



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS

Campus I – Prédio B4, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS

Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

CÍCERO SANTOLIN BRAGA

AMOR DE CLARICE: O POEMA DIGITAL E O LEITOR JOVEM

Passo Fundo

2018

Cícero Santolin Braga

AMOR DE CLARICE: O POEMA DIGITAL E O LEITOR JOVEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Rettenmaier.

PASSO FUNDO

2018

CIP – Catalogação na Publicação

- B813a Braga, Cícero Santolin
Amor de Clarice: o poema digital e o leitor jovem / Cícero Santolin Braga. – 2018.
133 f.: il. color ; 30 cm.
- Orientação: Prof. Dr. Miguel Rettenmaier da Silva.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2018.
1. Poesia. 2. Leitor digital. 3. Leitura. 4. Lispector, Clarice, 1920-1977 – Crítica literária. I. Silva, Miguel Rettenmaier da, orientador. II. Título.

CDU: 82.09

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

À minha maravilhosa alma gêmea Alana Sulzbaker, por compreender o desafio que enfrentei durante esses dois anos e por se sobrecarregar diversas vezes devido às minhas impossibilidades. Obrigado por me auxiliar nas madrugadas, pois, mesmo cansada, estava lá para me auxiliar com os trabalhos, ditando as citações quando eu quase nem conseguia mais ler. Sem você ao meu lado, eu nunca teria conseguido conciliar estudos e trabalho. Eu te amo para sempre.

À minha família, pelo apoio, especialmente ao meu pai, por sempre me incentivar a minha formação continuada.

Aos colegas e funcionários da escola Wizard Sarandi, por compreenderem a minha ausência em alguns momentos devido às disciplinas a serem cursadas e às participações em eventos.

Aos meus colegas da Turma 2016 do PPGL/UPF, por me ensinarem muito durante o nosso convívio.

Aos professores do PPGL/UPF, por terem me enriquecido não só na minha vida acadêmica, mas também na minha vida pessoal.

Aos professores Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra e Dra. Ivana Campigotto Aquino, por aceitarem o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa de meu trabalho e pelas valorosas contribuições.

À Karine Castoldi, pelas conversas, pelas dicas e pela competência em seu trabalho na secretaria do PPGL/UPF.

À Universidade de Passo Fundo, pela bolsa concedida.

À Escola de Ensino Médio Doutor Aldo Conte, por permitir a realização da pesquisa em suas dependências e por colaborar com ela.

Ao meu professor-orientador Dr. Miguel Rettenmaier da Silva, que, desde a graduação, vejo-o como exemplo de como quero ser para meus alunos. Agradeço-lhe imensamente pelas orientações e pelas conversas que me auxiliaram desde o projeto até o presente momento.

Finalmente, ao Rei dos Reis e Senhor dos Senhores: Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, manifesto na pessoa de Jesus Cristo, que tem derramado sua graça diariamente em minha vida e me amado incondicionalmente, fazendo-me aprender diante dos bons e maus momentos. Que Seu nome seja louvado sempre!

Mas não vou enfeitar a palavra, pois se eu tocar no pão da moça esse pão se tornará em outro e a jovem não poderia mordê-lo, morrendo de fome. (Clarice Lispector, *A Hora da Estrela*)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o trabalho da literatura digital na escola e envolve a aplicação de práticas leitoras na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio. O objetivo da pesquisa é refletir sobre o poema digital, observando elementos estéticos e multimodais, propondo, aplicando e avaliando as práticas leitoras com literatura eletrônica em sala de aula com estudantes na disciplina de Língua Portuguesa. O trabalho com literatura digital, especificamente com a poesia cibernética, na escola pública, deve atender às múltiplas semioses do texto, à natureza verbal e visual, aos vídeos, aos sons, à interatividade e à participação dos próprios leitores, a fim de permitir que o professor demonstre aos seus alunos como as condições plurais da leitura pelas quais linguagens entre mídias se interligam. Um estudo dessa natureza se justifica pela necessidade da realização de um trabalho que prime pela formação multimodal da leitora dos jovens estudantes em múltiplos suportes, códigos, linguagens e mídias frente aos avanços do texto poético. Nessa perspectiva, acredita-se que o estudo com a literatura eletrônica promove um papel fundamental na educação, uma vez que a poesia digital se utiliza de recursos eletrônicos como uma função estética da linguagem, cuja técnica se caracteriza pela utilização do hipertexto em animação bi ou tridimensional e as mais avançadas interfaces da realidade virtual. A partir disso, o professor pode trabalhar esses textos verbo-visuais com seus educandos, discutindo questões como interdisciplinaridade e intertextualidade. O referencial teórico é constituído por conceitos relacionados à era digital, focado, sobretudo, nas principais concepções teóricas de Cupani (2013), Hayles (2009), Lévy (1999), Canevacci (2005) e Santaella (2013). Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, desenvolvida mediante pesquisa-ação levada a efeito na escola de Ensino Médio Doutor Aldo Conte, localizada no município de Sarandi, estado do Rio Grande do Sul. O *corpus* utilizado na análise foi o poema digital *Amor de Clarice*, desenvolvido por Rui Torres. O estudo pretende demonstrar que, atualmente, a poesia em meio digital é um excelente recurso a ser trabalhado pelos professores com fins didáticos na formação de leitores a partir de oficinas literárias, mesmo em se tratando da complexidade de uma poética multimídia.

Palavras-chave: Poesia digital. Leitor. Leitura. Multiletramentos. Clarice Lispector. Rui Torres.

ABSTRACT

This research has as its theme the work of the digital literature in the school and involves the application of reading practices in the classroom in the discipline of Portuguese Language in high school. The objective of the research is to reflect on the digital poem, observing aesthetic and multimodal elements, proposing, applying and evaluating the reading practices with electronic literature in the classroom with students in the Portuguese Language discipline. Working with digital literature, specifically with cybernetic poetry, in the public school, should address the multiple semioses of the text, the verbal and visual nature, videos, sounds, interactivity and the participation of the readers themselves in order to allow the teacher to demonstrate to his students how the plural conditions of reading through which languages between media intertwine. A study of this nature is justified by the need to carry out a work that emphasizes the multimodal formation of the reader of the young students in multiple supports, codes, languages and media in front of the advances of the poetic text. In this perspective, it is believed that the study with the electronic literature promotes a fundamental role in education since digital poetry uses electronic resources as an aesthetic function of language, whose technique is characterized by the use of hypertext in bi or three-dimensional animation and the most advanced virtual reality interfaces. From this, the teacher can work these verbal-visual texts with his students, discussing issues such as interdisciplinarity and intertextuality. The theoretical reference is made up of concepts related to the digital age, focused mainly on the main theoretical conceptions of Cupani (2013), Hayles (2009), Lévy (1999), Canevacci (2005) and Santaella (2013). Regarding the methodology, this is an exploratory and bibliographic research, developed through action research carried out at the Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Aldo Conte, located in Sarandi city, state of Rio Grande do Sul. The corpus used in the analysis was the digital poem *Amor de Clarice*, developed by Rui Torres. The study intends to demonstrate that, currently, poetry in digital media is an excellent resource to be worked by teachers for didactic purposes in the formation of readers from literary workshops, even when dealing with the complexity of a multimodal poetics.

Keywords: Digital poetry. Reader. Reading. Multiliteracy. Clarice Lispector. Rui Torres.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAC	Escola Aldo Conte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
OCEM	Organizações Curriculares para o Ensino Médio
OAs	Objetos de Aprendizagens
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCEFM	Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
TICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais com instrumentos mediadores da aprendizagem dos Nativos digitais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Vivenciar sensações	27
Figura 2	Arte cibernética.....	44
Figura 3	Ótica da visão.....	46
Figura 4	O lema do grande irmão.....	46
Figura 5	A infinitude da leitura	47
Figura 6	Escola de Ensino Médio Doutor Aldo Conte.....	69
Figura 7	Sensações de Clarice Lispector, do GEDA, Cia de Dança Contemporânea	76
Figura 8	A exposição Doze lendas brasileiras, colagens de Mariana Valente	76
Figura 9	Jornada de Livros e Sonhos, da Cia da Cidade	78
Figura 10	Trecho que exprime o contexto de Ana e seu papel de mãe e esposa.....	79
Figura 11	Trecho que relata a rotina de Ana	79

LISTA DE QUADROS E ESQUEMAS

Esquema 1	Fases da pesquisa-ação.....	61
Quadro 1	Cronograma de realização de prática leitora.....	62
Quadro 2	Resultados quantitativos	70
Quadro 3	Relação do método recepcional com o letramento literário.....	81
Esquema 2	Resumo das relações	82
Quadro 4	Pressupostos para os multiletramentos	87
Esquema 3	Dispositivo balizador dos multiletramentos.....	87
Esquema 4	Dispositivo verificador dos multiletramentos	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LEITURA, MULTIVÍDUOS E MULTILETRAMENTO	16
2.1	A MÍDIA TECNOCOMPUTACIONAL ENQUANTO SUPORTE E A INFORMAÇÃO NO CIBERMUNDO	20
2.2	A ERA DIGITAL E O LEITOR JOVEM	25
2.3	A LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS FRENTE ÀS NOVAS TICS	32
3	A LEITURA E A LITERATURA EXPANDIDAS	39
3.1	A LITERATURA ELETRÔNICA E A POÉTICA DIGITAL	43
3.2	A EXPERIÊNCIA E A LEITURA/APRENDIZAGEM NA UBIQUIDADE	50
3.3	OS ESTATUTOS DE LEITURA EM UMA SOCIEDADE DE COMUNICAÇÃO UBÍQUA	55
4	PESQUISANDO E AGINDO: O TRABALHO COM LITERATURA DIGITAL EM SALA DE AULA	59
4.1	MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	60
4.1.1	Métodos de pesquisa para o planejamento da prática leitora	63
4.1.2	O local de realização da pesquisa – Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Aldo Conte	69
4.1.3	Os sujeitos da pesquisa	71
5	O AMOR NA PRÁTICA: CLARICE LISPECTOR DIGITAL	72
5.1	O <i>CORPUS</i> MOTIVADOR: O POEMA <i>AMOR DE CLARICE</i>	79
5.2	MÉTODO(S) DE PESQUISA PARA A ANÁLISE DA PRÁTICA LEITORA ..	81
5.2.1	Memórias dos primeiros contatos com a Escola de Ensino Médio Doutor Aldo Conte	84
5.3	ANÁLISE INICIAL	85
5.4	ANÁLISE INTERMEDIÁRIA	87
5.4.1	Atividades das práticas leitoras	88
5.4.2	Primeira prática leitora	89
5.4.3	Memória da primeira prática leitora	91
5.4.4	Segunda prática leitora	95
5.4.5	Memória da segunda prática leitora	97
5.4.6	Terceira prática leitora	102
5.4.7	Memória da terceira prática leitora	103

5.5	ANÁLISE E RESULTADOS FINAIS.....	108
5.5.1	Resultados dos questionários posteriores.....	109
5.5.2	Resultados finais da pesquisa	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	123

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu a partir de reflexões e da tomada de pressupostos durante a jornada do pesquisador enquanto professor da área de Linguagens nos últimos três anos. O caminho para chegar até aqui foi de delimitações e análises a partir de várias vivências na escola pública que levaram a pensar em como poderia contribuir para que o ensino de Língua e Literatura fosse realmente eficiente. Tais perambulações surgiram muito antes de março de 2016, início da jornada discente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Desse modo, essas motivadoras questões encontraram apoio na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor. O tema delimita-se como: a literatura digital em espaço escolar, na rede pública de ensino médio, especificamente no terceiro ano desse ciclo. A justificativa dessa escolha, além de pesquisas prévias já realizadas pelo acadêmico-pesquisador, parte do interesse da leitura da literatura eletrônica no contexto escolar com adolescentes. Além disso, o trabalho legitima-se, uma vez que é realmente notório que o avanço e o aperfeiçoamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm transformado e moldado cada vez mais a maneira como um jovem concebe e/ou lê determinado texto literário, especificamente a poesia digital no que concerne às diversas semioses envolvidas em tal texto.

A pesquisa busca contribuir, no âmbito acadêmico, com elementos que possibilitem discussões sobre termos e conceitos relacionados à literatura digital, estando aqueles associados à sua leitura por jovens que dominam a nova modalidade das TICs, nesse caso, as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Estas funcionam como instrumentos mediadores da aprendizagem, pois os estudantes conhecem o artefato tecnológico, produzindo e reproduzindo a cultura tecnológica em rede. Propõe-se, também, de maneira geral, contribuir com a escola e a sociedade como um todo, a partir do momento em que os resultados desta pesquisa estimulem outras investigações nesta ou em áreas afins. Com isso, acredita-se que tais estudos possam repercutir favoravelmente para o aprimoramento de metodologias de ensino na área da educação sob a forma de práticas leitoras para a escola de ensino médio, como método de mediação de leitura.

Assim, delimita-se a seguinte questão norteadora: de que maneira ocorre a leitura de poemas digitais e qual a concepção e a recepção desses textos pelos alunos do terceiro ano do ensino médio da rede pública estadual? Daí decorre o objetivo geral da pesquisa: refletir sobre o poema digital, observando elementos estéticos e multimodais, propondo, aplicando e avaliando as práticas leitoras com literatura eletrônica em sala de aula para esses estudantes na

disciplina de Língua Portuguesa. Consequentemente, traçam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o poema digital em língua portuguesa *Amor de Clarice*, de Rui Torres, observando elementos estéticos e multimídiais de uma construção poética digital;
- b) propor práticas leitoras em sala de aula para estudantes da rede pública no terceiro ano do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, aplicando e avaliando essas atividades;
- c) discutir os novos estatutos de leitura em uma sociedade de comunicação digital ubíqua.

O referencial teórico é constituído por conceitos relacionados à era digital, focado, sobretudo, nas concepções teóricas de Cupani (2013), Gruszynski (2016), Havelock (1982), Jenkins (2006), Lemke (2006), Lévy (1999), Martel (2015) e Mitcham (1994). A partir de pressupostos referentes à escola e aos leitores da atualidade, justifica-se a utilização de pressupostos baseados em Bordini (2016), Canevacci (2005), Chartier (2014), Costa (2009), Duguet (s/d), Hayles (2009), Logan (2007), Rettenmaier (2013, 2016), Santaella (2013), Veiga (2002) e Zilberman (2009, 2016). Destacam-se, além disso, temáticas relacionadas à leitura da poesia eletrônica, refletindo-se sob a visão de Adornio (1998), Benjamin (1983), Fish (1980), Manguel (2001) e Ong (1982). Diante da visão do ensino, delimitaram-se importantes considerações de autores, como Cosson (2009, 2014), Eskelenin (2001), Gee (2005, 2007, 2008, 2009), Rojo (2012) e Street (2014). Assim, o referencial teórico perpassa sobre os estatutos de leitura, tendo como base os documentos Brasil (1997, 2006, 2017).

No que concerne à metodologia, trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, desenvolvida mediante pesquisa-ação levada a efeito na escola de Ensino Médio Doutor Aldo Conte. O *corpus* foi o poema *Amor de Clarice*, desenvolvido por Rui Torres e baseado no conto *Amor*, escrito por Clarice Lispector. A partir dessa escolha, acredita-se na hipótese de que a poesia em meio digital é um excelente recurso a ser trabalhado pelos professores com fins didáticos na formação de leitores a partir de oficinas literárias, mesmo se tratando da complexidade de uma poética multimídia. Assim, tais ações prático-pedagógicas levarão os estudantes aos multiletramentos.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro, reservado a esta introdução da pesquisa; o segundo e o terceiro destinam-se à exploração teórica; o quarto é dedicado à apresentação da metodologia, da organização e dos passos da pesquisa; o quinto, à autora e à análise, bem como seus resultados; o sexto, às considerações finais.

No primeiro capítulo, denominado *Introdução*, encontram-se explicações sobre as motivações da realização da pesquisa que se justifica pela importância de os professores trabalharem com a realidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula. Nesse momento, também são apresentados o tema e a sua delimitação, objetivo geral e objetivos específicos, problema e hipótese, referenciais teóricos, *corpus* e os capítulos teóricos.

No segundo capítulo, que traz a primeira parte da fundamentação teórica, genericamente, apresenta-se e comenta-se como o advento das novas tecnologias eletrônicas mudou o paradigma dos alunos idealizados como leitores. Para isso, são abordados alguns conceitos relacionados à relação escola *versus* tecnologia, algumas características desses estudantes e como eles têm lidado com a leitura no meio digital.

No terceiro capítulo, também de discussão teórica, utiliza-se uma terminologia mais específica para justificar como a internet tem revolucionado a forma de comunicação e o relacionamento social. Isso porque a interação entre os internautas está sendo muito enriquecedora para a rede, o que fortalece seu campo de inserção em todos os lugares. Logo, a internet é, sem dúvida, o espaço mais importante diante de um vasto volume de informação disponível e de facilidade de acesso. Além do mais, objetiva refletir e discutir sobre como os estatutos de leitura se posicionam em uma sociedade de comunicação ubíqua, uma vez que tais documentos norteiam o trabalho do professor no planejamento de suas atividades e em sua atuação em sala de aula.

O quarto e quinto capítulos expõem os detalhes da pesquisa quanto à escola, à questão metodológica e à análise. A escola é pública e dedica suas atividades apenas ao ensino médio, sendo localizada no município de Sarandí, estado do Rio Grande do Sul. A metodologia objetiva pormenorizar a prática da investigação: nesse momento, justifica-se a utilização da pesquisa-ação e são definidas suas fases e procede-se à apresentação que caracteriza os sujeitos. Na sequência, com a exibição dos dados coletados durante a execução, realiza-se a análise propriamente dita.

Na última seção, são expostos comentários a respeito da execução deste trabalho e algumas considerações finais, contemplando os resultados da pesquisa. Dessa forma, passa-se, então, para o primeiro capítulo teórico.

2 LEITURA, MULTIVÍDUOS E MULTILETRAMENTO

Este capítulo é dedicado às questões referentes à escola, instituição a qual tem como uma de suas missões a formação de leitores. Para isso, há necessidade de refletir e compreender como o advento das novas tecnologias eletrônicas mudou o paradigma dos alunos idealizados como leitores. Diante desse fator, apresenta-se como a tecnologia alterou a perspectiva de leitura. Perpassa-se, então, por estes tipos de leitores: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. Este último é o leitor a que esta pesquisa dará ênfase, em razão de seu perfil cognitivo, uma vez que ele lê e produz textos multimídia na *web*. Ao se considerar tais argumentos, compreende-se que o conceito de indivíduo se altera. Essa modificação ocorre a partir da influência da cultura digital; na ubiquidade, as identidades não são fixas.

Desse modo, o *indivíduo* passa a ser *multivíduo* devido ao fato de o multivíduo ser um sujeito divisível, plural e fluido, pois tem competência para atuar nas diversas esferas do ciber mundo a partir dos hiperlinks. Como consequência dessas implicações, abordam-se alguns conceitos relacionados à relação escola *versus* tecnologia no sentido de compreender as formas de letramento no meio educacional. Nesse momento, o termo letramento amplia-se quando não é considerado uma incorporação das capacidades que conduz o aprendiz a ler e a escrever no papel e a utilizar a linguagem em determinadas situações sociais (SOARES, 2004), mas sim quando essas ações são incorporadas e dominadas pelo multivíduo a partir da implementação das mídias digitais.

Inicia-se a discussão partindo da atual realidade em que se encontra o ato de leitura nas salas de aulas da educação básica, especificamente no ensino médio. Conforme tratam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), observa-se, de maneira geral, na transição do ensino fundamental para o ensino médio, uma queda da experiência de leitura de textos ficcionais, tanto de livros da Literatura infanto-juvenil quanto de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que, aos poucos, cedem lugar à história da Literatura e seus estilos. Ao concluir o ensino fundamental, conclui-se que o estudante, ao adentrar o ensino médio, já esteja preparado para ler textos mais complexos da cultura literária, que podem ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais os estudantes tenham mais afinidade. Como exemplo disso, cita-se o estilo musical hip-hop nas letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade (BRASIL, 2006). Tal perspectiva envolve, assim, multiplicidade estética e sensibilidade crítica:

As práticas escolares de leitura desses textos levam a crer que as modalidades mencionadas anteriormente não constituem de fato um problema na esfera da recepção, visto que há uma grande expectativa entre os alunos quanto à sua leitura, corroborada pela ampla difusão na mídia e no contexto social circundante. O problema quanto à apropriação literária de tais produções culturais se localiza, na maioria das vezes, na aceitação irrestrita de tudo, sem que se discuta seu valor estético. (BRASIL, 2006, p. 63).

Desse modo, nota-se que a Literatura prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. A essa vivência a partir da leitura, Jauss (1974) postula o nome de experiência estética. É bem verdade que é difícil conceituar o prazer estético, até porque o conceito tem uma história que remonta à Antiguidade. Segundo o autor, a experiência estética é um conjunto de fatores; dentre eles, a apreensão inicial de uma criação literária e de muitas reações, tanto emocionais quanto intelectuais, que suscita em razão das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção, o que leva a humanização do leitor (JAUSS, 1974). Isto é, a habilidade de ler contribui à reflexão sobre os princípios, os valores, os pensamentos e as atitudes humanas. Isso desfocaliza o autor de determinada obra e focaliza o leitor como o centro da leitura no contexto da estética da recepção.

A proposta da Estética da Recepção surge, portanto, com a preocupação central de encontrar um método para a história da literatura e da arte, capaz de abordá-la tanto em sua relação com o contexto geral da história quanto em sua historicidade específica, i. e., tanto em relação à sociedade quanto na dinâmica interna de superação, transgressão e instauração de novos códigos estéticos. Como teoria conciliadora das pesquisas marxistas e formalistas, a teoria proposta pela Escola de Constança buscava não só resgatar a perspectiva histórica como incluir em seu método uma fundamentação do juízo estético que o objeto demanda. Para que tal conciliação fosse possível era necessário propor um nexo literário a partir do qual a ciência da literatura se tornaria capaz de compreender a obra tanto em sua história – ou seja, no interior da história da literatura como sistema de gêneros e formas – quanto na história, i.e., “em seu horizonte histórico de nascimento, função social e efeito histórico.” (JAUSS, 1994, p. 20).

Por conseguinte, considera-se fundamental a importância do receptor (o leitor) para a composição do significado da obra, pois promove diversas interpretações e atos de criação ao sair da postura passiva e adquirir a função de coautor da obra. Dessa forma, o sujeito de produção (autor) e o sujeito de recepção (leitor) são mediados pela relevância do contexto no qual as obras foram construídas e nas quais estão sendo consumidas como um elemento importante para sua compreensão.

Zilberman (2014) explica que a leitura pode ser compreendida como mediadora entre o indivíduo e o seu presente momento de atuação, pois o leitor, ao decifrar determinado objeto, condiciona para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo espaço para infinitas perspectivas. Ou seja, a leitura “se caracteriza por uma experiência do presente, com

a qual se compromete o leitor, já que este contribui com seu mundo no processo de decifração da obra.” (ZILBERMAN, 2009 p. 34). Bordini (2016) acredita também nessa visão de que o ler envolve a percepção de signos e dar-lhes sentido “não necessariamente o visado pelos autores dos textos, mas daquele que responde melhor às expectativas do indivíduo em sua inserção na história e nas comunidades.” (BORDINI, 2016, p. 192).

Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Antonio Cândido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da 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. (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

As palavras de Cândido afirmam os objetivos a serem alcançados no ensino médio, conforme a LDBEN n. 9.394/96 (artigo 35):

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
 II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996)¹.

Observa-se que tanto o ensino de Literatura quanto o de outras artes visam ao cumprimento do inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei.

Diante dessa perspectiva, no lugar de uma experiência estética e de uma primazia pela estética do receptor, nota-se a ocorrência de uma fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de certos estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes. Não é aconselhado sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc. Apesar de os PCNs, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado

¹ O inciso I trata do ensino médio como preparatório para o ensino superior. O II refere-se a ele como terminalidade. O III, por sua vez, engloba os dois anteriores, ou seja, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.

movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (PCN+, 2002, p. 55), aquilo ainda ocorre.

Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. Assim, percebe-se que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.

Paulo Freire chamava “a leitura do mundo” (FREIRE, 1987, p. 52) à leitura e um novo modo de pensar sobre as multiplicidades de linguagens, modos ou semioses nos textos e obras em circulação. Ele acreditava que julgar, indagar e refletir acerca da realidade são tarefas fundamentais para que o exercício da leitura da palavra no e do mundo seja engajado na luta pela transformação do mundo em que se vive. Desse modo, essa pedagogia libertadora será possível quando o aluno for um leitor competente; a “leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1994, p. 11). Ao pensar assim, nota-se a importância da leitura da palavra, no sentido de não deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, nem o contexto de sua realidade, muito menos suas vivências no ato de ler. Dessa forma, a linguagem e a realidade se fundem de forma dinâmica, o que evidencia que a compreensão do texto, de modo crítico, implica relações entre texto e contexto.

Tal pensamento freiriano está intrinsecamente ligado à abordagem dessas realidades na escola. Conforme as OCEM (2006),

[...] são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, então, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua. Ao se assumir tal abordagem, conseqüentemente também se assume que a reflexão a ser empreendida não pode limitar-se à seleção de recursos, pois é preciso buscar entender, também, por que os sujeitos fazem determinadas escolhas e, mais do que isso, os múltiplos efeitos que se podem produzir a partir de tais escolhas. (BRASIL, 2006, p. 29).

Ao se levar em conta as realidades e as escolhas do leitor, percebe-se que as principais estão relacionadas à diversidade dos instrumentos tecnológicos que invadiram o mundo da leitura e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Os anos 1990 foram marcados pelo avanço tecnológico e isso repercutiu na exigência da qualificação na área dos conhecimentos ligados às novas tecnologias. Ocorreu também a proliferação de aparelhos como computadores e celulares, aos quais parte significativa da sociedade brasileira teve acesso e isso vem crescendo devido à facilidade de compra. Através dessas novas ferramentas, observaram-se também as mudanças nos aspectos relacionados à leitura e à escrita na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a leitura começa a alcançar uma diversidade de textos na rede e a leitura literária é a que mais tem se modificado graças aos hiperlinks.

Diante disso, se, por um lado, a crise da leitura provém da crise da escola, em virtude de sua precariedade, como material escasso e poucas ou inadequadas obras disponíveis, por outro ângulo, ela “parece ter uma nova origem: a da expansão de outros meios de veiculação que ameaçam substituí-la.” (ZILBERMAN, 2016, p. 28).

Um importante fator a ser mencionado é a evidente insatisfação dos alunos em relação às aulas tradicionais, uma vez que a internet, invadindo seus lares com todas as suas cores, movimentos e velocidade, faz o impossível para tornar-se palpável, como adentrar o corpo humano, visualizar os planetas sem sair do lugar, voltar a épocas passadas, ir a tempos futuros, tratar de novas literaturas. Dessa maneira, com a finalidade de abordar algumas das formas sobre como a leitura e o leitor se apresentam na contemporaneidade, a seguinte seção aborda sobre o impacto dessas tecnologias na escola, no(s) leitor(es) e na literatura, especificamente quanto à produção de sentido de seus textos.

2.1 A MÍDIA TECNOCOMPUTACIONAL ENQUANTO SUPORTE E A INFORMAÇÃO NO CIBERMUNDO

A cada dia, o homem depara-se com alguma inovação tecnológica cujo impacto em sua vida pode ser materializado em vários aspectos, os quais se revelam em ações cotidianas, como ler, trabalhar ou conversar. A partir dessas conseqüências, Cupani (2013) certifica-se de que a tecnologia é, sem dúvida, um tema de reflexão filosófica.

O entendimento do que vem a ser tecnologia se apresenta como uma realidade multifacetada. Não apenas instrumentos, mas também os sistemas que asseguram os procedimentos do indivíduo ao utilizar um dispositivo podem ser considerados tecnologia.

Nesse sentido, a atividade tecnológica exercida pelo homem produz um artefato (CUPANI, 2013) que não necessariamente é palpável como um carro ou uma mesa, mas pode ser qualquer modificação de um corpo, por exemplo, um raio que caiu em uma árvore e a queimou ou, ainda, a transformação de um sistema, por exemplo, ensinar uma pessoa a escrever. Desse modo, afirma-se que “além de se manifestar em objetos e formas de conhecimento, a tecnologia corresponde a formas específicas de atividade humana, em que o conhecimento e a violação se unem para colocar em existência artefatos ou para usá-los.” (CUPANI, 2013, p. 19).

Usar acarreta ter ou vir a desenvolver determinadas habilidades e esse ato pode ocorrer a partir das técnicas de uso e/ou das tecnologias de uso. Embora tenham conceitos parecidos, a técnica e a tecnologia se condicionam reciprocamente. Mitcham (1994) aborda técnica como ação humana, por exemplo, o ato de tocar um violão está condicionado no saber-fazer. Por sua vez, a tecnologia aplica-se a casos em que o importante é o artefato, por exemplo, o uso ou a manutenção de um aparelho. Essas imbricações que concernem no constante uso da tecnologia constituem a relação de incorporação (*embodiment*) (CUPANI, 2013).

Isso significa, em termos fenomenológicos, que o corpo interligado à tecnologia provoca uma relação de fazer parte da experiência de um indivíduo. Por exemplo, se uma pessoa faz uso de um fósforo para acender uma lareira no inverno, esse instrumento se encarna no sujeito e passa a ser uma espécie de extensão de seu corpo. Contudo, a relação fenomenológica do corpo com a tecnologia não se limita a apenas relações de incorporação, pois essa experiência gera relações de cunho hermenêutico. Por exemplo, quando um professor analisa um texto dissertativo escrito por um aluno, ele está se relacionando com um artefato técnico que, pela sua condição, faz remeter a outra coisa. Quando o professor vai atribuir um *feedback* sobre aquele objeto, ele visualiza o aluno e a sua performance quanto à execução de sua capacidade de escrita argumentativa. Logo, a leitura torna-se uma técnica incorporada.

Como se pode observar, as tecnologias encontram-se em uma base que vai além do uso como instrumentalização, e “podem de alguma maneira *ser* de modos de consagrar determinadas relações sociais de poder, fomentando ou impedindo formas determinadas de vida social.” (CUPANI, 2013, p. 153, grifo do autor). Segundo Buzato (2010), tais fatores promovem novas possibilidades técnicas como fatores externos e autônomos, causadores de inclusão/exclusão, mas como *habilitadores contingentes (contingent enablers)* de um novo *ethos*, isto é, uma nova mentalidade, dita pós- (industrial, moderna, nacional, escassez, etc.). Ainda, segundo o autor, essa mentalidade não é tão nova, muito menos tão consolidada

como parece. Muito menos representa uma ruptura com a outra, que continua aí, a vitimar e legitimar o indivíduo, conforme o caso. Chama-se de pós apenas e justamente por isso.

Ou seja, qualifica-se

um novo *ethos*, uma nova mentalidade que enfatiza a participação - em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído - em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos - em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação - em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza. (BUZATO, 2010, p. 284).

Esse *ethos* “agencia possibilidades e limitações semióticas ao dar forma a conteúdos multimodais” (GRUZYNSKI, 2016, p. 171) e a mídia, enquanto suporte da mensagem, ao organizar-se ao redor das bordas do ciberespaço, estende “de uma ponta à outra as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissões de saber, de trocas de conhecimentos, de descoberta pacífica das diferenças” (LÉVY, 1999, p. 13), tornando-se a rede um meio de ação e, portanto, uma agência que, conforme o dizer de Bazerman (2006, p. 11-12), “fornece-nos meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar.”

Nesse caso, afirma-se que, em contexto da agência, a escrita é vista como um meio social, e não apenas uma forma textual, pois, a partir dela, ocorre a ação. Assim, a prática escrita na ubiquidade está intimamente ligada à agência: quanto mais domínio o locutor possui da língua e quanto maior sua reflexão acerca das problemáticas que o envolvem naquele meio, maior será, também, o seu poder de agência, pois será possível, a partir desses recursos, questionar posturas de modo a modificar condutas ou situações.

Considera-se mídia, conforme Lévy (1999), o suporte ou o veículo da mensagem, como o impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a internet, por exemplo. É interessante ressaltar que essas mídias se articulam entre si no sentido de possuir finalidades similares. Aliás, segundo Lévy (1999, p. 67), deveria ser utilizado o termo “unimídia” em razão da “confluência das mídias separadas em direção à mesma rede digital integrada.” Para isso, o “termo multimídia pode induzir ao erro, já que parece indicar uma variedade de suportes ou canais, ao passo que de fundo vai, ao contrário, rumo à interconexão e à integração.” (LÉVY, 1999, p. 67).

As mídias mudaram o padrão da vida cotidiana e reestruturaram de forma poderosa o trabalho e o lazer. Exemplo disso é a tecnologia computacional que substituiu muitos

empregados nas fábricas e criou outros novos, por oferecer novas formas de acesso à informação e à comunicação com outras pessoas e propiciar “as alegrias de uma nova esfera pública informatizada.” (KELLNER, 2001, p. 26). Ratifica-se que essa conjuntura somente foi possível graças à *web 2.0*, por ser uma plataforma que, além de comunicar, partilha conteúdos e serviços, potencia uma verdadeira arquitetura participada, em que os conteúdos, postados por cada usuário, encontram seu espaço na rede e obtêm a divulgação adequada (FERREIRA; BASTOS, 2006).

Diante disso, acredita-se que o computador pode ser considerado como a forma de unimídia que mais é constituída pela hibridação das linguagens “devido a sua capacidade de armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular.” (SANTAELLA, 2013, p. 198). Contudo, conforme Logan (2007), o computador não pode ser reduzido a uma tecnologia, pois, além de ser uma forma de linguagem, muda “a noção mesma do que define e constitui uma linguagem.” (SANTAELLA apud LOGAN, 2007, p. 62-63).

Além do mais, “o computador é uma máquina semiótica, uma máquina em si inteligente, com produtos inteligentes. Ele está simultaneamente focado na informação, no conhecimento, na comunicação e no entretenimento.” (SANTAELLA, 2013, p. 234). Tudo isso se configura no sentido de que a tecnologia mediada por computador realiza mediações das relações sociais da autoidentidade dos indivíduos e no sentido mais amplo da vida social (SANTAELLA, 2013), fazendo com que o homem expanda sua capacidade de apreensão de grandes informações. Desse modo, não é de surpreender que o computador seja a tecnologia por excelência do mundo contemporâneo.

A influência da unimídia computacional concretiza-se em razão da cultura dominante provinda tanto desta quanto de outras mídias no mundo atual. De acordo com Kellner (2001), há substituição das formas de cultura elevada com foco na atenção e de impacto para grande número de pessoas. Além do mais,

[...] suas formas visuais e verbais estão suplantando as formas da cultura livresca, exigindo novos tipos de conhecimentos para descodificá-las. Ademais, a cultura veiculada pela mídia transformou-se em uma força dominante de socialização: suas imagens e celebridades substituem a família, a escola e a Igreja, como árbitros de gosto, valor e pensamento, produzindo novos modelos de identificação e imagens vibrantes de estilo, moda e comportamento. (KELLNER, 2001, p. 27).

A cultura da mídia faz com que os eXtremos multivíduos estejam submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens, sons e um novo mundo virtual de entretenimento,

informação, sexo e política, reordenando percepções de espaço e tempo e anulando distinções entre realidade e imagem, enquanto produzem novos modos de experiência e subjetividade.

O humano é um ser que condiciona sua mente (*mind-making*). Ele se autogoverna e se autodesenha, utilizando seu cérebro cujas ações são refletidas corporalmente na abertura de novos horizontes nas atividades de seu interesse. Uma vez que compreende o mundo e os seus diferentes aspectos, uma necessidade humana fundamental transforma-se cada vez mais na busca de dados, pesquisas e informações para resolver problemas. Todavia, a informação adquire valor de um fim em si mesmo e saber pode tornar-se sinônimo de acúmulo de informação. (CUPANI, 2013).

Para constatar isso, uma pesquisa desenvolvida por Kantar Media (empresa londrina que oferece serviços de mídia e mediação de audiência em meios impressos, rádio, TV, internet, cinema, dispositivos móveis, mídias sociais e mídia *outdoor* em todo o mundo – e difundida pelo IBOPE) constatou que 47% de uma soma de 200 mil entrevistados utilizam a *web* para se informar – a média mundial é de 47%. As informações mencionadas são das mais variadas. A Revista *Pequenas Empresas e Grandes Negócios* divulgou recentemente uma pesquisa realizada pela empresa Google listando os temas mais procurados na maior plataforma de busca do mundo, constando as seguintes buscas: Pokémon GO, Jogos Olímpicos, do Rio de Janeiro, Big Brother Brasil, Chapecoense, Tabela do Brasileirão, Domingos Montagner, Eleições 2016, Enem, Sisu e Iphone 7.

Ao se defrontar com essas pesquisas, compreende-se que o navegador/leitor ubíquo, ao estar diante de uma grande gama de informação/textos *on-line*, transforma a sua atitude – e isso equivale para qualquer uso de artefato ou mídia eletrônica –, ou seja, “o leitor vem se empoderando ao escolher por prazer o que lhe agrada, e orientando em retroalimentação os editores e autores e redefinindo o mercado, que se obriga a satisfazê-lo, criando novos nichos de produtos.” (BORDINI, 2016, p. 195).

Além do mais,

é interessante observar que, se de um lado, o dispositivo propõe ao seu público uma posição relativa ao veículo que visa criar um horizonte de expectativas compartilhado socialmente, de outro, o mesmo artefato pode gerar uma pluralidade de leituras em função das experiências individuais de leitores que vêm de situações culturais e sociais diferenciadas. (GRUSZYNSKI, 2016, p. 176).

Quem mais tem sentido com profundidade esses reflexos é a escola que, apesar de ter proporcionado mais acessibilidade para uma grande maioria de jovens em idade escolar, no século XXI, ainda possui problemas físicos, na formação do corpo docente, na metodologia

de ensino, indisciplina, entre outros fatores. A instituição, infelizmente, ainda se baseia na matriz do professor que ensina “todos ao mesmo tempo” e depois realiza o exercício “todos ao mesmo tempo”. No que concerne à leitura, contudo, novas referências devem ser propostas em contexto em que a multiplicidade, o multiverso e o multívíduo são circunstância, contexto e entidade. O ato de ler não se encontra exclusivamente no livro e uma abordagem plural repercute como fundamental à educação e à sociedade através da mídia digital, nesse caso, o computador, o que não diminui em nada a importância de um livro impresso. Se algo ameaça o futuro da leitura e da respectiva formação de leitores, não é a tecnologia, e sim o descaso pela leitura que se verifica nos dias atuais.

A educação tecnológica colabora, pois, para a educação que, a cada dia, carece “de um centro moral ou social que permite aumentar ou acompanhar a evolução tecnológica.” (CUPANI, 2013, p. 197). Levando-se em consideração os argumentos anteriormente apresentados, pensa-se que o primeiro passo para essa questão é compreender que “a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo é a da aprendizagem cooperativa.” (LÉVY, 1999, p. 172). Isso leva à utilização do dispositivo eletrônico, o que compromete a familiarização com essas ferramentas, “fazendo com que estes pareçam, por vezes, transparentes.” (GRUSZYNSKI, 2016, p. 171). Assim, a próxima seção pretende compreender como esses fenômenos se relacionam na atualidade com o leitor jovem.

2.2 A ERA DIGITAL E O LEITOR JOVEM

Por volta do ano 1450, quando Johann Gutenberg criou a imprensa, a impressão e a distribuição de livros causaram muita controvérsia. Uma parte desta foi com a religião, que impunha as regras da época. Logo, a difusão do saber era limitada somente à igreja; caso contrário, isso seria o fim do poder religioso. Após a queda e o enfraquecimento do poder papal, o Renascimento marcou a fase de transição dos valores medievais para um mundo novo entre os séculos XV e XVI. Tal época foi marcada pelo mecenas (indivíduo rico que protegia artistas, incluídos nestes os autores), que entregava manuscritos encadernados à nobreza de seu país. No Iluminismo, houve o surgimento das sociedades de leituras, conhecidas como *book clubs*, especificamente na Alemanha quando, a partir do século XVIII, observou-se maior liberdade no ato de leitura. Desse último período até os dias atuais, muitas mudanças ocorreram no que concerne à leitura em diversos suportes, ao reconhecimento de um novo tipo de leitor e a sua consequente cultura no meio – pensando hoje – cibernético e como ocorrem as diferentes formas de ler no âmbito informático-digital.

A inscrição de um texto na tela de um computador promove uma estruturação para o corpo da mensagem que não se difere totalmente daquelas com as quais se defrontava o leitor na era Gutenberg. Por isso, é notório que “a era digital ainda não superou esse formato, já que, representada por monitores, *tablets*, ou *e-readers*, elege o design do retângulo, que pode se apresentar em posição vertical (*e-readers*) ou horizontal (monitores e *tablets*).” (ZILBERMAN, 2016, p. 267). Ao mesmo tempo, a atitude do leitor diante dessas telas digitais o faz transitar de hipertexto em hipertexto e configurar um roteiro que atenda aos seus propósitos de conhecimento ou prazer, pois o que a tela lhe oferece “são linguagens programadas, não apenas verbais, que lhe permitem interagir, interferir, criar, não só na interface em que está, mas também na sua própria consciência, que apreende, avalia, copia, descarta, modifica, efetua links imprevistos.” (BORDINI, 2016, p. 200). Dessa implicação, as formas de leitura se desdobram. Isso ocorre devido à leitura em hipertextos, os quais são

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LÉVY, 1993, p. 33).

É importante frisar o que Coscarelli (2012, p. 10) afirma ao desmistificar as mudanças radicais na leitura advinda do meio digital: “nem sempre essa mudança é tão radical assim.” Há diversas marcas textuais que indicam a hierarquia das ideias apresentadas, “como títulos e subtítulos, tamanho, cor e/ou formato das fontes, recursos de topicalização, os mecanismos de continuidade [...] e itens lexicais que marcam o grau de relevância de determinadas partes do texto ou a organização dele, entre outros.” (COSCARELLI, 2012, p. 18). O texto em papel, por sua vez, já promove a não linearidade, o que não significa dizer que o significado é construído única e imediatamente a partir da forma. Significa que a forma desempenha papel importante na atividade de leitura, como elemento que ajuda a orientar ou encaminhar o trabalho do leitor.

Um exemplo é a leitura distraída (BENJAMIN, 1983), que é refletida, detida ou sentimental. Nesse mesmo viés, estudos têm apontado que, na geração nascida na internet, há “uma condição diferenciada de cognição” (RETTENMAIER, 2013, p. 42) no que se refere à habilidade de manusear não apenas leitura, mas qualquer material acessível *on-line*.

De acordo com Santaella (2013), existem duas transformações evidentes na atividade de leitura no meio digital. A primeira é que a efetivação da leitura também se configura no editar, uma vez que o leitor seleciona tópicos em uma sequência que, para ele, faça sentido. A

segunda é a concatenação de discursos em uma rede articulada de escritas de diversos usuários; eles têm a liberdade de comentar o texto, aumentá-lo, diminuí-lo ou, até mesmo, conectá-lo a outros textos através de ligações hipertextuais, ou seja, relacioná-lo a outros *corpora* hipertextuais e ferramentas alternativas de auxílio à interpretação, o que amplia as ocasiões de produção de sentido e proporciona o enriquecimento da leitura.

As TICs potencializaram os processos anteriormente descritos graças à emergência da *web 2.0*, que “mudou o fluxo de comunicação, e em tese acaba com cisão de produtores/leitores possibilitando que todos publiquem em rede e exerçam simultaneamente os dois papéis²” (ROJO, 2015, p. 119), o que Rojo denomina de *lautor*. O leitor/navegador assume agora uma postura ativa, escrevendo naquilo que lê, escolhendo os links que deve seguir em uma espécie de labirinto virtual, que depende tanto dos seus objetivos quanto da leitura realizada. Fato é que, para a escola, este é um momento de transição, pois, fora dela, esses meios estão muito avançados. Contudo, em seu ambiente, a dificuldade para aplicar a tecnologia no planejamento das aulas ainda permanece, seja por falta de recursos ou pelo fato do não saber utilizar. Este último fator se justifica uma vez que educadores precisam saber gerenciar os novos recursos, principalmente porque a autonomia dos estudantes nesse quesito é imensurável.

As transformações de leitura somente foram possíveis quando o conceito de mídia foi expandido ao deixar de ser interativa para ser colaborativa graças à *web 2.0*; essa é “a mudança para uma internet como plataforma.” (ROJO, 2012, p. 24). Todavia, o termo não se refere à atualização nas específicas técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é percebida por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens, como as *wikis*, os aplicativos, as redes sociais, os blogs e a Tecnologia da Informação (TI). Consequentemente, quanto mais pessoas utilizam determinado aplicativo, melhor são aproveitados os efeitos da rede para se tornarem mais aprimorados, pois se aproveita a inteligência coletiva para a utilização daquele sistema operacional, por exemplo.

Lévy (1999), ao refletir sobre o impacto da tecnologia, já afirmava que o objeto (um desenho, uma foto ou um vídeo) instiga a curiosidade de usuários/navegantes *on-line* de determinado *site* ou rede – os quais podem ser de trabalho ou de jogo – e promove novos significados a cada alteração. Tais fatores provindos das facilidades tecnológicas configuram-se no fato de que a tecnologia alivia o ser humano da carga e da opressão de uma sociedade voltada para o capital e a consequente produção de bens.

² Rojo (2012), neste momento, refere-se à ação de leitura e escrita na ubiquidade.

É interessante observar o que Cupani (2013) postula, sob a visão de Gilbert Simondon (1989), ao esforçar-se para compreender a índole dos objetos técnicos, arguindo que estes estão muito distantes da construção de um sistema natural. Trata-se de um sistema físico, uma vez que é considerado como um conjunto de noções e princípios separados uns dos outros em profundidade e religados apenas por suas consequências convergentes para a produção de um efeito buscado. Um objeto técnico é algo que “contém em si sua evolução” (CUPANI, 2013, p. 60), não sendo considerado como uma entidade estática, e sim em sua gênese. Conseqüentemente, os “objetos técnicos evoluem na direção de tipos ou *espécies técnicas* que são menos numerosas que os *usos* a que o homem as destina” (CUPANI, 2013, p. 61, grifo do autor) (Figura 1).

Figura 1 – Vivenciar sensações



Nota: Pessoas que vivenciam sensações, agregando conhecimentos sobre tecnologias que são vivenciadas diariamente pela nova geração.

Fonte: Blog Arte Sempre (2014).

Nesse mesmo viés, Cupani (2013) afirma que a tecnologia isenta o homem moderno de compromissos específicos, de disciplina, do desenvolvimento de determinadas habilidades, afetando a capacidade de ação (*agency*) do indivíduo. É nesse panorama que a noção de jovem se transforma, fazendo com que as dilatações juvenis (CANEVACCI, 2005) se tornem uma realidade perceptível, pois se dilata a autopercepção de jovens sem limites e objetivos definidos, dissolvendo as barreiras tradicionais – biológicas ou sociológicas: “morrem as

faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades.” (CANEVACCI, 2005, p. 29).

Ao se levar em consideração o plano da conexão (BUZATO, 2010), nota-se que há necessidade da inserção das pessoas beneficiadas em redes de relacionamento social, profissional, pessoal e acadêmico que fazem circular os capitais (social, intelectual e cultural) em conexões recíprocas. Por outras palavras, essa conexão foi estabelecida entre essas diferentes pessoas participantes do *mainstream*, podendo ser “vistas por puristas como indivíduos com riscos de perda de identidade e/ou como oportunidades de confirmar seus preconceitos na primeira oportunidade em que conflitos antigos, que a segregação, o isolamento e o silenciamento haviam abafado, vierem à tona.” (BUZATTO, 2010, p. 283). Mas os não puristas de ambos os lados podem valorizá-las como oportunidades em uma espécie de contaminação, em um sentido positivo, ou seja, de abertura das identidades e do diálogo entre capacidades e visões de mundo novas e diferentes.

A consequência dessa conduta é, de acordo com Cupani (2013), uma personalidade mais exponencialmente extirpada do meio tradicional e mais adepta ao caráter sistêmico e abstrato tanto da tecnologia quanto da ciência. A juventude, não mais percebida como uma passagem para a vida adulta, mas como moderna faixa etária autônoma, “nasce entre os fios que ligam à escola de massa, à mídia, à metrópole.” (CANEVACCI, 2005, p. 23). Esses três elementos configuram o jovem enquanto categorial social: o novo sujeito nasce e se desenvolve no social. Nesse caso, seu social é também o mundo *on-line* onde determinados espaços digitais permitem que esse jovem construa um contexto comum com outros jovens, pois tudo se localiza no Ciberespaço, de modo que alguns lugares também estejam ligados a este.

Demarca-se o campo dessa cultura juvenil a sujeitos que navegam desordenadamente nos meios comunicacionais *on-line* e, por escolha, alteram códigos de forma conflitiva antes tradicionais, eliminam os significados estáticos, constroem significados alterados e libertam os signos fluidos dos símbolos sólidos. É nesse sentido que Canevacci (2005) atesta ao código X a ideia de possíveis infrações, como o de irregular, incontível, imaterial e extra. Esse é o fluxo de eXtremos. Diante desse trânsito cultural, as culturas eXtremas:

[...] são aquelas que, ao longo de sua autoprodução, se constroem de acordo com os módulos espaciais do interminável. As *Culturas eXtremas são intermináveis: eX-terminadas*: no sentido de que conduzem a não ser terminadas, a sentir-se como intermináveis, a recusar qualquer termo à sua construção-difusão processual. Culturas intermináveis enquanto recusam sentar-se entre as paredes da síntese e da identidade, que enquadram e tranquilizam. Normalizam e sedentizam. (CANEVACCI, 2005, p. 47, grifo do autor).

Diante do mencionado, a não existência de uma identidade fixa de sujeito, mas fluante e que modifica o conceito tradicional de *indivíduo*, promove o surgimento do *multivíduo* (CANEVACCI, 2005), que vem a ser um sujeito divisível, plural, fluido e ubíquo. Um mesmo sujeito pode ter uma multiplicidade de “eus”, o que corrobora com a ideia de gênero, sendo este agora visto como uma construção cultural que não comporta mais uma lógica binária, dualista, como o homem e a mulher ou o hétero e o homo. Essa descentralização é culturalmente advinda da primazia digital, pois, ao adentrar a rede, pode exprimir seus heterônimos em leituras e estilos de escritas.

Ao se considerar que qualquer conceito de cultura, nesse momento, acabe em posições generalistas e compreendendo que os sujeitos eXtremos navegam de conexão a conexão – em hiperlinks – numa infinita gama de conexões, questiona-se: quem é esse sujeito/multivíduo eXtremo enquanto leitor/lacutor? E, ainda, de que maneira ocorre a leitura e a compreensão dessa leitura desordenada? Para isso, necessita-se conhecer os leitores, suas leituras e suas formas de ler a fim compreender esse processo.

Uma vez que os processos de leitura envolvem habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, afirma-se que, em momentos históricos distintos, três leitores diferentes emergiram: o leitor contemplativo, o leitor fragmentado e o leitor virtual. Ressalta-se que os três tipos de leitores foram importantes para que novas estirpes de leitores surgissem (SANTAELLA, 2013).

Quando se instituiu que a leitura em bibliotecas seria realizada em silêncio, uma mudança muito significativa ocorreu no processo de leitura no fim da Idade Média e início do Renascimento: a leitura passaria a ser um exercício de concentração íntimo, realizada com o movimento dos olhos e o virar das páginas. É nesse momento que nasce o leitor contemplativo que tem diante de si signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras (SANTAELLA, 2013). Esse tipo de leitor se isenta de situações mundanas para se concentrar na leitura, numa atividade solitária, que pode ser interrompida para reflexão, retornada, feita novamente por dezenas de vezes até que o entendimento seja feito do modo desejado. É o leitor que procurou o isolamento para absorção do conteúdo, não se preocupando com quanto tempo faz que esteja lendo nem tem pressa para terminar.

Com o passar do tempo e com o advento das locomotivas produzindo mercadorias em grande escala e os horários rígidos nas fábricas, com o cinema, a luz elétrica, o telégrafo, depois os jornais, revistas e tudo que poderia cercar as pessoas com informações, um novo tipo de leitor começa a se formar.

Por todos os lugares havia textos que acendiam e apagavam nos luminosos dos estabelecimentos comerciais dos mais diversos tipos, além de cartazes de propaganda, rótulos de produtos, fachadas, automóveis, placas de sinalização. Os centros comerciais, as ruas e os *boulevards* passaram a ser grandes vitrines com todo tipo de informação, que é lida rapidamente e sem intimidade, numa batida de olhos, em que pessoas passam todo momento praticamente que despercebidas entre o leitor e elas, que também podem ser leitores desse tipo. Imagens e textos que seduzem e fazem produtos serem vendidos ou simplesmente desejados. Portanto, todos lendo tudo ao redor, rapidamente e com menos concentração e com a pressa que a vida pós-Revolução Industrial foi emprestando para todos. Esse é o leitor intermediário entre o contemplativo e o imersivo.

Seguindo o contexto de avanços que modificaram a forma de produzir, comunicar e viver, a revolução tecnológica caracterizou a aplicação dos conhecimentos e dos processos de leitura dessa atual geração, visando a uma realimentação cumulativa que promove inovação e uso em velocidades a serem aplicadas a partir de “n” processos a serem desenvolvidos, nos quais usuários e criadores se confundem diante da criação que se dá no decorrer do uso. É nessa perspectiva que surge o leitor imersivo. Este está a todo e qualquer tempo em prontidão para receber e ler novas informações, conduzindo seu próprio caminho em navegações alienares ou multilineares. De acordo com Santaella (2013), é imersivo porque, no espaço interacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos eternamente disponíveis, ou seja, é o leitor que passeia por várias dimensões de conteúdos através dos nós que os une, que pode ter uma leitura que não tem fim, que entrecruza os dados com outros textos, compara-os e gera um terceiro ou um quarto conteúdo.

Baseando-se na trajetória histórica dos três leitores anteriormente referidos, em cada uma das épocas mencionadas são exigidas habilidades diferentes que mudaram a forma com que os leitores se relacionam com as mídias, principalmente quando o formato dos textos se modificou e vem se modificando desde os séculos passados e, por isso, falando-se de leitores e processos de leitura distintos.

O aprimoramento das TICs ampliou a capacidade de processar paralelamente informações de ordens diversas, operadas em dispositivos com capacidade visual e sonora veloz. Exemplo disso são os celulares que possuem a portabilidade e a usabilidade de músicas, jogos, textos e vídeos. Com efeito, ao mesmo tempo que o usuário faz uso desses recursos, ele mantém uma comunicação *on-line* com outro sujeito. Emerge, então, uma nova categoria a justapor-se aos leitores antes classificados por Santaella (2013), em especial decorrente dos atributos do leitor imersivo: trata-se do leitor ubíquo, que surge dessa

confluência de ações. Por ubiquidade compreende-se a capacidade de se estar ao mesmo tempo em todos os lugares, em uma condição associada à potência dos mobiles e das comunicações móveis, que se atualiza na existência de um multiverso comunicativo, disseminado por toda a parte e disponível em todo momento.

O leitor ubíquo diferencia-se dos três leitores anteriores, uma vez que faz uso de diferentes recursos tecnológicos simultaneamente em redes técnicas e globais, tendo o ciberespaço como mundo de referência a partir de uma comunicação não linear, de um grande uso de imagens e outros códigos tanto os criados para a rede por um programador de jogos, por exemplo, quanto os desenvolvidos pelo leitor ubíquo e da afinidade com jogos eletrônico-digitais.

Santaella (2013) afirma que as ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto cibernético em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial. Esse é o perfil cognitivo do leitor ubíquo.

Assim, reconhecendo que o jovem enquanto sujeito eXtremo e ubíquo produz novas formas de ler da maneira como achar melhor nos suportes midiáticos digitais, constata-se que o suporte do qual o usuário faz uso permite a mistura das três matrizes da linguagem: o verbal, o visual e o sonoro. Dessa maneira, apresentam-se, na próxima seção, reflexões sobre os suportes midiáticos que sustentam o ciber mundo. Assim, a próxima seção apresenta esse(s) pressuposto(s) na perspectiva do ensino de leitura e literatura no ambiente da cibercultura.

2.3 A LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS FRENTE ÀS NOVAS TICS

A história do ato de leitura está associada intimamente a dos suportes de acomodação da escrita que usufruiu de vários sustentos. Conforme Santaella (2013), para gravar a escrita, os sumérios utilizavam tijolos de barro; os indianos, folhas de palmeira; os maias e astecas, matéria-prima provinda da casca e da madeira da árvore *tonalamati*; os romanos, o uso de tábuas de madeiras em cera. Contudo, a origem do papel remonta aos egípcios há aproximadamente 2.500 anos, quando encontraram no papiro uma das plantas mais antigas de conhecimento humano, um suporte de escrita. A utilização dessa base enquanto sustento à

escrita da Literatura se deu com os gregos, no século II a.C., época de nascimento da poesia lírica, sendo esta o principal texto responsável pelo estabelecimento desse suporte.

Os chineses foram os principais responsáveis pela preparação do papel produzido com fibras vegetais. Sem este, os feitos de Gutenberg não teriam função. Desde então, a invenção e a utilização da imprensa contribuíram para que as estreitas ligações entre escritos manuscritos e textos impressos não se limitassem aos objetos que se organizavam explicitamente (CHARTIER, 2014). Nessa perspectiva, compreende-se que o texto era aberto à mobilidade, flexibilidade e variação. Logo, o autor afirma que “embora o livro impresso tenha herdado as estruturas básicas de um livro manuscrito, propunha inovações que modificavam profundamente a relação do leitor com o material escrito” (CHARTIER, 2014, p. 113) que tinha como estrutura fundamental o códex. A prática de ler taciturnamente tornou-se comum, sobretudo, após a invenção da imprensa por Gutenberg. Enfatizava-se, sobremaneira, a oralidade diante de duas perspectivas.

Por conceituação, Ong (1998) denomina uma distinção entre a oralidade primária e a secundária. A primeira está relacionada à oralidade das culturas intocadas pelo letramento ou das pessoas que não tenham totalmente acesso à escrita. A segunda refere-se à atual cultura de alta tecnologia sustentada por qualquer meio eletrônico que, para se consolidar, necessita da escrita e da imprensa. De acordo com o autor, hoje não há culturas orais no sentido absoluto, uma vez que todas as culturas conhecem a escrita e têm alguma experiência de seus efeitos. Nesse sentido, com a vinda do romantismo no século XVIII, a prática de leitura tornou-se um hábito popular; a concretização disso foi a leitura de panfletos políticos e de escritos filosóficos iluministas que mobilizou, em grande parte, os burgueses da França à Revolução Francesa em 1789.

Roger Chartier dedicou-se a estudar e compreender o impacto que as práticas de leitura exerceram naquelas que denominou “comunidades interpretativas”. Esse conceito foi criado por Fish (1991) ao afirmar que um texto não possui significado fora de um conjunto de pressuposições que dizem respeito ao que os caracteres significam e como devem ser interpretados. Ratifica, ainda, que um indivíduo interpreta textos porque está inserido em uma comunidade interpretativa que fornece a ele uma maneira particular de ler um texto, pois as leituras desse objeto são culturalmente construídas, seja na escola, num círculo de amigos, seja em família. Em suma, as comunidades interpretativas podem ser definidas como um grupo de leitores que apresentam estratégias comuns para interpretar determinado texto.

Diante do exposto, pode-se inferir que a leitura é uma atividade presente e necessária em qualquer sociedade. Essas alterações em diferentes períodos acarretam mudanças em uma

comunidade, uma vez que os princípios e as concepções sobre as coisas mudam. Desse modo, percebe-se que há um caráter local e argumentativo que apresenta as comunidades interpretativas como possibilidade de um espaço de interlocução para se construir conhecimento e interpretação ao fazer “[...] a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós mulheres e homens.” (FREIRE, 1992, p. 91).

Nesse sentido, os hábitos do homem refletem a identidade da sociedade. Esses argumentos fomentam a questão e uma melhor compreensão do ato de ler. Por definição, Cosson (2014, p. 36) afirma que:

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Diante da necessidade de combinação, esses quatro elementos propõem uma interligação estratégica.

Em uma perspectiva tradicional, a leitura começa com o autor que expressa algo em um objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Ler nessa concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura. (COSSON, 2014, p. 37).

Tomando o texto como elemento central, afirma-se que a leitura

[...] começa no momento em que o leitor se dirige ao texto. [...] o texto nem sequer existe sem leitor. É apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta. (COSSON, 2014, p. 37).

Dessa forma, a leitura é um importante recurso para o processo de reconstrução da sociedade e esse mecanismo é constituído de infinitas possibilidades para que o leitor se aproprie do conhecimento construído ao longo dos tempos e se insira nessa concepção como produtor de saberes. *A priori*, constata-se que a literatura instala modalidades irrestritas de leitura, nas quais a liberdade e o prazer são virtualmente privilegiados, já que há uma sintonia de tradição em que a escola e a leitura sempre mantiveram uma relação de dependência mútua.

Considerando-se que atualmente a leitura exige essas e outras habilidades em virtude do constante avanço das mídias eletrônicas, em especial o computador e a internet, saber acessar diferentes leituras em um aplicativo tornou-se incontestável. Isso porque essa forma de gerar conteúdo e se beneficiar dele tem um enorme leque de funcionalidades, ferramentas e técnicas que vão muito além do interagir: é uma esfera cheia de possibilidades, com oportunidades, as quais incluem fazer amizades, criar conteúdo e divulgar produtos. Para isso, os aprendizes e os já usuários necessitam estar preparados para lidar com novas possibilidades de letramentos.

As práticas sociais de leitura estão presentes na sociedade desde que tal atividade tornou-se sinônimo de inserção e ascensão de indivíduos em um grupo letrado. De tal maneira, as transformações socioeconômicas, políticas e sociais provocam novas ações nos leitores. Essas ações são efetivadas naquilo que se denomina de letramento, já que

de modo similar à leitura, o termo *letramento* recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras. Não há, portanto, para letramento, “uma definição única e universal”; ao contrário, “seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma ‘decifração’ elementar da informação escrita para uma gama de habilidade e competências mais complexas e diversificadas.” (ZILBERMAN apud COSSON; PAULINO, 2015, p. 63, grifo do autor).

Nesse sentido, pegar um ônibus correto para ir ao trabalho, retirar o livro de preferência na biblioteca da escola ou escrever um poema, por exemplo, são atividades que compõem formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo, assim, práticas de letramento. Diante desses eventos e dessas práticas, Street (2014) considera que estes dois termos, a leitura e a escrita, estão estreitamente relacionados e, por isso, devem ser tratados de forma conjunta. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem. Concomitantemente, o letramento vem a ser um termo polissignificativo, pois, além de estar relacionado à habilidade de leitura e à escrita, também está ao encontro de “um conjunto de práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos.” (BARTON; HAMILTO, 1998, p. 65).

Conforme as OCEM (2006), o trabalho com letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, ao possibilitar “o desenvolvimento do senso de cidadania.” (BRASIL, 2006, p. 98). O documento prevê o trabalho com a linguagem, a fim de desenvolver os modos culturais de ver, descrever e

explicar. Procura desenvolver, também, um leitor como “aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo.” (BRASIL, 2006, p. 98).

Diante de uma perspectiva pluri e multissignificativa, os letramentos cobrem diversas formas de abordagem da realidade, entre as que se acreditam para este trabalho: o letramento funcional, o letramento literário, os multiletramentos e, por fim, o eletramento.

Como já mencionado, o termo letramento, antes de tudo, trata das habilidades necessárias para que o indivíduo atue na sociedade. Este, denominado como letramento funcional, como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita, torna uma pessoa capaz de produzir o desenvolvimento cognitivo e contribuir para a mobilidade social, o progresso individual e a cidadania. Assim, o letramento funcional passa a ser objeto de testes, pois “é alvo de políticas públicas variadas no campo educacional.” (ZILBERMAN apud COSSON; PAULINO, 2015, p. 63).

Como complementaridade a essa manifestação de letramento, a literatura ocupa uma posição privilegiada, uma vez que conduz ao domínio da palavra a partir de si mesma. O letramento literário, ao fazer parte da segunda ramificação do termo letramento, faz-se como uma manifestação não retilínea, pois sua efetivação se dá em uso na construção de sentidos a partir da escrita, ou seja, o letramento literário é tomado como um processo porque

[...] recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras. Não há, portanto, para letramento, “uma definição única e universal”; ao contrário, “seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma ‘decifração’ elementar da informação escrita para uma gama de habilidade e competências mais complexas e diversificadas” (Zilberman apud COSSON; PAULINO, 2015, p. 63).

Conforme as OCEM (2006), pensa-se em letramento literário como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55). A partir do letramento literário, dota-se o educando da capacidade de se apropriar da literatura e ter dela a experiência literária que é o contato efetivo com o texto a partir de uma sensação de estranhamento em que “a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor [...]” (BRASIL, 2006, p. 55). Este, uma vez estimulado, contribui com sua visão de mundo própria para a fruição estética.

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55).

A experiência da leitura da literatura dá sentido ao mundo e ao indivíduo. “É por isso que o contato com a literatura é tão fundamentalmente ligado ao desenvolvimento do ser humano.” (COSSON; PAULINO, 2015, p. 70). É por essa razão que se concebe o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Seguindo a tendência da multiusualidade do termo letramento, considera-se que este torna-se *multi*, uma vez que traz novas perspectivas diante da ação da tecnologia na vida em sociedade. De acordo com Rojo (2012, p. 21),

[...] são necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz de cera e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor. São necessários novos multiletramentos.

Uma vez que novas mídias são criadas e passam a interagir com as outras, ocorrem “mudanças que envolvem a apropriação de linguagens, estilos e características de um meio por outro” (GRUZYNSKI, 2016, p. 172), o que promove a característica das sociedades globalizadas, já que a interatividade “ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação.” (LÉVY, 1999, p. 81).

Rojo (2012) afirma que o conceito de multiletramentos traduz duas formas específicas de multiplicidades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. Isso é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos na contemporaneidade, os quais exigem competência multiletrada, isto é, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19). Diante dessa realidade, acredita-se que o conceito de multissemiótica está atreladamente ligado à prática de leitura do multivíduo eXtremo, pois, durante a leitura *on-line*, a relação entre palavra, imagem, sons, artes gráficas, entre elas fotos e desenhos, permite infinitos modos de leitura pelo multivíduo. Afirma-se, ainda, que os textos multissemióticos permitem representar imgeticamente uma informação; as imagens, as cores, os tipos de letras são portadores de sentido e possuem uma interpretação própria, necessitando a inferência por parte do multivíduo. Assim, a fim de que

o multivíduo tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e na compreensão do conteúdo em questão, tal proposição se direciona à última forma de letramento, o eletramento.

O eletramento, termo denominado por Gregory L. Ulmer e utilizado por Hayles (2009), está relacionado à imersão de leitores no texto *on-line*, que empregam “estratégias que evoluíram ao longo dos séculos por complexas interações entre escritores, leitores, editores, livreiros e outras partes interessadas no meio impresso.” (HAYLES, 2009, p. 38). Na perspectiva desses leitores ubíquos, a tentação de conceber a tela como uma página é irresistível. Diante disso, “embora eles estejam conscientes de que a tela não é o mesmo que o texto impresso, as implicações dessa diferença para a interpretação crítica estão longe de ser evidentes.” (HAYLES, 2009, p. 38). Outro fator interessante do eletramento refere-se à hipertextualidade: a leitura não linear ao estar fundada em uma espécie de lexias e conexões. Como consequência disso, o leitor escolhe o que se quer ler, estabelecendo por si só o percurso de sua navegação *on-line*.

Esquemas mentais previamente construídos mediante à inserção em uma cultura letrada tradicional são acionados e redimensionados; outras experiências simbólicas podem ser favorecidas, outras podem perder-se diante da multiplicidade e fragmentação dos dados e recursos que desenham o sistema de mídia contemporâneo. (GRUSZYNSKI, 2016, p. 182).

Diante da plurissignificação dos letramentos, encontra-se uma nova abordagem de pedagogia; em rede, as aprendizagens personalizadas e as coletivas são realidades para as quais a escola não pode fechar suas portas. Nesse contexto, “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. Os desafios ficam colocados pelas práticas escolares de leitura/escrita que, infelizmente, já eram insuficientes e restritas mesmo para a era do impresso.” (ROJO, 2012, p. 22).

Na nuvem é onde se apresentam as estruturas desses textos e leituras. Assim, o capítulo 3 aborda as implicações do mundo ubíquo e da cibercultura, a tentativa de organização dos textos literários, com considerações sobre a poética digital, a questão do ensino-aprendizagem de leitura na rede e a discussão sobre os estatutos de leitura em uma sociedade de comunicação ubíqua.

3 A LEITURA E A LITERATURA EXPANDIDAS

Este capítulo é dedicado a compreender a maneira como a internet tem revolucionado a forma de comunicação e relacionamento social; a rede promove a colaboração entre pessoas e organizações no que se refere à inclusão social e à criação de valores. A interação entre os internautas está sendo muito enriquecedora para a internet, já que esta é, sem dúvida, o espaço mais importante diante um vasto volume de informação disponível e de facilidade de acesso. Observa-se, então, que os textos a que o leitor ubíquo é apresentado apresentam variações, sejam estas em termos de estrutura, sejam de apreensão de sentido pelo multivíduo. Dessa forma, no que se refere aos gêneros literário-digitais, o poema foi um dos gêneros que mais sofreu transformações na era da ubiquidade, uma vez que a relação palavra-imagem é fruto da linguagem de programação algorítmica, daí tem-se o poema em *flash*. Isso leva a pensar em como a escola pode trabalhar a experiência de leitura desse tipo de gênero literário-digital a partir da experiência de práticas leitoras, seguindo as propostas dos documentos que norteiam o trabalho do professor, como as Organizações Curriculares para o Ensino Médio.

Um novo espaço de comunicação, apesar de não existir fisicamente, é fruto da amplitude da internet. O ciberespaço, termo idealizado por Willian Gibson, em 1984, na obra *Neuromancer*, é um espaço virtual composto por cada computador e usuários conectados em rede mundial. Lévy (1999, p. 94) define o ciberespaço como

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.

Lévy (1999, p. 94) insiste na codificação digital, pois ela condiciona “o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.” Esse novo meio coloca em sinergia todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. Ou seja, a codificação modifica a chave de um sinal para torná-lo mais apropriado para uma aplicação específica. Toma-se como exemplo a transmissão e o armazenamento de dados; esses arquivos descritos em forma de códigos devem ser codificados para que seja facilitada a sua transmissão em um suporte físico, nesse caso, uma mídia.

Percebe-se que todo novo meio desenvolvido acarreta uma nova cultura. Nesse sentido, o crescimento do ciberespaço translucida uma “cultura que é essencialmente heterogênea.” (SANTAELLA, 2013, p. 234). Como consequência dessa aculturação, o estilo de vida e as necessidades do multívíduo se modificam ao mesmo que as modificações e as transformações de produtos disponíveis no mercado. Este alimenta a busca pela constante inovação quando os produtos ganham seu espaço aos instigar seus consumidores.

Segundo John, Weiss e Dutta (1999), há três tipos de inovação: contínua, dinâmica e descontínua. A inovação contínua é a que ocorre com produtos que já existem ou que sofrem nenhuma ou mínima alteração em seu formato, a fim de não descontentar o consumidor. A inovação dinâmica, por sua vez, é marcada pelo lançamento de um produto completamente novo. Por fim, a inovação descontínua também contempla a introdução de um produto completamente novo. Contudo, exige novas estruturas ou meios para que a introdução desse produto novo seja viável. Na cibercultura, observa-se, por parte dos usuários de determinados sites ou aplicativos, a rejeição de produtos de um mesmo estilo, como é o caso da música popular, dos jogos e dos vídeos que, em um curto período de tempo, tornam-se obsoletos.

Schiffman e Kanuk (2000) apresentam as possibilidades através das quais o indivíduo adota ou rejeita as inovações tecnológicas apresentadas. Conforme os autores, tais contingências são caracterizadas por dois processos distintos, mas que se relacionam entre si. O primeiro é o processo de difusão que é um macroprocesso no qual o indivíduo é colocado em meio à divulgação de uma nova inovação através dos meios de comunicação que injetam aquele produto no mercado. O segundo processo é o de decisão do indivíduo que é formado por suas experiências, necessidade e conhecimento para que aquela inovação faça parte de sua vida.

Diante disso, a cultura proveniente do ciberespaço, a cibercultura, vem especificar um conjunto de técnicas, sejam elas materiais, sejam elas imateriais, de práticas, de atitudes, de modos de pensar e de valores, os quais se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999). A criação e o desenvolvimento desse labirinto infinito propiciam uma “universalidade promovida de significado central” (LÉVY, 1999, p. 111), vindo a ser o que Lévy denominou de “universal sem totalidade” (LÉVY, 1999, p. 111).

A universalidade, como um conjunto de acontecimentos nos âmbitos do sistema de redes e do discurso *on-line*, emerge das oscilações e contradições do pensamento diante de uma gama de informações muitas vezes dispersas no ambiente ciberespacial. A totalidade, como um conjunto de partes ou seções que compõem um todo, permanece como uma realidade descontínua. Ou seja, a cibercultura “dá forma a um novo tipo de universal: o

universal sem totalidade.” (LÉVY, 1999, p. 120). A não totalização da universalidade se dá especialmente em razão da densidade de *links* entre as informações que aumenta exponencialmente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes (LÉVY, 1999). Além disso, confirma-se a existência de um oceano de informações que, em sua visão, pode ser considerado como um segundo dilúvio que não terá fim. Percebe-se, com isso, que quanto mais o universal se concretiza, menos totalizável ele é.

Os espaços de informação nos quais os leitores movem-se são investigados “de compreensão, de comportamento apropriado e de expectativas culturais.” (SANTAELLA, 2013, p. 13). Perante a capacidade de estar no ambiente real e virtual em um mesmo momento, acredita-se que “questões de mobilidade estão indissolúvelmente ligadas a questões de espacialidade.” (SANTAELLA, 2013, p. 133). Esse é o princípio da ubiquidade que, no dizer de Santaella (2013, p. 128), é “um atributo ou atestado de algo ou de alguém que se define pelo poder de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo.” Um exemplo claro é quando um indivíduo está em sua sala de estar e acessa uma rede social. Ele se encontra em um ambiente físico e no virtual em um mesmo período de tempo.

Afirma-se que a possibilidade de ubiquidade e de ser ubíquo se deu somente graças à *web 2.0*, uma vez que hoje a participação do usuário é definitivamente mais ativa e interativa. Se anteriormente a internet estava à disposição do usuário apenas para consultas, como ocorria na *web 1.0*, na *web 2.0*, fornece-se aos navegantes o compartilhamento de informação e sua consequente colaboração e faz-se com que os multivíduos tomem e troquem informações de interesses entre si.

O fato anteriormente mencionado deve-se à circunstância de, com o avanço tecnológico, a mídia computacional progressivamente introduz, absorve e transforma radicalmente a linguagem verbal, que é por natureza mais próxima do alfanumérico. Em um único aparelho, fundiram-se “o código verbal (imprensa, revistas, livros), o audiovisual (televisão, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (hard e software). É esse o processo que passou a ser chamado de convergência das mídias.” (SANTAELLA, 2013, p. 236). A convergência é uma forma de gerar, paulatinamente, uma mídia e uma sociedade mais democrática (JENKINS, 2008). Dessa maneira, a convergência surge do fluir de conteúdos por várias plataformas, em que o *medium* se mantém, mas as tecnologias mudam. O processo de convergência é complexo e está em constante mutação, uma vez que ela depende da relação da tecnologia com a cultura. A tecnologia assume, assim, um papel secundário; a mudança cultural é que irá ditar os seus conteúdos.

Perante a convergência, a indústria midiática adota com a finalidade de explorar as vantagens dos conglomerados, criar múltiplas formas de vender o conteúdo ou, até mesmo, consolidar a fidelização do consumidor. Como defende Jenkins (2008), em alguns casos, ela é usada para moldar o comportamento do usuário e, em outros, é estimulada por ele.

A convergência das mídias promove a inteligência coletiva. Cada espectador constrói sua própria crença a partir de fragmentos dispersos disponibilizados pelas mídias. Quando esses excertos são agrupados, forma-se a inteligência coletiva (JENKINS, 2008), podendo surgir como uma alternativa de poder. Conforme o autor, nesse momento, essa possibilidade é utilizada apenas para fins recreativos em comunidades virtuais, mas, futuramente, acredita-se que possa ser aplicada em fins como a religião, a educação e a política. Assim, a inteligência coletiva surge a partir de comunidades de conhecimento que se formam à volta de interesses intelectuais comuns.

Gruszynski (2016) afirma que há mobilidade e interação por meio de recursos gráficos e uma hierarquização de elementos que apontam os percursos de leitura através dessa cultura de convergência. Contudo, essas “camadas potencialmente presentes no ambiente digital demandam outras estratégias de organização informacional.” (GRUSZYNSKI, 2016, p. 178). Nessa confluência, as novas tecnologias têm disponibilizado novos recursos expressivos promovendo a literatura com expansão de sentidos, significados e usos. Essa expansão marca a literatura digital como possibilidades de animação comumente relacionadas com o cinema e o vídeo, o que ocasiona uma integração entre elementos verbais, sonoros e visuais.

Quanto à leitura, afirma-se que existem duas reais transformações na atividade leitora. A primeira está relacionada ao fato de que “ler, na internet, é também editar, produzindo uma montagem singular por meio da seleção de tópicos em uma sequência própria [...]” (SANTAELLA, 2013, p. 200). A segunda, à articulação de discursos em rede digital, onde pessoas anotam, aumentando ou diminuindo textos a partir de ligações hipertextuais, o que permite o enriquecimento da experiência de leitura. A partir dessas considerações, Santaella (2013) ratifica que não existe um olhar único para a ciberliteratura, pois ela envolve um aglomerado de questões que ultrapassam os limites estabelecidos pela teoria literária e que resultam em “construções teóricas tanto pró quanto contra esse campo emergente.” (SANTAELLA, 2013, p. 208).

Assim, a próxima seção tem por objetivo realizar reflexões a respeito da organização de conteúdo na cibercultura, em especial a Literatura e qual o impacto que essa disciplina tem sofrido com a internet.

3.1 A LITERATURA ELETRÔNICA E A POÉTICA DIGITAL

A cada novo dia, em um meio comum de comunicação, novos conhecimentos e tecnologias são criados e aprimorados, sendo colocados à disposição de quem se utiliza em uma velocidade cada vez mais aperfeiçoada. Lévy (1999) aponta que, independentemente do tipo de mensagem que possa ser encontrada no meio ubíquo, ela pode ser explicitada ou medida, sendo traduzida digitalmente, ou seja, a partir de números. Isso significa que a “digitalização permite um novo tipo de tratamento de informações eficaz e complexo, impossível de ser executado por outras vias.” (LÉVY, 1999, p. 53). Em adição a tal afirmativa, Hayles (2009, p. 163) acredita que “a digitalidade é tão essencial para os processos contemporâneos de composição, armazenamento e produção que o meio impresso deveria ser evidentemente considerado uma forma de produção de arquivos digitais, e não uma mídia separada instantânea.”

A alteração na maneira de conceber uma informação, a partir de textos, imagens ou vídeos, explica a sinergia de milhões de pessoas que utilizam um meio comum, a internet. Nessa perspectiva, não se nega a globalização de conteúdos *on-line* organizados paradoxalmente, e sim que “muitas vezes são superficiais e quantitativamente limitados.” (MARTEL, 2015, p. 431). Dessa forma, a fim de que haja certo tipo de seleção de material que realmente atenda às necessidades humanas, momentâneas ou não, observa-se uma heterarquia dinâmica (HAYLES, 2009), como um sistema no qual não há um controle centralizado vertical, mas que predomina uma ordem consensual, como um fator real e determinado na relação homem X máquina.

Pensando-se no âmbito de textos literários na ubiquidade, questiona-se, a partir de reflexões de Hayles (2009), como é possível diferenciar o que é ou não literatura? Quais alterações nos âmbitos culturais e sociais de longo prazo podem estar relacionadas com a difusão da digitalização? E quais as mudanças para o futuro da escrita? Momentaneamente, pode-se afirmar que essa descoberta deve levar em conta o fato de que o texto digital “amplia-se nas direções de tudo que pode permitir o *mixed*, o híbrido da montagem e da colagem no possível e no quase impossível das dialéticas *patchwork* assimétricas do dissonante e do simultâneo.” (RETTENMAIER, 2016, p. 224).

Por definição, Santaella (2013, p. 207) sugere que a literatura digital, ou a ciberliteratura, é “aquela que nasce no meio digital” que se projeta de forma híbrida em razão do seu meio, uma vez que há a literatura eletrônica que nasce da transição do meio impresso para o digital e aquela que é fruto do ventre digital. Neste trabalho, a ênfase será dada à

literatura que nasce no mundo das redes e mídias programáveis, por levar em conta as animações, as artes e os designs digitais, uma vez que esses elementos estão presentes à cultura visual eletrônica com maior precedência.

De acordo com o pensamento de Hayles (2009), infere-se que os principais gêneros do cânone da literatura eletrônica surgiram de duas formas diferentes. A primeira a partir da maneira como o usuário vivencia os textos e a segunda pelo fato de eles terem em sua estrutura a especificidade do código base. Não é de se surpreender, então, “que alguns gêneros venham a ser conhecidos pelo software utilizado para criá-los.” (HAYLES, 2009, p. 23). Assim, tais ficções apresentam um repertório repleto de “variedade de técnicas, incluindo uma exibição visual, gráficos, animações e modificações inteligentes dos dispositivos literários tradicionais.” (HAYLES, 2009, p. 25). Em confluência a isso, muitos escritores, artistas e intelectuais que têm interesse voltado a esse meio dedicam a sua atenção a eventos definitivamente não lineares que são criados e combinados a partir de algoritmos aleatórios. Isso está relacionado ao rompimento do verso poético com justaposições disjuntivas que o subvertem a partir da metade, sendo o que Katherine Hayles denomina de “arte generativa”.

No poema digital, a questão desse tipo de configuração relacionado à imagem, som e voz tem suas origens em dois meios principais. O primeiro, no poeta que se torna operador ubíquo da palavra, pois faz com que esta deixe de ser verbal ao ser ampliada por fatores tecnológico-computacionais. Há, por parte dele, a tentativa de equilíbrio entre o conhecimento técnico da linguagem literária e o da informática, porém, com ênfase na criatividade, isto é, na elaboração de uma linguagem que una a máquina e a linguagem poética.

O segundo, no quesito diagramação. Para lançar mão de recursos que só a unimídia computacional permite, necessita-se do trabalho técnico e especializado à diagramação, ao som, ao vídeo e à voz. Estes são os que permitem o embelezamento do poema digital ao configurar a estrutura em aberto do poema, presença/ausência da palavra/voz, sua (i) legibilidade e na sua relação com a linguagem infográfica, no produto resultante da relação palavra – imagem bem como no predomínio de uma e de outra.

A utilização de um algoritmo “para gerar textos de acordo com o esquema aleatório ou para misturar e rearranjar textos preexistentes” (HAYLES, 2009, p. 33) é uma das principais características da literatura eletrônica. Um exemplo dessa experiência é o poema em *Flash* cuja funcionalidade somente é possível por procedimentos algorítmicos que transluzem o significado do texto em telas sequenciais.

Transmuta-se de um hipertexto a outro, formando o plano hipertextual indefinidamente em virtude do desdobramento de textos que se subdividem; logo em seguida, unem-se, sendo este todo à grande multiplicidade de sentidos. A esse fluxo recombinante (HAYLES, 2009), Lévy deu o nome de cibernarte, a qual

[...] requer novos critérios de apreciação e de conservação que entram muitas vezes em contradição com os hábitos atuais do mercado de arte, como a formação dos críticos e as práticas dos museus. Essa arte, que reencontra a tradição do jogo e do ritual, requer também a invenção de novas formas de colaboração entre os artistas, os engenheiros e os mecenas, tanto públicos como privados. (LÉVY, 1999, p. 137).

Figura 2 – Arte cibernética



Nota: O resultado dessa arte é o resultado entre *flash*, *webcams*, *software*, robôs, *smartphones*, iluminadores, redes de TV e música eletrônica. Os trabalhos dos artistas cibernéticos podem criar ilusões de ótica e provocar movimentos entre o espectador e a obra, modificando a estrutura do trabalho que está na sua frente.

Fonte: Blog Arte Sempre (2014).

Afirma-se que, em contexto de ubiquidade, as experiências de leitura são possíveis graças a quatro elementos convergentes que se unem na formação de um *corpus*. São eles: o vídeo, a oralidade, a imagem, a música e a escrita.

O vídeo pode ser convertido em uma obra de arte devido à forma como se converteu em registro de memória. Faz-se menção a essa afirmativa quando Santaella (2013, p. 174) diz que essa mídia é “um meio híbrido, miscigenado, promíscuo por sua própria natureza.” Não obstante, a questão a ser enfocada aqui não é o de sua natureza, mas “o da sua contribuição para a arte infinitamente plural das últimas décadas.” (DUGUET, 2009, p. 49).

Diante de uma gama de experimentações artísticas e teatrais aplicadas ao vídeo, emerge um campo de tensão que imanta uma parte realmente considerável da produção contemporânea de arte. Desse modo, a partir dos anos 1990, o vídeo veio a ser incorporado em procedimentos artísticos relacionados às linguagens digitais e à interatividade, quando a edição em tempo real possibilita ao público ver a combinação entre a interface digital e o vídeo ao vivo (KAC, 1990). Com isso, o vídeo tornou-se “um campo desterritorializado e nômade, um vídeo diluído no espaço híbrido virtual cuja convivência se dá em diferentes circuitos midiáticos.” (SANTAELLA, 2013, p. 180).

Nessa perspectiva:

O movimento Fluxus, a arte performática e artes do corpo, arte pop, arte povera, minimalismo, arte conceitual, música da vanguarda, dança e teatro contemporâneo e outras atividades culturais multidisciplinares irradiavam influências marcantes, o que levou os videoartistas a se reaproveitarem dessa mistura de ideias e atitudes, enriquecendo a criação videográfica, inclusive com a exploração do potencial espacial e escultural do vídeo naquilo que passou a ficar conhecido sob o nome de videoinstalação, tudo isso em oposição flagrante ao entretenimento de massa de televisão. (SANTAELLA, 2013, p. 177).

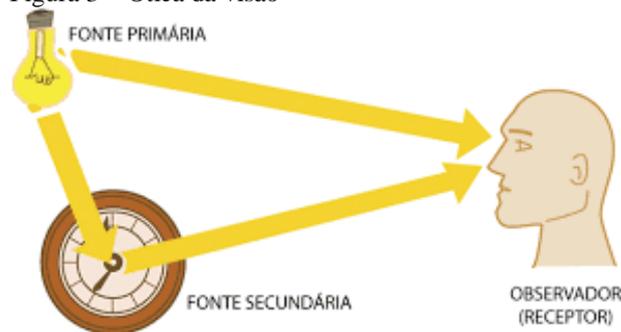
Um fator que emergiu diante das referidas performances artísticas foi a linguagem oral que, na visão de Ong (1982) e Havelock (1986), constituiu-se como uma segunda oralidade, a qual veio tomar conta de todos os cenários das mídias. A multimodalidade das obras digitais desafia tanto os criadores quanto os usuários e os críticos a reinventar interpretações para a efetivação da leitura e efetivação da experiência estética. Dessa maneira, a oralidade, juntamente com o vídeo, a leitura e a compreensão de imagens, é aliada nesse processo. Todavia, afirma-se que não é qualquer vídeo realizado com arte digital que faz uso da oralidade, justamente porque são poucas as manifestações no campo desse produto devido à hibridação do contexto de produção e concepção final da obra.

Infelizmente, a educação, enquanto instituição mantenedora da eficiência de socializar um indivíduo, tem dado pouca atenção ao entendimento da oralidade, bem como da visão e ao desenvolvimento e aprimoramento da capacidade de entendimento das imagens visuais, sejam naturais, sejam criadas pelos seres humanos. Isso porque “a educação tem tido, em relação à

compreensão das imagens visuais, uma atitude ingênua, como se aquilo que se vê fosse dotado de transparência em relação ao que significa e à forma como repercute em nossa mente.” (COSTA, 2015, p. 84). Para que o entendimento da imagem seja possível, adotam-se três sentidos que são de grande relevância para esta pesquisa, sob a visão de Costa (2015).

O primeiro sentido da palavra *imagem* diz respeito à percepção visual do mundo que cerca o indivíduo. Isso se concretiza quando raios luminosos, refletidos pelas superfícies materiais sobre as quais incidem, atingem a retina ocular e nela se organizam sob a forma de informações visuais daquilo que a visão alcança. Esse processo, embora espontâneo e instintivo nas pessoas dotadas de visão, desenvolve-se ao longo da vida e torna-se cada vez mais complexo, abstrato, consciente e seletivo. Diante do mencionado, “o ato de enxergar o mundo vai se enriquecendo de experiências, sentimentos e valores, fazendo com que nossa experiência de perscrutá-lo seja uma busca pelo que é familiar, conhecido e significativo.” (COSTA, 2015, p. 85).

Figura 3 – Ótica da visão



Fonte: Revista Teoria do Multiverso (2014).

O segundo sentido da palavra *imagem* refere-se aos processos mentais e cognitivos humanos especialmente explicados pelo filósofo Jean-Paul Sartre em seu livro *A imaginação*. O autor define como imagem a síntese perspectiva produzida na mente humana, por meio da qual se registra determinada experiência vivida por meio da visão e dos demais sentidos humanos. Trata-se, assim, “de uma imagem abstrata, mental e formada pelo pensamento [...]. Essa imagem é a base dos processos mentais, abstratos e cognitivos humanos.” (COSTA, 2015, p. 86). É ela que permite a reflexão, a memória e os juízos de valor. Compartilhar essas imagens internas que uma pessoa forma a partir da experiência vivida é a base da cultura, espaço privilegiado no qual o indivíduo intercambia suas visões de mundo, por meio da linguagem e dos signos (COSTA, 2015).

Figura 4 – O lema do grande irmão



Nota: Na imagem, a cena do filme 1984, de George Orwell. “Guerra é Paz, Liberdade é Escravidão, Ignorância é Força”. Esse é o principal lema do Grande Irmão. Ao exaltar tanto a guerra quanto a ignorância e ao desacreditar a liberdade, escondem-se os verdadeiros conceitos que lhes são intrínsecos: a guerra é a destruição, a liberdade é a força e a ignorância é a escravidão. A realidade acaba por ser distorcida e reconstruída, ajudando a perpetuar o *status quo* e o poder de quem exerce o controle absoluto. Eis o poder da Novilíngua a qual é destinada, em grande parte, a suprimir diversas palavras e expressões, assim como muitos dos conceitos que estão associados.

Fonte: Blog Boca de Inferno (2013).

O terceiro e último sentido da palavra *imagem* corresponde aos textos visuais produzidos pelas pessoas para comunicarem-se umas com as outras. A partir de linguagens gráficas e visuais, expressam-se a subjetividade e as ideias, o que possibilita, com isso, uma experiência coletiva (COSTA, 2015). Isso porque, diante das perspectivas da imagem, o ato de ver encontra-se distante de uma concepção simples e espontânea, mesmo que fatores perceptivos e cognitivos sejam necessários, já que “se trata de um processo importantíssimo que exige aprendizado e aperfeiçoamento e que, portanto, precisa fazer parte da educação.” (COSTA, 2015, p. 87).

Figura 5 – A infinitude da leitura



Nota: A semiótica considera que a produção de sentido de um texto ocorre como um percurso gerativo, que vai do mais simples e profundo ao mais superficial e complexo. Logo, ler o texto visual significa observar

além linhas, volumes e cores. É preciso adotar uma metodologia de análise que opere com categorias específicas, cada vez mais bem formuladas pelos sentidos implícitos, neste caso, o sentido de *infinitude* promovido pelo poema.

Fonte: Portal do Professor (2013).

O recurso que contribui para uma nova configuração poética é a música, cuja principal mutação na passagem para o digital é antes definida pelo processo recursivo aberto de “*sampling*, mixagem e remixagem, isto é, pela extensão de um oceano musical virtualmente alimentado e transformado continuamente pela comunidade dos músicos.” (LÉVY, 1999, p. 150). Concomitante a isso, “certo é que o texto perdeu sua autonomia tão acarinhada pela modernidade e agora é atravessado por muitos e diversificados saberes, que os leitores atualizam como lhes aprouver.” (BORDINI, 2016, p. 191). Essa nova mentalidade implica uma mudança radical nas estruturas da linguagem escrita.

Evidentemente, a escrita formal em todo seu rigor e extensão não é de todo compatível com a tela das mídias como as de computador, *tablets* e *smartphones*. Afirma-se isso em razão das rupturas que modificaram a escrita com o advento da internet.

A escrita, inexoravelmente unida ao vídeo, à linguagem oral e à música em criações poéticas na ubiquidade, traduz uma linguagem híbrida (SANTAELLA, 2005) e irreverente que transforma as situações de escrita e de leitura propriamente ditas, o que significa que a escrita sempre se renova através do tempo. Se, em seu início, era apenas uma representação gráfica de sons, atualmente, com os recursos tecnológicos, ela passou a ser mais interativa e vinculada às formas de representação de sentidos anteriormente citadas.

Contudo, Santaella (2005) afirma que o código escrito foi historicamente se mesclando a desenhos, esquemas, diagramas, fotografias, ao mesmo tempo que o ato de leitura foi expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Desse modo, observam-se as possibilidades de comunicação que esse hibridismo intersemiótico acarreta para as situações comunicativas. Ocorre, por isso, uma aproximação da linguagem escrita com a oral, o que acarreta mudanças nos níveis sociais, cognitivos e discursivos nas interações entre leitor-texto-escritor/poeta.

Um dos maiores benefícios que a aprendizagem na era da ubiquidade promove, em especial o trabalho com poesia digital, é a do prazer que ela promove, a partir das sensações provindas da mesclagem dos recursos de imagem, vídeo, sons e linguagem híbrida. Porém, essa experiência não sugere a substituição da aprendizagem em ambientes físicos pelos virtuais. O que se trata é que os espaços multirreferenciais de aprendizagem, definição de Ardonio (1998), para esse ambiente, são um complemento para a aprendizagem, pois “quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre.” (SANTAELLA, 2013, p. 306). Diante disso,

atividades com aspectos tecnológicos, como a utilização de *games*, por exemplo, poderiam contribuir para um processamento de novas habilidades, dentre as quais “estaria a capacidade de interagir com informação lateral, em um processamento visual paralelo próprio aos *games*.” (RETTENMAIER, 2013, p. 144).

O desafio maior que a aprendizagem ubíqua traz aos sistemas de ensino é a pressão que ela causa sobre o papel tradicional do professor, que, agora, mais do que nunca, está longe de ser o detentor do saber (SANTAELLA, 2013). Assim, a seguinte seção tem por objetivo compreender de que maneira se dá o ensino de leitura e da aprendizagem na rede e quais perspectivas podem ser adotadas para essa concretização.

3.2 A EXPERIÊNCIA E A LEITURA/APRENDIZAGEM NA UBIQUIDADE

Desde que as novas Tecnologias de Informação de Comunicação (TICs) adentraram e se instalaram no mundo da civilização moderna, suas mídias se ampliaram e se estenderam. Essa convergência fez com que a capacidade humana de criar, produzir, registrar, armazenar, gerir, transmitir e disseminar ideias, valores e conhecimentos através de linguagens híbridas, próprias dessa metamorfose, configurasse o papel e o potencial de cada mídia. Isso propiciou diferentes processamentos de informações que, não raras vezes, podem ser acessadas em um mesmo meio, a internet.

A informação e a leitura descontínuas dos jovens na rede entram em contraposição aos livros e às escolas, o que “permitiria um aprendizado não linear, um aprendizado como o que se faz nos videogames, que dependem de nossas escolhas.” (RÖSING; RETTENMAIER, 2013, p. 57). Dentre estas, destaca-se o “começar a ler um texto em um dispositivo e sincronizá-lo com outro para continuar a leitura de onde se parou.” (GRUSZYNSKI, 2016, p. 179). Essa leitura, hoje, pode ser considerada, além de não linear³, colaborativa (ROJO, 2012) devido às ferramentas mais recentes de comunicação, por permitir interação de cunho colaborativo pelos usuários de um mesmo meio ou ferramenta tecnológica. Além disso, essa ação é “corporificada em intervenções, nos casos de suportes eletrônicos, que se introduzem nos textos, ou de emulações, no caso de livros impressos, dando nascimento a outros livros.” (BORDINI, 2016, p. 195).

³ De acordo com Santaella (2013), a leitura nunca foi linear. O leitor pode reler informações anteriores e buscar novas, dando saltos em sua leitura. Conforme a própria autora, esse tipo de atividade leitora já esteve presente na era do leitor contemplativo.

Soma-se a essas considerações o pensamento de Rojo (2013), considerando o pensamento de Lenke (2006), quando afirma que existem dois paradigmas de aprendizagem e educação cujas novas tecnologias têm mudado o equilíbrio desse duo. O primeiro é denominado paradigma da aprendizagem curricular, que assume o que alguém (currículo) decidirá o que um estudante precisa saber e planejará para que ele aprenda tudo em uma ordem e em um cronograma fixos. O segundo é chamado de paradigma da aprendizagem interativa/colaborativa, no qual os autores acreditam que o próprio aluno é quem determina o que precisa saber baseando-se em sua participação em atividades consoante suas necessidades e em consulta a especialistas conhecedores, isto é, o estudante aprende na ordem que lhe cabe, porque isso lhe proporciona um ritmo confortável e em tempo para usar o que aprendeu.

Na era digital, tal forma de aprendizagem é possível a depender do objetivo de aprendizagem a ser utilizado para determinado fim. Leffa (2006) define os objetos de aprendizagens (OAs) como “qualquer coisa digital com objetivo educacional.” (LEFFA, 2006, p. 26). Esse é o conceito dominante de OA, sendo a utilização de qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem. Nesse sentido, uma catalogação de objetivos de aprendizagem para o ensino deveria

incluir, entre tantos outros descritores, nível de adiantamento (básico, intermediário, avançado), habilidade (fala, escuta, leitura, escrita), tipo de atividade (diálogo interativo, cloze, jogo didático, etc.), campo semântico (cores, peças do vestuário, meios de transporte, etc.), atos de fala (promessa, negação, pedido de desculpa, etc.). (LEFFA, 2006, p. 14).

Isso cria uma taxionomia que facilita o acesso do professor à atividade que ele deseja usar com seus estudantes. Frisa-se que os OAs mantêm uma aparência externa de um ambiente digital para outro, mas mudando sua estrutura interna devido aos avanços de utilidade desse artefato. Por exemplo, um videoclipe para o ensino de uma música. Assim, o OA “deveria ser capaz de se reproduzir da mesma maneira, com os mesmos movimentos, sons e cores, quer esteja rodando no Windows ou no Linux, no Internet Explorer ou no Firefox, num PC ou num Macintosh.” (LEFFA, 2006, p. 16).

Diante dessa nova forma de aprendizagem, observa-se que os OAs deixaram de ser uma forma de aprendizagem individual para ser coletiva, fazendo com que a era da eletrônica inaugurasse um novo fenômeno: o da aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2013). O que direciona essa tendência é o contexto da educação aberta perante o aluno e suas escolhas. Diante desse último fator, destaca-se o objetivo de leitura que o navegante tem perante a escolha do que quer ler e/ou aprender. Nesse âmbito, seus objetivos em relação à

interpretação de fatos e à prática que permitiria explicações estariam vinculados à experiência de conectividade em um contexto que relaciona o aprendizado às interações sociais, o que permite a resolução de problemas, a interpretação de situações e a avaliação de erros e acertos.

A prática social compartilhada é similar, conforme Gee (2008), à prática de jogo de videogames, a qual condiciona o(s) jogador(es) a organizar(em)-se em grupos ou comunidades, “com formas específicas de falar, interagir e interpretar experiências, aplicando valores, conhecimento e habilidades para atingir metas e resolver problemas.” (RETTENMAIER, 2016, p. 229). Esse objetivo final somente será alcançado se o(s) jogador(es) dominar(em) determinado conjunto de habilidades, as quais são desenvolvidas automaticamente na própria rede ao fazer uso das ferramentas *on-line*. Uma realidade disso é quando um ou mais usuários acessam a literatura *on-line*. Estes percebem que ali há um jogo de representações em espaços simulados, com personagens em 1ª ou em 3ª pessoa, em uma espécie de narrativa muito similar à da literária, pois “em si, há enredo, uma história acontecendo e a simulação tem, em uma de suas facetas, a feição pedagógica.” (RETTENMAIER, 2016, p. 230).

É importante constatar que:

A antecipação de evidências, a rapidez na aplicação de treinamento e o envolvimento propiciado pelos ambientes lúdicos têm levado o mundo corporativo a inserir os games no seu dia a dia. Em quaisquer campos em que se aplicam, os jogos digitais levam seus usuários a aprender sem perceber, de forma natural, além de desenvolver a habilidade para se trabalhar em equipe. (SANTAELLA, 2013, p. 227).

No campo da literatura eletrônica, a demarcação entre esta e os jogos de computadores não é clara (HAYLES, 2009). Muitos jogos têm partes integrantes similares a uma narrativa e, também, que muitas obras de literatura digital usufruem de elementos de jogos. Compreenda-se aqui que os jogos ou *games* devem ser concebidos não somente como um certame genérico que se opera por meio de computador, mas também “como uma linguagem que, como tal, possui suas particularidades.” (SANTAELLA, 2013, p. 219).

Por definição, *game* é um leque de “referências culturais, o que amplia a própria noção de interpretação e de imersão relacionadas à máquina” (RETTENMAIER, 2016, p. 231), passando a ser compreendido como uma “rede complexa que engloba suas potencialidades de realização, de pesquisa, de aprendizagem, etc., bem como todos aqueles que estão envolvidos nesse processo.” (SANTAELLA, 2013, p. 220). Logo, é “um game não

senão, como nos dizem Jenkins et al. (2010, p. 23), um conjunto de problemas a serem ultrapassados.” (SANTAELLA, 2013, p. 227).

A gamificação, a qual Santaella (2013) prefere chamar de ubiquidade dos games, está penetrando ferozmente em quase todas as práticas, atividades e setores da vida humana, sendo, por si só, um campo híbrido e polivalente que envolve “programação, roteiro de navegação, design de interface, usabilidade, jogabilidade, ergonomia, técnicas de animação e paisagem sonora.” (SANTAELLA, 2013, p. 221). Essas linguagens passam por um processo de transposição midiática e de tradução intersemiótica de um processo de signo a signo, para se adequarem aos potenciais abertos para novas tecnologias que são atraídas para as linguagens dos games. Isso porque o jogo promove e desenvolve a aptidão para assumir riscos e se engajar em situações competitivas.

A configuração de toda e qualquer linguagem adéqua-se aos potenciais e limites da mídia em que ela se materializa, o que transluz no conceito de narrativa transmídia (SANTAELLA, 2013), batizada por Jenkins (2006). Essa nova forma de ficção se refere, por exemplo, à forma como uma história de um livro transita para um jogo de videogame ou como uma história de um filme passa a transitar em diferentes instâncias de telas de dispositivos móveis a partir de redes sociais. Isso propõe, na visão de Santaella (2013, p. 251), a ênfase de que “um dos fatores mais fundamentais dos jogos encontra-se no aspecto lúdico como aliado e incremento ao desenvolvimento cognitivo”, podendo ser utilizados com fins educacionais.

Contudo, esses jogos necessitariam possuir objetivos de aprendizagem bem definidos, como “ensinar conteúdos das áreas de conhecimento visadas ou promover o desenvolvimento de competências para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos estudantes.” (SANTAELLA, 2013, p. 257). Isso envolve as categorias do lúdico: a ordem, a tensão, o movimento, a mudança, a solenidade, o ritmo e, não menos importante, o entusiasmo (SANTAELLA, 2013).

Essa última categoria promove um total envolvimento de ausência de tédio ou ansiedade, o *flow*, ou seja, um estado em que tudo parece ir bem para a pessoa sem esta ter preocupação por não conseguir realizar determinada tarefa, nem ter medo de repreensão, o que permite que suas habilidades sejam devidamente ajustadas aos desafios a que são apresentados. Além do mais, o indivíduo constrói mapas mentais e utiliza o jogo como uma ferramenta cognitiva, sentindo-se à vontade com a exigência de habilidades visuais e espaciais.

A moderna metodologia de ensino a partir de bons jogos tem muito a ensinar sobre a aprendizagem significativa (GEE, 2008). As pessoas pensam e aprendem a partir de experiências vividas e não através de cálculos abstratos e generalizações. Além disso, a memória de longo prazo é, agora, vista como sem prazo, infinita, ou seja, os indivíduos realizam simulações em suas mentes, preparando-os para resolver problemas em novas situações (GEE, 2008). Segundo o próprio autor, tais simulações “os ajudam a formar hipóteses sobre como proceder nessas novas situações as quais são baseadas em experiências anteriores” (GEE, 2008, p. 21, tradução nossa), já que as experiências são características próprias de um jogo bem desenvolvido.

Ao se trazer essa abordagem de jogo para um contexto educacional, afirma-se que ferramentas e tecnologias fazem mediação da relação entre identidade e conteúdo, considerando que determinado conteúdo seja significativo em determinado contexto, o qual James Paul Gee (2008, p. 26, tradução nossa, grifo do autor) define como “*espaço de problema com um objetivo dirigido.*” Conforme os jogadores se movem em contextos específicos – cada um contendo problemas similares, mas variados –, esse movimento os ajuda a interpretar e, eventualmente, generalizar experiências.

Concomitantemente:

[...] em um contexto educacional, as coisas precisam ir além, uma vez que queremos estar certos que nós criamos Jogos (sistema social) que fazem com que as experiências serão bem interrogadas *in* jogo (dentro do jogo). É a partir disso que os “professores” e mentores (não necessariamente professores no sentido da escola regular) tornam-se cruciais. Estes ajudam a criar uma combinação de Jogo e jogo/Jogo efetiva. (GEE, 2008, p. 26, tradução nossa).

Os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem, princípios apoiados pelas pesquisas atuais em Ciência Cognitiva (GEE, 2003, 2004). O pensamento e a aprendizagem dependem da emoção que é a chave da motivação para o pensamento dirigido, aprendizagem e solução de problemas. Videogames, como uma forma de entretenimento, são excelentes “em anexar problemas à emoção, à solução de problemas, bem como os filmes são bons em anexar emoções às histórias” (GEE, 2008, p. 35, tradução nossa), pois lidam com “uma linguagem e letramento de modo que também amarra a pesquisa em aprofundada aprendizagem e nas ciências da aprendizagem.” (GEE, 2008, p. 36, tradução nossa).

Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que tornam os videogames motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de, às vezes, na escola, os professores nem desconfiarem disso (GEE,

2009). Percebe-se, então, que é fato que o fenômeno da gamificação está relacionado ao aprendizado e, especificamente, com a leitura da literatura eletrônica.

A contínua evolução da literatura perante o avanço da tecnologia tem promovido uma ampla variedade de relações entre o homem e o cibertexto. Dentre elas, destacam-se “cooperação, mimetismo, simbiose e parasitismo.” (HAYLES, 2009, p. 164). Tais inter-relações dinâmicas podem ser notadas nos múltiplos sentidos intersemióticos de apropriação do texto pelo leitor. Nesse sentido, à proporção que “as tecnologias literárias mudam as subjetividades que elas representam e informam também mudam.” (HAYLES, 2009, p. 165).

Assim, a partir da reprodução de uma voz autoral, associada a uma interioridade e intimidade que nasce da correlação entre som e grafia, voz e presença, colocam-se em jogo “dinâmicas que interrogam e reconfiguram as relações entre autores e leitores, seres humanos e máquinas inteligentes, código e linguagem.” (HAYLES, 2009, p. 185).

Destaca-se que o papel do professor é o de mediador de sentidos, pois deveria promover a colaboração e a agência de seus estudantes a partir de situações da realidade seja esta global, seja esta local. Não se pede para substituir o atual modelo de aprendizagem por jogos, mas o que se sugere é que os *games*, enquanto artefatos naturalizados no cotidiano dessa geração de multívduos lacutores eXtremos ubíquos, deveriam ser considerados pelos professores como um meio instigante para os alunos atuais de instrumento de aprendizagem.

A seguir, apresentam-se reflexões a respeito da leitura na ubiquidade, especialmente os novos estatutos de leitura em uma sociedade de comunicação digital ubíqua.

3.3 OS ESTATUTOS DE LEITURA EM UMA SOCIEDADE DE COMUNICAÇÃO UBÍQUA

Diante da busca pela qualidade da educação, na perspectiva da formação de leitores, impõe-se a necessidade da existência de referenciais com propostas abertas e flexíveis, a fim de que os professores possam seguir e, então, planejar suas aulas. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são os principais documentos norteadores da prática pedagógica do educador que tratam especificamente do contato do ensino na tecnologia, chegando próximo do que se denomina por aprendizagem na ubiquidade.

Os documentos são compostos por propostas pensadas e repensadas por professores e pesquisadores que concretizaram decisões nos âmbitos regionais e locais, levando em conta as vivências dos educandos em diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural a partir da

garantia e da adequação às diversidades culturais, regionais, religiosas e políticas, além da igualdade de direitos entre os cidadãos e o acesso à totalidade dos bens públicos.

Dessa maneira, na busca de repensar a formação de leitores em uma sociedade de comunicação ubíqua, algumas ideias provindas desses documentos são discutidas para que novos olhares e, conseqüentemente, novas ações sejam tomadas na elaboração/preparação de aulas, tendo como foco práticas leitoras a partir do contato do professor e do aluno com literatura digital.

As Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são ideias e propostas reunidas em um único documento, com a finalidade de apresentar alternativas quanto ao ensino das mais diferentes disciplinas que compõem o ensino médio. O documento é organizado em três volumes. O primeiro trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o segundo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o terceiro das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Durante o processo de elaboração desse documento, as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, comunidade escolar (professores, alunos e pais) contribuíram na avaliação das propostas, criticando e sugerindo ideias. Isso tem como justificativa o oferecimento de uma educação básica de qualidade para a inserção do educando e o desenvolvimento do país, sendo que a consolidação da cidadania é dever de todos.

No volume dedicado às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontram-se questões que procuram dar conta do trabalho com a leitura dos diversos tipos e gêneros de textos, bem como de questões envolvendo os letramentos, como o letramento literário e os multiletramentos, além de seções dedicadas à produção textual.

No que se referem à leitura, as OCEM trazem uma questão pertinente que já foi indagada pelos PCNs: “Por que a Literatura no Ensino Médio?” (BRASIL, 2016, p. 50). Ambos os documentos defendem a plurissignificância da natureza do texto literário, bem como a sua linguagem subjetiva que busca a formação de um comportamento crítico no sentido de compreender a realidade e favorecer um desenvolvimento “menos preconceituoso diante do mundo.” (BRASIL, 2016, p. 49). Diante disso, de que maneira, a literatura em estado de ubiquidade pode contribuir com essa formação humanística?

Como se sabe, para muitas comunidades leitoras, as práticas de leitura concretizam-se, na maioria das vezes, na escola. A partir desta, tal atividade projeta-se para o âmbito familiar do educando, proporcionando a experiência estética, uma vez que se apropria daquilo a que tem direito, a obra literária. Contudo, atualmente, do ambiente físico ao ciberespacial, observa-se que o espaço de leitura tem se transformado graças a essa mudança local. Nesse sentido, é interessante o questionamento que o documento traz em relação à leitura difusa no

meio tecnológico, uma vez que o *rap*, a literatura de cordel e as letras de músicas podem ser consideradas literatura mesmo havendo oposição aos cânones. Para justificar essa indagação, Cândido (1995, p. 250) afirma que:

Sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto.

Tais leituras se dão a partir da fruição que é um dos conceitos que “fundamentam a experiência estética” (BRASIL, 2016, p. 58), ou seja, a fruição da obra de arte pelo seu receptor; a experiência de leitura se concretizará a partir de atividades e práticas leitoras que motivem o aluno a ler o texto mediante o isolamento que irá contribuir à concentração (BRASIL, 2016). Contudo, mediante a diversidade de ações no ato de leitura providas dos nativos digitais, estes não necessariamente precisam do isolamento, pois podem se autoletrar, o que requer uma forma dinâmica, participativa, descentralizada e independente de ler e aprender. Assim, esses indivíduos ensinam e aprendem simultaneamente em um processo de compartilhamento no qual são tanto consumidores quanto produtores de informação.

Quando as OCEM tratam a respeito da multimodalidade no ensino e na leitura, as propostas vão ao encontro dos objetivos de inclusão, justificando o documento que leva à compreensão e conscientização de que:

1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem.

O documento toma cuidado para não gerar apreensão nos desejos “apagar ou resolver os conflitos para alcançar a harmonia por meio de uma homogeneidade social.” (BRASIL, 2016, p. 98). O tema inclusão/exclusão gera polêmica e o documento aborda que pretende não negar a presença do conflito, e sim desenvolver a consciência deles, levando à compreensão de que tanto os conflitos quanto as contradições fazem parte das relações sociais, fazendo parte da heterogeneidade social. Seguindo esse raciocínio, percebe-se que a inclusão pode ser ampliada e, conseqüentemente, podem ser melhorados os meios sociais e de vida das pessoas. Assim, há a pretensão, quando há acesso, de integrar os estudantes à linguagem de

computação e modificar as concepções de linguagem, cultura e conhecimento, como é o caso da multimodalidade e do hipertexto.

Os complexos usos da linguagem e suas várias habilidades em situações de fala, leitura e escrita no meio tecnológico sugerem o multiletramento, pois este dá conta da extrema complexidade dos novos usos de linguagem por novas comunidades de prática. Nesse sentido, as OCEM indicam a necessidade de “haver algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, como levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas *web* multimodais.” (BRASIL, 2016, p. 112). Ao abordar esses pressupostos, o documento promove exemplos de atividades que visam promover a leitura a partir dos letramentos e dos multiletramentos. Em dois exercícios propostos, o mesmo *corpus* é aplicado em dois tipos de tarefas interpretativas que objetiva ao letramento em seu sentido crítico. Na primeira atividade, os alunos são incentivados a investigar e criticar os motivos do autor do texto. Na segunda, os alunos devem construir sentidos a partir do que leem com mais criticidade. Em ambas as atividades, o documento aborda a questão tecnológica em um sentido ainda restrito, dando atenção apenas à atividade cognitiva de decodificação de textos, não abordando as interações físicas com as palavras como objetos perceptíveis que circulam no ciberespaço.

Ainda, em nenhum momento, há exemplos de atividades que promovam a leitura desfragmentada, ou distribuída por todas as partes de uma tela de computador, se separando ou voltando a um único agrupamento em uma velocidade que acontece de forma rápida ou lenta, como nas confluências poéticas. O documento deixa a desejar na questão da experiência sinestésica, tátil e proprioceptiva. O mesmo ocorre com a Base Comum Curricular Nacional.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o alicerce que engloba os conteúdos para todas as escolas do Brasil. Em nível nacional, foram estipulados conteúdos básicos a serem trabalhados em todas as etapas da educação básica. O que muda desse documento para as OCEM, por exemplo, é o detalhamento do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Possui caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Ao definir as modalidades de ensino e da prática pedagógica, o documento norteador considera que o

texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de

composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2017, p. 63).

A linguagem multimodal, aquela que integra som, imagem, texto e animação, apresenta muitas vantagens ao contexto educativo, colabora com o processo de ensino aprendizagem quando utilizada para fins didáticos. Essa ferramenta pode ser eficiente quando se prime pelo engajamento dos estudantes no aprendizado e na colaboração. Assim, a escola precisa investir em estratégias e recursos de ensino, precisa ampliar sua comunicação, a partir de novas linguagens, para que haja maior sintonia entre professor-aluno.

Na próxima seção, apresenta-se a metodologia desta dissertação, uma pesquisa-ação, que tem por finalidade verificar as possibilidades de aplicação prática da leitura da literatura eletrônica, especificamente o poema digital, em contexto de sala de aula.

4 PESQUISANDO E AGINDO: O TRABALHO COM LITERATURA DIGITAL EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresenta-se a base metodológica referente ao trabalho com literatura eletrônica em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, no ensino médio. Afirma-se que, para esta pesquisa, há necessidade de um método científico, pois este “difere de outros tipos de conhecimento por ter uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objetivo ou evento em questão.” (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 31).

Existem diferentes métodos de abordagem de investigação que partem de um método científico. São eles: o dedutivo, indutivo, o hipotético-dedutivo, o dialético e o fenomenológico. De acordo com Pradanov e Freitas (2013), o uso de determinado método depende da natureza do objeto que se pretende pesquisar, do nível da abrangência do estudo e, principalmente, da escolha de uma fundamentação teórica. Ao estudar a perspectiva de leitura de Santaella (2013) e Hayles (2009) e as ideias de comunidade de Canevacci (2005), percebe-se que as teorias desses autores não apresentam um método específico de análise, muito

menos fenômenos físicos. Diante disso, os fatos selecionados foram analisados conforme a prática leitora a ser explicada nas próximas seções.

Em relação aos procedimentos técnicos, ou seja, aos objetivos necessários para organizar este trabalho, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica em razão dos estudos de autores como Cupani (2013), Lévy (1999), Canevacci (2005) e Santaella (2013). O *corpus* da pesquisa constitui-se do poema digital *Amor de Clarice*, escrito por Rui Torres, inspirado no conto *Amor*⁴⁵, de Clarice Lispector.

Segundo as definições de Prodanov e Freitas (2009), esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza aplicada, visando à produção de conhecimentos práticos relacionados aos possíveis problemas associados à abordagem de textos literário-digitais na sala de aula. Em relação ao objetivo do estudo, trata-se de uma pesquisa exploratório-explicativa, pois busca destacar o atual estado da arte dos principais fundamentos que embasam este estudo, além de interpretar os fenômenos estudados, com a preocupação de identificar seus fatores determinantes.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, foi realizada uma pesquisa-ação, a qual previu em sua fase preliminar a realização de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de levantar um referencial teórico relacionado aos conceitos e situações práticas a serem analisadas.

Para tanto, é estabelecido um problema geral para o presente trabalho, o de pensar em como alunos do Ensino Médio reagem ao lidar com a leitura do texto poético-digital que se relaciona com o mundo virtual criado pelo mundo digital. Assim, apresentam-se, na próxima seção, os métodos e técnicas da pesquisa-ação, uma vez que este é o modelo de pesquisa que norteará o planejamento, a execução e a análise da prática leitora.

4.1 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa-ação, como uma das diferentes formas de investigação-ação, possibilita que o pesquisador adentre e intervenha em determinada problemática social, de modo a analisá-la, e anunciar seu objetivo no sentido de mobilizar os participantes desta com a finalidade de construir novos saberes. Isso porque a característica primordial da pesquisa-ação é a colaboração e a negociação entre especialistas e integrantes da pesquisa. Logo, afirma-se

⁴ Apêndice C

que o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas, mas pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados em determinada situação.

O aspecto inovador da pesquisa-ação deve-se principalmente a três pontos fundamentais: o seu carácter participativo, o seu impulso democrático e a sua contribuição à mudança social. É por isso que se afirma que essa modalidade de pesquisa se aplica ao presente trabalho, uma vez que ela beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento ao focar a educação, informando e ajudando nas transformações que se quer ter.

Nesse sentido, a pesquisa-ação vem a ser um processo de prática reflexiva de ênfase social. Como definição, Thiollent (1998, p. 14) aborda que esta é considerada uma

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida que em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

É também “uma estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas do mundo real.” (THIOLLENT, 1997, p. 11). Além disso, “[...] trata-se de uma pesquisa cuja finalidade consiste em esclarecer os objetivos, as implicações da ação ou as condições de mobilização requeridas para o êxito dessa ação.” (THIOLLENT, 1997, p. 19). Desse modo, ela supõe uma ação planejada de carácter social, educacional, técnico, entre outros.

Além disso, a pesquisa-ação tem suma importância, principalmente para o presente momento deste trabalho, pois ela “[...] permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, por isso favorecem amplamente as mudanças.” (ELLIOT, 1997, p. 15).

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Mas, como toda a ação humana, esse tipo de pesquisa possui seus riscos.

Tanto o pesquisador quanto o(s) participante(s) da pesquisa-ação deve(m) considerar as potenciais condições físicas, psicológicas e sociais às quais o participante está exposto ao fazer parte da pesquisa, devido aos

riscos e dificuldades [...] que poderão interferir na execução das ações propostas e comprometer o alcance das metas e objetivos estabelecidos, explicitando as medidas previstas para contornar ou para superar estas dificuldades. (RAUEN, 2015, p. 10, grifo do autor).

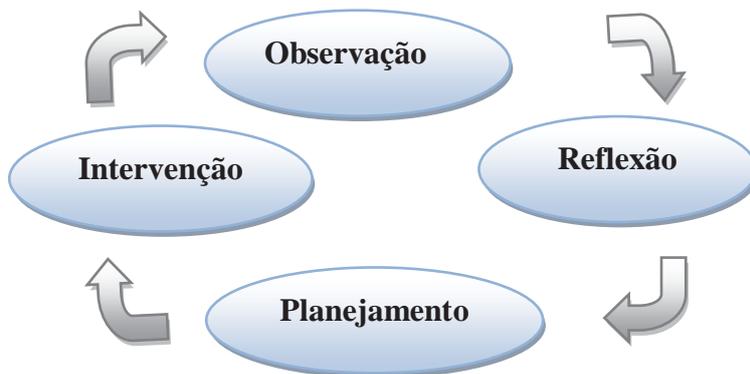
Diante disso, a fim de respeitar as diversas realidades dos sujeitos participantes para a realização desta pesquisa a partir de parâmetros de risco, baseado em Rauen (2015), levaram-se em consideração os riscos que ocorrem frequentemente na pesquisa-ação:

- a) cansaço ou aborrecimento ao responder a questionários;
- b) constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza;
- c) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- d) alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante;
- e) alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc.;
- f) risco da quebra de sigilo.

Por isso, essa análise consta com documentação conforme as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com essas descrições consideradas.

Segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação; cada espiral inclui:

Esquema 1 – Fases da pesquisa-ação



Fonte: com base em Thiollent (1997, p. 13).

No que concerne à prática leitora referente à atividade de aula, pensou-se o seguinte planejamento para a investigação:

- a) a observação consiste em um diagnóstico que objetiva aclarar e detectar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver. Nesse momento, observa-se o que os alunos já têm como conhecimento e se eles leem com fluência determinados tipos/gêneros textuais;

- b) a reflexão está relacionada à formulação de estratégias de ação. Após reconhecer o que os alunos já têm de conhecimentos, tratar-se-á de criar atividades e objetivos para poder desenvolver o trabalho com os estudantes envolvidos;
- c) o planejamento está correlacionado ao desenvolvimento dessas estratégias e avaliação de sua eficiência. Nesse momento, deve-se aplicar o planejado com os estudantes, mediando, observando e tomando anotações do rendimento desse trabalho a partir de memórias de classe;
- d) a intervenção deve-se à procedência aos mesmos passos para a compreensão da aplicação da prática leitora, pois, nesse momento, são tiradas as hipóteses necessárias e as técnicas de coleta de dados a serem utilizadas;
- e) volta-se à observação devido à ampliação da compreensão da nova situação. Após aplicação da prática leitora, deve-se refletir e diagnosticar como se deu a atividade e quais aspectos levados em consideração no planejamento funcionaram ou não.

No que se refere ao cronograma de aplicação da prática leitora, foram pensados que seis períodos de aula de 45 minutos cada são o tempo necessário para a realização da atividade, a qual vai desde a aplicação do questionário até a execução das atividades e a elaboração das memórias de aula, bem como do questionários⁶ inicial e final para que, assim, proceda-se à análise dos dados.

Quadro 1 – Cronograma de realização de prática leitora

Atividade	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
I						
II						
III						
IV						
V						

Legenda:

I – Aplicação de questionário para levantamento de características dos sujeitos de pesquisa;

II – Planejamento da prática leitora;

III – Execução da prática leitora (previsão de seis períodos de aula);

IV – Avaliação da prática leitora/constituição do *corpus* de análise;

V – avaliação dos resultados (*corpus* de análise).

4.1.1 Métodos de pesquisa para o planejamento da prática leitora

⁶ Ambos os questionários encontram-se na análise de dados que foi realizada a partir da execução da prática leitora.

A fim de ter uma base teórica que norteie a análise de dados, necessita-se conhecer algumas sustentações teóricas que já basearam os resultados de atividades como as práticas leitoras ou similares. Abordam-se, então, os cinco métodos de Bordini e Aguiar (1988): o científico, o criativo, o recepcional, o comunicacional e o semiológico.

O método científico, como já mencionado, consiste na busca do conhecimento, no sentido de ser um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência, a fim de produzir novos conhecimentos. Consequentemente, ele prioriza a ciência como forma especial de apropriação da realidade, constituindo-se fundamentalmente num processo de confirmação de hipóteses, isto é, numa indagação sistemática sobre um problema para o qual já se tem respostas provisórias.

No que se refere à leitura, o resultado final será o desenvolvimento de uma atitude perspicaz. Para que se atinja essa meta, é necessário que se persigam objetivos de forma graduada, para que o estudo da literatura se efetive como prática científica de solução de problemas do sujeito em sua interação com o mundo. Tais objetivos podem ser explicitados como:

- a) identificar problemas de literatura relacionados com sua vivência em contato com diferentes objetos culturais;
- b) investigar possibilidades de solução desses problemas a partir do levantamento de alternativas;
- c) testar essas possibilidades de solução, tendo em conta sua adequação ao contexto;
- d) solucionar problemas, redimensionando seu campo de conhecimentos e, conseqüentemente, crescendo como ser humano;
- e) aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações.

O método criativo, assim como o científico, é “um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 62). Para a grande parte das redes educacionais, o ensino criativo torna-se a realização de atividades semelhantes às das artes, sem considerar a organização de tais experiências de criação num sistema coerente com aquilo que os educadores desejam que os alunos aprendam para a vida. Dessa forma, a criatividade passa a dar forma a alguma coisa, o que significa organizar elementos. “É o modo como se estabelecem as relações dentro de um contexto, a estrutura dessas relações.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 63).

Seguindo as orientações da prática leitora, seguiram-se estes passos, conforme Bordini e Aguiar (1988):

- a) constatação de uma carência: o que o aluno ainda não sabe sobre o texto, existindo a necessidade de ensinar um conhecimento prévio;
- b) coleta desordenada de dados: aplicação e percepção das necessidades de aprendizagem dos estudantes;
- c) elaboração interna dos dados: momento de busca e leitura de outros materiais de leituras pelo aluno, estabelecendo intertextualidade com o que está sendo lido;
- d) elaboração do material: refere-se ao que os estudantes produzirão ao final da prática leitora;
- e) divulgação do trabalho: amostra das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

O método recepcional é contrário às teorias tradicionais que têm dominado o sistema de ensino, pois coloca o ponto de vista do leitor como o principal expoente, uma vez que há constante interação de pessoas envolvidas, considerando-as sujeitos da história. Esse método defende a ideia do relativismo histórico e cultural, que se apoia na mutabilidade do objeto, assim como da obra literária dentro de um processo histórico. Logo, a obra é considerada “um cruzamento de apreensões que se fizeram e fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 81).

A recepção é concebida pelos teóricos alemães da Escola de Constança como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção quanto no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria estética da recepção (BORDINI; AGUIAR, 1988).

O sucesso desse método no ensino da literatura é assegurado à medida que suas etapas com relação ao planejamento sejam alcançadas. As fases desse parâmetro constituem-se, conforme Bordini e Aguiar (1988), em:

- a) determinação do horizonte de expectativas: objetiva prever estratégias de ruptura e transformação das perspectivas tanto do professor quanto do aluno. Tal horizonte conterà os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura;
- b) atendimento ao horizonte de expectativas: proporcionar à turma experiências com os textos literários que satisfaçam às suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que o *corpus* escolhido para o trabalho em sala de aula é aquele que corresponde ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado;

- c) ruptura do horizonte de expectativas: se dá pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e os costumes dos alunos, seja em termos de literatura, seja de vivência cultural;
- d) questionamento do horizonte de expectativas: sobre o material literário trabalhado, a turma exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas de construção, exigem um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram maior grau de satisfação;
- e) ampliação do horizonte de expectativas: ao perceber que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem o mundo, os alunos, neste momento, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura.

No método comunicacional, o ensino de literatura que se deseja abrangente deve evidenciar o lado expressivo dos textos. Isto é, as verificações metalinguísticas, as expressões fáticas, bem como os modos de concentrar a atenção sobre os signos implicam exigir que o estudo de textos literários deixasse de se ocupar com ideias principais e secundárias e aceção de vocábulos, por exemplo.

É importante salientar que as etapas desse processo são fundamentadas em Roman Jakobson (1969), o qual é criador desse método e apresenta seis elementos que são fundamentais para essa abordagem: a mensagem, que é o conjunto de informações que se quer transmitir; o emissor ou remetente, que é de quem parte a mensagem; o receptor ou destinatário, aquele a quem se destina a mensagem; o código, que se caracteriza como um sistema de signos que emissor e receptor compartilham de forma total ou parcial, a fim de que haja a comunicação; o canal ou contato, o meio pelo qual emissor e receptor se comunicam; o referente ou contexto, que é o assunto da mensagem, ou seja, aquilo a que esta se refere.

Dentre as etapas desse processo, consta-se, de acordo com Bordini e Aguiar (1988):

- a) contato com textos que comuniquem um fato individual ou social: o professor deve certificar-se de que, entre os textos efetivamente em uso na comunidade da sala de aula, haja suficiente variedade e presença da obra literária, a fim de que o professor possa apresentá-la aos alunos e tematizar o fato real que está sob a mira da atenção da turma;
- b) identificação dos elementos do jogo comunicativo: nesse momento, o professor apresenta, sob a forma de questionamento, as coordenadas do processo comunicativo, para que sirvam para a descrição dos elementos dos textos a serem trabalhados. Por

exemplo: quem se comunica aqui? O que é comunicado? A quem se comunica algo? Por que meio é feita a comunicação? Quem é o autor dessa obra? O que a obra diz? Quem é o leitor dessa obra? O que transmite essa obra do autor para o leitor? Que sinais compõem a comunicação e quais as regras que os tornam capazes de comunicar algo? A que se refere o que é comunicado? O que o leitor e autor precisam saber para que a obra possa ser escrita e lida (palavras, gramática, normas estéticas)? A obra fala de coisas que existem ou são inventadas? Entre outras indagações;

- c) análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos: é o momento em que se passa a dar atenção à funcionalidade dos elementos antes levantados e classificados. A atuação de cada um desses elementos no ato comunicativo depende dos recursos de que se valem emissor e receptor para estabelecer a comunicação, bem como dos procedimentos que aparecem no resultado desse ato;
- d) exame das formas de manifestação da função predominante: o texto literário servirá como diretriz para essa fase nos demais textos objetos, a fim de localizar o gênero de comunicação com o qual o aluno está se deparando. Por exemplo, na obra literária, pela análise precedente, os alunos já verificaram que as funções não poéticas participam da comunicação em grau mais reduzido, enquanto a função poética organiza a mensagem trabalhando basicamente os signos linguísticos e suas combinações em frases ou sequências maiores com episódios ou estrofes. Nela, todas as funções se subordinam à função poética, reforçando a autonomia da obra, resultando do domínio do trabalho poético;
- e) cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas: examinada a função predominante no conjunto de textos por essa via indireta de retrabalhá-la, chega-se à etapa final para definir as diferenças entre textos literários e não literários, salientando a especificidade dos primeiros e seu papel no trânsito de mensagens no meio social. Por esse cotejo, é possível ao aluno determinar as consequências dos efeitos causados pela predominância das funções comunicativas na vida cotidiana, tornando-se mais crítico em relação a elas.

Por fim, o método semiológico confronta o ensino de literatura ainda em vigor nas escolas, pois se centra sobre a linguagem no seu uso social, abarcando suas múltiplas realizações. Uma proposta de ensino de literatura de tal magnitude objetiva transformar a aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados que elegem a linguagem literária ou outras linguagens como veículos de circulação.

As etapas do método semiológico consistem, segundo Bordini e Aguiar (1988), em:

- a) coletas de textos culturais diversificados: pressupõe-se que o estudo literário compreende também a multiplicidade de produções da sociedade, tanto do presente quanto do passado, com a consciência de que as formas prestigiadas não passam de instrumentos de poder da elite dominante;
- b) aquisição das regras do jogo semiológico: essa etapa tem por objetivo instrumentalizar o estudante para uma leitura arguta das obras, atento aos procedimentos particulares do autor em cada um dos produtos culturais coletados. Trata-se de aprender a ler as linguagens empregadas nos textos trazidos;
- c) reconhecimento do uso internacional das linguagens: trata-se de perceber que os textos significam, isto é, que a combinação dos signos tem intenções tanto claras quanto ocultas. Fato disso é quando determinada obra retrata intenções, sejam conscientes, sejam inconscientes do autor;
- d) análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos: nesse momento, cumpre analisar as visões de mundo já reconhecidas do ponto de vista da representação do real que elas fornecem. Segundo as autoras, essa representação é sempre ideológica e tem valores elegidos por determinada classe social, pode ser conformadora ou emancipatória;
- e) interação dos sujeitos com os textos: nesse momento, os alunos, quando já usufruem dos conhecimentos, são conduzidos a manifestarem suas relações com os signos e suas intenções. O diálogo dos alunos com os textos faz-se através de atividades expressivas, tais como defesa de debates coletivos ou composições, tendo em vista sempre a comparação do tratamento conferido ao tema pelos textos e pelos estudantes.

Diante de tais abordagens, pensa-se que, uma vez que estes três métodos (científico, recepcional e criativo) podem proporcionar diferentes abordagens na preparação de práticas leitoras, eles têm como um viés único a compreensão do horizonte de expectativas, tanto por parte do leitor quanto por parte do pesquisador e se aplicando ao universo de intervenção da pesquisa. Os outros dois (o comunicativo e o semiológico) tratam justamente de textos com fins de intenção comunicativa – clara ou oculta – a partir de diversos textos no âmbito social, não estando diretamente ligada à leitura de textos literários.

Nesse sentido, os cinco métodos por Bordini e Aguiar (1988) funcionam como elementos antecedentes. Acredita-se que o método recepcional é o que mais possui relação com a finalidade da presente pesquisa, pois, a partir da introdução de textos e da promoção de atividades de leitura, abalam-se as certezas e os costumes dos que leem determinada obra. Isto é, em termos de vivência cultural, o estudante liga um rompimento de costume ou de certeza e

aprende de forma mais natural e contextualizada. Ratifica-se, ainda, que o presente método foi utilizado para a elaboração da prática leitora, pois contribui significativamente para o letramento literário. Foi, ainda, relacionado ao letramento literário e aos multiletramentos para que o método possa ser modernizado.

Durante esse momento, o professor mediador direcionou o ato de ler em uma situação comunicativa variável, que observa “referências psíquicas, políticas, culturais e históricas [...] no processo de construção da criticidade dos leitores e da viabilização de sua cidadania.” (RÖSING, 2001, p. 29). No delineamento desse quadro, esse processo de formação de agentes culturais (RÖSING, 2001) confere-lhes competências capazes de estimulá-los que, ao se envolver com leitura, adquire prazer, sendo este resultado da ampliação do conhecimento e do desenvolvimento, pois teve um olhar crítico para a sociedade em toda a sua complexidade.

Isso é possível, uma vez que o professor mediador, enquanto agente de leitura e de leitores (RÖSING, 2001), descobre diferentes formas de entrar nos textos de leitura, identificando pistas textuais, no contexto do texto escrito, que acolhem a intencionalidade do autor.

As atividades provindas dessas ações são nomeadas como práticas leitoras. Estas devem atender “às necessidades e aos desejos de pessoas de diferentes faixas etárias e de diferentes níveis de escolaridade, com vistas ao desenvolvimento de um processo de formação continuada de leitores capazes de entender a natureza das múltiplas linguagens numa perspectiva crítica.” (RÖSING, 2001, p. 40).

O trabalho do mediador de leitura e do aprendiz deve dar lugar ao trabalho em grupo interdisciplinar. Ou seja, é interativo no momento em que se deixa a aprendizagem linear e dá-se espaço ao processo de aprendizagem em rede, no âmbito da complexidade que os saberes emergem no mundo atual.

Na sequência, comenta-se a respeito do local de realização da pesquisa.

4.1.2 O local de realização da pesquisa – Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Aldo Conte

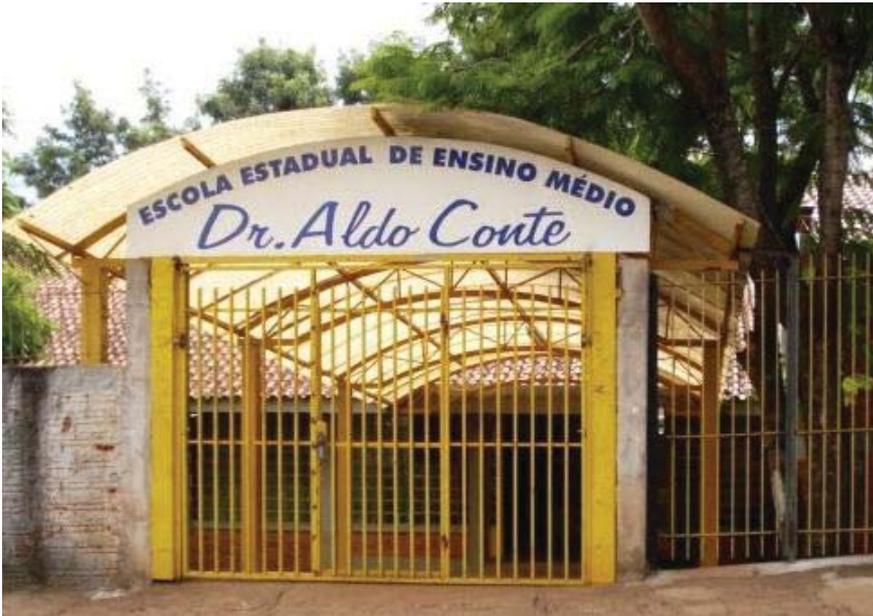
A Escola de Ensino Médio Doutor Aldo Conte é uma instituição de ensino pública que teve o início de suas atividades no dia 17 de março de 1981. Sua história iniciou com uma comissão formada por líderes da comunidade. Presididos pelo então pároco Reverendo Bruno Paris, alavancaram o processo de construção da escola para atender à demanda dos jovens do

município e região. Em 1981, sob a liderança da Pia Sociedade dos Padres Carlistas, iniciou a primeira turma de alunos; de lá até os dias atuais, várias gerações passaram pela escola.

A escola é destaque na comunidade pelo ótimo desempenho dos alunos. De acordo com a filosofia da escola, seu diferencial está na sua proposta pedagógica e na sua prática educativa concretizadas por pessoas que realmente se preocupam com a formação do aluno, desenvolvendo competências e habilidades através dos conteúdos curriculares e nas relações sociais. Nesse sentido, “a execução de projetos, o estímulo à pesquisa, à tecnologia, à educação para o pensar, a relação dialógica, a participação desenvolvidas na escola, propiciam ao aluno aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.” (ESCOLA, 2012 , p. 12).

A escola é a única da cidade a oferecer a modalidade de ensino de nível médio público, sendo as turmas atendidas por profissionais habilitados em suas áreas de ensino. Devido a isso, a escola possui três turnos de funcionamento, subdividindo as turmas da seguinte forma: no turno da manhã, são matriculados os alunos que trabalham durante a tarde e/ou noite. Durante o turno da noite, são matriculados os alunos que trabalham manhã e tarde e os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Já no período da tarde, são matriculados os alunos que não trabalham ou que possuem mais facilidade para alternar e conciliar seus períodos de estudo de uma forma mais flexível.

Desse modo, esta pesquisa se deteve a trabalhar com os alunos do turno da tarde, turma 305, pois acredita-se que, devido às diversas realidades encontradas na escola, se o pesquisador aplicasse as práticas leitoras com os alunos do turno da manhã ou da noite, haveria diferentes resultados tanto quantitativos quanto qualitativos, sendo que a capacidade de agência desses estudantes difere também em contextos físicos e tecnológicos. Em suma, o resultado não seria o esperado.



Fonte: Escola (2012).

4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

A turma à qual foi aplicada a prática leitora que norteia o presente trabalho foi o terceiro ano do ensino médio, turma 303, do turno vespertino. Dessa forma, os sujeitos/atores diretos da pesquisa foram o professor pesquisador e os 10 alunos que compõem a turma, os quais têm entre 16 e 18 anos de idade – 5 meninas e 5 meninos. Conforme o questionário⁷ aplicado, o Quadro 2 apresenta os resultados quantitativos.

Quadro 2 – Resultados quantitativos

1)	Local onde moram	Dois alunos no bairro Ipiranga, um aluno no bairro Vicentinos, cinco alunos no bairro Centro, um aluno na Vila Maria e um no bairro Santa Catarina.
2)	Idade	Dois alunos com 18 anos, um aluno com 16 anos e sete alunos com 17 anos.
3)	Alunos que trabalham	Quatro alunos trabalham, seis não trabalham.
4)	Pais que trabalham	Todos trabalham.
5)	Escolaridade dos pais	Ensino superior: 3 ensino médio: 3 ensino fundamental: 4
6)	Livros em casa	Sim: 9 alunos, Não: 1 aluno
7)	Computador em casa	Sim: 9 alunos, Não: 1 aluno
8)	Possui celular	10 alunos
9)	Lê nas horas vagas	Sim: 9, Não: 1
10)	Conhece Clarice Lispector ou já ouviu falar	Sim: 8, Não: 2

⁷ Ver apêndice B.

Como se observa, os alunos provêm de diferentes bairros da cidade, o que torna a turma heterogênea. Os alunos provindos do bairro Ipiranga têm acesso a duas farmácias, mini-mercados e um posto de saúde local. Esta localidade fica pouco distante do centro. No tocante ao bairro Santa Catarina, este possui fácil acesso ao centro, com uma única farmácia, um único mini-mercado e não possui acesso ao posto de saúde. A vila Maria é o bairro que mais fica próximo do centro, e possui boa infraestrutura, farmácias, mercados e posto de saúde 24 horas. O bairro Vicentinos é o mais longínquo. Por sua vez, apresenta altos índices de violência, tráfico de drogas e é de difícil acesso. Só possui um mini-mercado e um posto de saúde. É o bairro mais populoso, ficando atrás apenas do bairro Centro. Neste, há diversos mercados, posto de saúde 24 horas, junto com o do bairro vila Maria, postos de gasolina e diversos pontos comerciais.

Observa-se que a maioria dos pesquisados ainda não se encontra inserida no mercado de trabalho. Uns pela ainda não necessidade, mesmo com idade para tanto, outros pelo fato de ainda não terem encontrado trabalho. Por outro lado, todos os pais trabalham, o que justifica o acesso à uma renda fixa, pois os 10 alunos possuem celular, sejam porque eles compraram ou porque os pais o adquiriram àqueles e apenas 1 não possui computador. Isso se justifica porque 3 pais têm nível superior completo, 3 Ensino Médio completo e 4 Ensino Fundamental completo, sendo o estudo uma forma prática e mais valorizada de ter acesso a melhores salários.

Por fim, nota-se que esses alunos de forma direta ou indireta, possuem melhor acesso à cultura, pois a maioria lê nas horas vagas e conhecem e/ou já ouviram falar de Clarice Lispector.

No próximo capítulo, inicia-se a análise do *corpus* que compõe o estudo.

5 O AMOR NA PRÁTICA: CLARICE LISPECTOR DIGITAL

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu em Tchetchnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920. É filha de família de origem judaica. Ela, seu pai Pinkouss, sua mãe Mania Lispector e suas duas irmãs migraram para o Brasil em março de 1922, para a cidade de Maceió, Alagoas, onde morava Zaina, irmã de sua mãe. Tal fato ocorreu devido à perda de suas rendas com a Guerra Civil Russa, pela qual se viram obrigados a deixar sua terra no que se associou também à perseguição a judeus. Nascida Haia Pinkhasovna Lispector, por iniciativa do seu pai, como todos da família, muda de nome e passa a se chamar Clarice.

Em 1925, mudou-se com a família para a cidade do Recife onde passou sua infância no Bairro da Boa Vista. Aprendeu a ler e escrever muito nova. Estudou inglês e francês e cresceu ouvindo o idioma dos seus pais, o ídiche. Com 9 anos, fica órfã de mãe. Em 1931, ingressou no Ginásio Pernambucano, o melhor colégio público da cidade.

Algum tempo depois, muda-se com a família para o Rio de Janeiro, indo morar no Bairro da Tijuca. Lá, ingressa no Colégio Sílvio Leite, onde era frequentadora da biblioteca. Nesse período, leu bastante não só a literatura romântica de Delly, como também as obras de escritores como Júlio Dinis, Eça de Queirós, José de Alencar, Dostoievski e Katherine Mansfield. Com 19 anos, publicou seu primeiro conto “Triunfo” no semanário Pan. Aquele falava sobre o intrincado relacionamento de Luísa e Jorge. No contexto dessa ficção, o ambiente doméstico surge como cenário para relato da experiência interior de Luísa, que se vê na solidão após ser abandonada por Jorge. Este foi embora, pois, ao lado dos excessivos cuidados de Luísa, não conseguia se concentrar para continuar seu trabalho de escritor. Com o término do relacionamento, Luísa manifesta em si um comportamento que oscilava entre a passividade e a lucidez da dimensão da natureza feminina. Nessa perspectiva, já em sua primeira publicação, suas características já eram evidentes: o estilo literário, o cuidado na escolha dos vocábulos para apresentar as sensações das personagens femininas, o fluxo de consciência, o discurso centrado na mulher e a exposição de conflitos íntimos sobre os diferentes modos de amar.

Em 1939, ingressou no curso de Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro, conhecida, na época, como Universidade do Brasil. Contudo, naquele tempo, demonstrou mais interesse pelo meio literário, no qual ingressou precocemente ao trabalhar como tradutora e redatora para a Agência Nacional e como jornalista no jornal *A Noite*. No ano seguinte, ficou órfã de seu pai.

Depois de se formar em Direito, casou-se com o amigo de turma Maury Gurgel Valente. O casal teve dois filhos, Pedro e Paulo, este último afillhado do escritor Érico Veríssimo. Nesse mesmo ano, estreou na literatura com o romance *Perto do Coração Selvagem*. A obra é um romance urbano e psicológico, que destoava da dicção regionalista e social dominante na época. Por esse feito, recebeu o Prêmio *Graça Aranha*. Dois anos depois, publicou *O Lustre*. Também, saiu do jornal *A Noite* onde trabalhava como redatora, indo para o *Diário da Tarde*, onde fez uma página feminina assinada por Ilka Soares. Nesse mesmo ano, naturalizou-se como brasileira.

Em 1944, partiu para o exterior para acompanhar o marido em início de carreira diplomática, vivendo por, aproximadamente, 15 anos em países como Estados Unidos, Suíça,

Inglaterra e Itália. No último ano em que viveu fora do Brasil, trabalhou como voluntária em um hospital americano, onde deu assistência a militares brasileiros feridos na Segunda Guerra Mundial.

A década de cinquenta colocou Clarice Lispector como autora traduzida. A primeira edição francesa de *Perto do Coração Selvagem* teve capa ilustrada por Henri Matisse. A obra foi seu romance de estreia. O livro é marcado pelo estilo introspectivo da escritora. Desse modo, foi premiado como o melhor romance de estreia pela Fundação Graça Aranha em 1944. Nesse mesmo período, escreveu o romance *A Maçã no Escuro* e começou a colaborar com a revista *Senhor*, publicando contos.

No fim dos anos cinquenta, Clarice separou-se do marido e retornou ao Rio de Janeiro acompanhada de seus filhos. Também começou a trabalhar no Jornal *Correio da Manhã*, assumindo a coluna *Correio Feminino*.

Em 1960, trabalhou no *Diário da Noite* com a coluna *Só Para Mulheres* e, nesse mesmo ano, lançou “Laços de Família”, seguido de “A Legião Estrangeira” e de “A Paixão Segundo G. H”. O primeiro é um livro de contos que recebeu o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro. No ano seguinte, publicou “A Maçã no Escuro” pelo qual recebeu o prêmio de melhor livro do ano em 1962.

Grande parte da crítica destaca a influência dos autores europeus como Virginia Woolf, James Joyce, Jean-Paul Sartre e Marcel Proust na literatura de Clarice Lispector. É por esse viés que sua obra possui temáticas existencial e psicológica ao explorar, do mundo interior dos personagens, suas sensações, memórias e pensamentos, além de seus conflitos com a realidade cotidiana, expressos através de uma prosa densa, de riqueza vocabular e repleta de figuras de linguagem (GOTLIB, 2013).

Em 1966, Clarice Lispector sofreu várias queimaduras no corpo e na mão direita enquanto dormia com um cigarro aceso e passou por várias cirurgias de reparação. Após receber alta, passou a viver mais isolada. As cicatrizes que possuía em seu corpo, a esquizofrenia do filho mais velho e a difícil situação financeira contribuíram para que a escritora entrasse em depressão. Mesmo assim, sua carreira literária prosseguiu com os contos infantis de “A Mulher que matou os Peixes”, “Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres” e “Felicidade Clandestina”.

No ano seguinte, publicou crônicas no *Jornal do Brasil* e lançou “O Mistério do Coelho Pensante”, a pedido de seu filho, sendo seu primeiro livro infantil. Ainda, passou a integrar o Conselho Consultivo do Instituto Nacional do Livro. Em 1968, passou a integrar a Ordem da Calunga, da Campanha Nacional da Criança. Em 1969, recebeu o prêmio Golfinho

de Ouro do X Concurso Literário Nacional de Brasília, pela sua obra cuja composição já tinha perto de doze volumes publicados.

Nos anos 1970, Clarice Lispector ainda publicou “Água Viva”, “A Imitação da Rosa”, “Via Crucis do Corpo” e “Onde Estivestes de Noite?”. Reconhecida pelo público e pela crítica, em 1976 recebeu o prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal, pelo conjunto de sua obra.

Em 1977, publicou uma série de entrevistas em *Fatos e Fotos*, sob o título de “Diálogos Possíveis com Clarice Lispector”. Ainda, escreveu “Hora da Estrela”, obra esta que conta a história de Macabéa, uma moça do interior em busca de sobrevivência na cidade grande. A versão cinematográfica desse romance, dirigida por Suzana Amaral em 1985, conquistou os maiores prêmios do festival de cinema de Brasília e deu à atriz Marcélia Cartaxo, que fez o papel principal, o troféu *Urso de Prata* em Berlim em 1986. Clarice Lispector morreu de câncer, no dia 9 de dezembro de 1977, véspera de seu aniversário de 57 anos. Seu corpo foi sepultado no cemitério Israelita do Caju.

Depois da morte de Clarice, sua obra popularizou-se exponencialmente, principalmente no exterior, sendo traduzida para diversas línguas. Esse reconhecimento é atribuído a Benjamin Moser, que, no início dos anos 2000, lançou uma extensa biografia da escritora, bem como traduções de seus livros, tornando-a mais conhecida nos Estados Unidos. Em 2015, Moser lançou, nos EUA, a primeira antologia com todos os 85 contos de Clarice. Esse trabalho ganhou traduções na Macedônia, na Coreia do Sul e na Turquia (GLOBO, 2016).

O trabalho de Clarice Lispector é complexo e é considerado como o ponto mais alto da terceira fase do modernismo. Nesse período, segundo Ávilla (2007), a literatura brasileira encontrava-se mais amadurecida no sentido de não haver mais os excessos que marcaram a Semana de Arte Moderna. Os escritores dessa época possuíam uma atitude mais formal e o tipo de texto mais explorado nessa fase foi a prosa. Nesta, há três tipos principais, a primeira é a prosa urbana cuja principal característica foi a sua ambientação nos espaços da cidade em detrimento do espaço agrário. A segunda foi regionalista, que absorveu aspectos do campo, como a fala regionalista. A terceira foi prosa intimista, determinada pela exploração da temática humana, apresentando um caráter mais psicológico, intimista e subjetivo. Nesse sentido, a terceira tem como tema o mundo interior no qual as características literárias de Clarice Lispector se encontram. Suas obras atingem as regiões mais profundas da mente das personagens para aí sondar complexos mecanismos psicológicos, pois apresenta

características intimistas, sendo o indivíduo, com seus questionamentos e sua intimidade, a peça mais importante.

A representação do pensamento não é feita de forma linear, é livre e desordenada. É possível ainda identificar a introspecção na técnica de desenvolvimento de texto. Nesse sentido, seu tema versa sobre a necessidade que o homem tem de amparar-se na linguagem para suportar o desamparo diante do universo, recoberto pelo silêncio intraduzível. É essa procura que determina as características específicas de seu estilo. A renovação da linguagem se encontra constante num grau que aproxima a prosa da poesia. Seus textos não apenas narram histórias, mas também apresentam a síntese e a força expressiva típicas da poesia. Além da linguagem, outro aspecto inovador na obra de Clarice é a visão do mundo que surge de suas histórias.

Clarice enfoca em seus textos o ser humano em suas angústias e questionamentos existenciais. Em suas narrativas, o enredo, bem como as personagens, as referências de tempo e espaço ganham novos significados: o enredo é quase sempre psicológico, apesar de sua importância secundária. O tempo é psicológico; o narrador segue o fluxo do pensamento e o monólogo interior das personagens. Logo, há, por parte de Clarice, a utilização de uma técnica impressionista de apreensão dessa realidade interior, havendo predominância de impressões de sensações.

O espaço exterior também tem importância secundária, visto que a narrativa concentra-se no espaço mental das personagens. As características físicas das personagens ficam em segundo plano, muitas não apresentam sequer nome e, por sua vez, têm pouca influência sobre o comportamento das personagens. As ações, quando ocorrem, ilustram as características da interioridade das personagens. São comuns histórias sem começo, meio ou fim. Por isso, ela se dizia, mais que uma escritora, uma “sentidora”, porque registrava em palavras aquilo que sentia. Mais que histórias, seus livros apresentam impressões.

As personagens criadas por Clarice Lispector descobrem-se num mundo absurdo; essa descoberta dá-se normalmente diante de um fato inusitado – pelo menos inusitado para a personagem. Nessa linha de questionamentos entre angústias e reflexões intimistas, nasceram “reflexões sobre o estar no mundo, sobre a figura feminina e sobre outros temas discutidos intensamente por pesquisadores que se debruçam sobre o universo clariceano.” (DEFILIPPO, 2015, p. 87). Em tais estudos, é frequente a discussão em torno da experiência mística das personagens e da constante epifania que vivenciam essas mulheres.

De acordo com Affonso Romano de Sant’Anna (1973), a verdade e a condição humana podem ser despertadas a partir de um fato aparentemente banal e jorradadas como um

produto incontrolável do fluxo de consciência. Por conseguinte, a epifania apresenta-se com um momento de lucidez que ocorre muito rápido, às vezes, até em frações de segundos (DEFILIPPO, 2015).

Nas obras de Clarice se destacam: o emprego intenso da metáfora, o fluxo da consciência, o rompimento com o enredo e a metalinguagem. No conjunto, essa técnica colabora para a visitação do mundo interior das personagens, sempre manifestado pela subjetividade em crise. A memória serve de elo condutor entre o subjetivo e o real, favorecendo a autoanálise, numa espécie de um contínuo denso de experiência existencial.

A indiscutível originalidade e a perturbadora percepção da validade presentes na obra de Lispector a tornam única dentro da literatura brasileira. É impossível ficar-se indiferente diante do texto de Clarice, pois a força da sua linguagem e a intensidade das emoções das suas personagens atingem em cheio o leitor, provocando, no mínimo, um incômodo estranhamento. É como se o texto convidasse o leitor a desvendá-lo e, a partir disso, descobrisse um pouco mais do ser humano.

No ano de 2017, Clarice Lispector, juntamente com Ariano Suassuna, Carlos Drummond de Andrade e Moacyr Scliar, foi homenageada na 16ª Jornada Nacional de Literatura e 8ª Jornadinha Nacional de Literatura, que aconteceu de 2 a 6 de outubro de 2017. A celebração desses artistas ocorreu no Portal das Linguagens, localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo (UPF). Como forma de homenagear a autora, o espaço “Clarice Lispector, lendas do Brasil” tematizou a obra *Como nasceram as estrelas*, de 1987. Assim, dividida em quatro tendas, cada uma delas recebeu o nome de uma personagem de lendas brasileiras transcritas pela escritora. Assim, ao longo dos dias de Jornadinha, as crianças e os adolescentes circularam entre a Tenda Yara, a Tenda Malazarte, a Tenda do Negrinho do Pastoreio e a Tenda do Curupira. O principal objetivo foi que todos os alunos tivessem contato com os autores que conheceram durante a leitura das obras na Pré-Jornadinha.

Além dessa homenagem, foi realizada, no espaço Moacyr Scliar destinado a exposições, a exposição *Doze lendas brasileiras*, colagens de Mariana Valente, neta de Clarice Lispector. A autora esteve entre os temas dos palcos de debates, para aproximadamente duas mil pessoas, na grande tenda batizada Espaço Suassuna, além de ser lembrada por mais duas oportunidades: na apresentação “Não me toque estou cheia de lágrimas – Sensações de Clarice Lispector”, do GEDA, Cia de Dança Contemporânea, proporcionada pelo SESC, como parceria às Jornadas Literárias, além de ser uma das atrações no espetáculo de abertura da 16ª Jornada Nacional de Literatura, *Jornada de Livros e Sonhos*, da Cia da Cidade.

Figura 7 – Sensações de Clarice Lispector, do GEDA, Cia de Dança Contemporânea.



Fonte: Encontro de Dança (2017).

Figura 8 – A exposição Doze lendas brasileiras, colagens de Mariana Valente



Fonte: Portal de Notícias Sopa Cultural (2018).

Figura 9 – Jornada de Livros e Sonhos, da Cia da Cidade.



Fonte: Casagrande (2017).

5.1 O *CORPUS* MOTIVADOR: O POEMA *AMOR DE CLARICE*

O poema *Amor de Clarice*, escrito por Rui Torres, é inspirado no conto *Amor*, de Clarice Lispector. O texto encontra-se disponível no *site* Telepoesias.net em versão multimídia programada em Flash/Actionscript por Rui Torres com a participação de Nuno M. Cardoso (voz), Carlos Morgado e Luis Aly (som) e Ana Carvalho (vídeo).

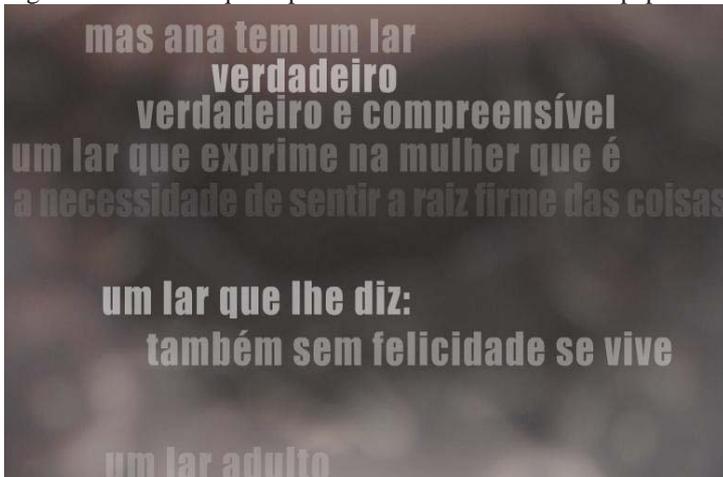
Rui Torres é um dos mais respeitados poetas digitais da atualidade. Aliando crítica e produção estética, constitui uma produção que associa o fazer criativo ao pensar a criação, desvelando aspectos ocultos envolvidos na lírica eletrônica. Atualmente, é investigador da Unidade I&D FP2S (UFP) e colaborador do Grupo de Investigação “Mediação Digital e Materialidades da Literatura” do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. Membro do Board of Directors da Electronic Literature Organization, é criador do poema digital “Amor de Clarice”. Diante de sua estratégia de escrita, afirma que escreveu o texto para

[...] admitir a possibilidade de ser a reescrita de textos que lemos um dos possíveis nódulos da crítica literária. Foi investido desta estratégia que escrevi o poema Amor de Clarice, expandindo, em vez de limitar, a ambiguidade potencial dos textos da autora brasileira. (TORRES, 2003, p. 2).

Nesse sentido, a reescrita amplia seu sentido, uma vez que o feminismo presente na obra de Clarice, bem como no conto “Amor de Clarice”, “ênfatisa com maior veemência a releitura da tradição.” (TORRES, 2003, p. 3). Logo, reinterpretar é reescrever. Essa escrita autorreflexiva permite olhar as definições tradicionais de literatura com certa desconfiança, clamando por uma crítica de cunho intervencionista e criativa (TORRES, 2003). Desse modo, para revitalizar a crítica através da reescrita, Torres decidiu, como ele mesmo atesta, escrever com Clarice o poema digital.

O *corpus Amor de Clarice* está dividido em duas séries com 26 partes cada; o leitor pode clicar nas palavras e arrastá-las para poder ouvir os textos. Cada parte do poema apresenta vídeos nos quais existe um menu de navegação que permite a escolha da navegação de modo linear ou aleatório. Essas alternativas exigem do navegador a redefinição de suas estratégias de leitura, pois encontra, no texto, palavras alternadas com imagens, o que torna a obra regida pela instabilidade programada. Em primeiro momento, os fundos da tela lembram a continuidade evidente de acontecimentos a partir da imobilidade das frases.

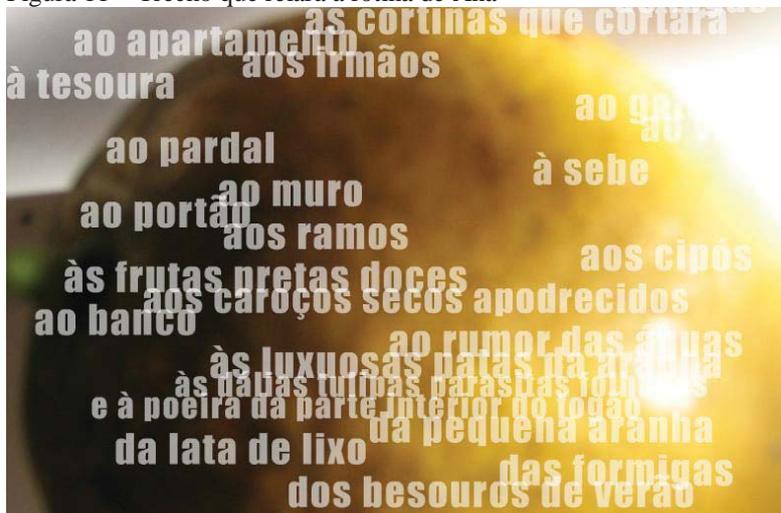
Figura 10 – Trecho que exprime o contexto de Ana e seu papel de mãe e esposa.



Fonte: Telepoesias.net.

Em segundo momento, o princípio que parece contínuo e imóvel é substituído pelas palavras, expressões e frases que se deslocam ao fundo. Algumas são até sacudidas pelos sons das palavras lidas e apresentadas com a trilha sonora. Ao longo dessa leitura desfragmentada, é possível, aos poucos, estabelecer relações e referências aos fatos que retomam o conto *Amor*.

Figura 11 – Trecho que relata a rotina de Ana



Fonte: Telepoesias.net.

Entre os diálogos, há recortes gráficos, quebras visuais, respiração ofegante das falas gravadas que foram pensadas a partir de recortes da prosa original de Clarice. Destaca-se, ainda, o ritmo tanto das palavras quanto das expressões e frases que se dão através do ritmo cadenciado do *rap* e da música eletrônica que demarcam o poema.

Mesmo assim, é possível associar a cada uma das páginas de *Amor de Clarice* vários elementos de narratividade da criação digital não mais expressa como ocorre no conto, mas na maneira como o poema digital permite o estabelecimento de estratégias de leitura que reconstituam a continuidade aleatória e arbitrária dos sentidos provindo desse texto.

A estética desse tipo de produção está dissociada de uma perspectiva tradicional de leitura. Fora das limitações do registro impresso, articulado aos movimentos da tela, mediado por configurações digitais, não analógicas, exigentes quanto à participação ativa do leitor. O poema de Torres provoca novas práticas pedagógicas na formação do leitor, o que inclui práticas multimídias de leitura. Da mesma forma, no que se refere à investigação, o estudo da poesia exige bases além da tradicional crítica literária. Assim, o trabalho com o poema digital deve ser estabelecido nas referências de metodologias – tanto de pesquisa quanto de ensino – abertas à inovação.

5.2 MÉTODO(S) DE PESQUISA PARA A ANÁLISE DA PRÁTICA LEITORA

O trabalho de investigação cooperativa tem um lado instrumental e prático e outro voltado para a produção de conhecimento para a academia e/ou outros administradores. Os resultados provindos da pesquisa deram-se por meio de encontros presenciais, nos quais foram realizadas propostas de intervenções. Nesse caso, os voluntários da pesquisa participaram da definição sobre a obtenção das informações, concedendo autorização para o preenchimento de questionários.

Por sua vez, o pesquisador manteve um caderno de campo, no qual dois elementos foram fundamentais. O primeiro tratou dos registros sobre as mudanças que ocorreram no seu pensamento durante a pesquisa devido à reflexão e à reflexividade dos elementos do campo sobre ele. O segundo fez menção ao registro do que se foi observado. Este foi um registro feito por meio de notas, coleta de dados como observações *in loco* e dados quantitativos sempre com autorização do grupo para coleta e divulgação. Ainda, nesta pesquisa, houve mudanças em alguns momentos devido à interpretação dos estudantes em relação à leitura dos textos, principalmente o poema digital.

Acredita-se que, por mais que o pesquisador tenha experiência no assunto e saiba como analisar os dados ao final do trabalho, sempre se deve deixar margem para criatividade, inovação e propostas surgidas do grupo. A ideia principal foi, através do meio de procedimentos criativos de interpretação dos dados e demais observações, teorizar a partir do que foi realizado e, a partir disso, gerar materiais aplicáveis em situações similares e permitir, principalmente ao grupo com o qual e para o qual se pesquisa, maior maturidade e consciência. Ou seja, que todo o experimento de pesquisa fosse um processo educativo em si, em que a análise dos dados, durante o processo, fosse tão importante quanto a que se deu ao final deste.

Da mesma forma que em outras modalidades de pesquisa participativa, os pesquisados foram conduzidos em ciclos de ação e reflexão em busca de conhecimento. Todas as intervenções foram decididas e realizadas em parceria entre o pesquisador principal, autor deste trabalho, e o grupo com e para o qual se pesquisou. Assim, as intervenções e a análise dos resultados foram focadas não só nas ações práticas ocorridas, mas nas transformações dos significados e no processo de desenvolvimento de novas possibilidades de transformar a realidade ao longo do tempo.

Ao lembrar que esta pesquisa inicialmente se baseou no método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1988), esse critério adotado se relaciona com o letramento literário (COSSON, 2014) (Quadro 3 e Esquema 2).

Quadro 3 – Relação do método recepcional com o letramento literário

Etapas do método recepcional I	Determinação do horizonte de expectativas	Atendimento ao horizonte de expectativas	Ruptura do horizonte de expectativas	Questionamento do horizonte de expectativas	Ampliação do horizonte de expectativas
Como o letramento literário se relaciona com o método recepcional I	O professor funciona como ponte entre o aluno e a obra, tirando o estudante da inércia e o colocando em posição ativa diante do conhecimento. Este ocorre a partir da apresentação dos temas a serem trabalhados	Propostos os temas, utiliza-se de um deles (ou mais) na elaboração de questões de intertextualidade. É nesse momento que se dá a efetiva relação entre o aluno e o texto lido, quando se introduz uma grande fonte de significados para o	Este é o instante em que a “epifania” acontece. No instante em que o aluno liga um rompimento de costume ou de certeza, ele aprende de forma bem mais enraizada. A partir do planejamento, o professor	Questiona-se o aluno sobre o que entendeu sobre o texto. O aluno precisa ser indagado a pensar constantemente sobre a leitura do texto. Necessita, ainda, relacionar o texto com a vivência pessoal. Isso cria raízes profundas no conhecimento do estudante. Questionamentos	Em uma etapa em que o aluno está instigado e consciente de sua atitude ativa enquanto leitor, o processo de aprendizagem será de melhor condução. Um aluno com maior bagagem de

	com o estudante a quem, ao longo da prática leitora, poderá ser apresentado outros temas vinculados ao principal.	estudante. Nesse momento, o professor media as dificuldades de leitura dos alunos.	provoca os alunos a pensarem além do que é exposto. Afirma-se que o aluno só avança nessa etapa se houver liberdade para que ele possa imaginar e a experiência estética realmente aconteça.	dessa natureza são encontrados na prática leitora.	leitura é capaz de estabelecer relações maiores diante da capacidade interpretativa dos próximos textos, neste caso, o digital.
--	---	--	--	--	---

Fonte: elaborado pelo acadêmico.

É a partir da relação entre o método recepcional e o letramento literário que se dão os multiletramentos. Isso é possível principalmente na última fase do método. A *ampliação do horizonte de expectativas* considera o diálogo verbal com outras linguagens, bem como com outras mídias, assumindo uma posição multiculturalista, pois, como já mencionado, sua noção de indivíduo se dilata, tornando-se um multivíduo. Imerso nesse contexto, encontra nos hipertextos os repertórios discursivos dos quais se apropriam fazendo uso de uma leitura fragmentada que não tem limites no ciberespaço.

Esquema 2 – Resumo das relações



MULTILETRAMENTOS

Fonte: elaborado pelo acadêmico.

Portanto, a análise apresenta uma prática leitora baseada no método recepcional e aludido com conceitos relacionados ao letramento: letramento literário e letramento digital. Atividade essa com concepção plural de leitura no texto literário.

Na sequência, são apresentadas as memórias aplicadas em sala de aula.

5.2.1 Memória dos primeiros contatos com a Escola de Ensino Médio Doutor Aldo Conte

O primeiro contato com a coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Aldo Conte ocorreu em 13 de setembro de 2017 de forma presencial. Nesse dia, o pesquisador dirigiu-se até a escola e, ao chegar lá, apresentou-se informando que era aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo e que estava realizando uma pesquisa relacionada ao trabalho com leitura digital, explicando a finalidade da pesquisa.

A coordenadora questionou sobre a razão da escolha pela Escola Aldo Conte para a realização da prática da pesquisa. Respondeu o pesquisador que um dos motivos era pela boa reputação da escola na cidade devido à boa qualidade de ensino. Dito isso, não houve objeções com relação à prática da pesquisa; ao mesmo tempo que o pesquisador poderia se beneficiar a partir da experiência obtida, a instituição também seria enriquecida com os resultados. Após isso, a coordenadora solicitou a presença da professora de Língua Portuguesa do terceiro ano da tarde para que se discutisse a possibilidade de realização do trabalho.

Ao conversar com a professora, esta se mostrou satisfeita pelo fato de a turma participar da pesquisa. Ainda, passou algumas informações sobre a turma, afirmando que o pesquisador poderia ficar à vontade para desenvolver as atividades. Informou, também, sobre o horário que trabalhava com a turma, sendo os dois últimos períodos na quarta-feira, das 15h45min às 17h30min, o primeiro na sexta-feira, das 13h30min às 14h15min e os dois últimos na sexta-feira, das 15h45min às 17h30min. Ficou combinado que, primeiramente, o mestrando iria rever todas as atividades para, então, novamente entrar em contato com a professora, combinar os períodos em que as aulas se dariam e, então, aplicar as práticas leitoras.

A coordenadora julgou pertinente apresentar o mestrando ao diretor do colégio, para informar da prática que aconteceria em breve. No mesmo dia em que havia recebido o parecer positivo por parte da escola, o pesquisador entrou em contato com o orientador, a fim de organizar as atividades para poder aplicá-las. Quando as atividades estavam prontas e entrou em contato com a professora, ela informou que os professores estaduais entraram em greve, o que atrasou a aplicação das atividades em um mês. Finalmente, as atividades aconteceram nos dias 1º, 8 e 10 de novembro, sempre nos dois últimos períodos, após o intervalo, conforme as memórias seguintes.

5.3 ANÁLISE INICIAL

Conforme mencionado na Memória dos Primeiros Contatos com a Escola Aldo Conte⁸, aparentemente todos os alunos manuseiam seus celulares. Apesar de eles não terem acesso à senha da internet da escola, alguns utilizam secretamente a internet própria do celular para o envio de mensagens ou para acessar redes sociais.

De acordo com Prensky (2007), é necessário levar em consideração que isso é um comportamento normal por parte desses estudantes que são nativos digitais. Isso significa que não conseguem imaginar o mundo sem a ferramenta tecnológica. Tal atitude ocasiona um conflito de gerações por parte dos professores que são de uma geração e dos alunos que são de outra. Os primeiros, ainda segundo Prensky (2007), são chamados de imigrantes digitais, ou seja, aqueles que estão tentando se engajar na grande quantidade de inovações que estão em toda a parte, como as que ocorrem com telefones, aplicativos, compras *on-line* e operações bancárias. Os segundos são os nativos digitais. Estes são nascidos na geração *touch screen*, isto é, os alunos têm diferentes atitudes em relação ao uso da tecnologia. Logo, quase todas as crianças nascem na era digital. Do contrário, pode ser que, em alguns lugares, os nativos não sejam digitais e, com o tempo, venham a ser imigrantes digitais devido a questões de condições sociais e, conseqüentemente, de acesso.

Outro quesito a ser observado no comportamento dos alunos foi a falta de atenção destes para o conteúdo e a forma de trabalhar com ele, pois, na primeira aula, eles acreditavam que as aulas teriam a estrutura tradicional expositiva, fato esse que não aconteceu totalmente. Isso explica as conversas em demasia no início da primeira aula. Prensky (2007) afirma que os professores precisam abandonar as aulas tradicionais e deixar que os alunos

⁸ Apêndice B.

aprendam sozinhos. E a tecnologia no meio educacional possibilita isso. Nesse caso, considera-se realmente problemática toda e qualquer inquietação dos alunos, fato esse que preocupava a professora, pois sempre se direcionava com o pesquisador até a sala de aula para pedir a colaboração da turma.

Em relação ao contato dos alunos com a leitura, é fato que a afeição por determinado gênero ou obra e, até mesmo, autor depende do gosto pessoal. De qualquer forma, no primeiro questionário, aplicado à turma, os alunos afirmaram ter livros em casa, como os religiosos, biográficos e Best Sellers. Nenhum aluno relatou ter livros de Clarice Lispector, mesmo que já tivessem ouvido falar nela e que já a haviam estudado na disciplina de literatura.

Um fato interessante foi que a maioria dos alunos, principalmente as meninas, afirmou gostar de romances, citando no questionário, na questão 9, livros como *Harry Potter*, *Diários de um Vampiro* e *A Coisa*. Seis meninas, por sua vez, disseram que liam por obrigação, mas que se interessavam mais por biografias, jornais e revistas informativas. Depreende-se disso que esse último grupo não possuía uma sensibilidade desenvolvida para a literatura, pois davam a entender que o que importava eram os fatos da realidade como eles eram. Desse modo, até aquele momento, constatou-se que o trabalho com a leitura da literatura não havia cumprido o papel de reflexão e sensibilização (COSSON, 2009) para as situações do dia a dia.

A respeito da utilização das TDICs nas aulas, observou-se que o único equipamento utilizado na escola era o projetor multimídia. Os alunos até poderiam utilizar o celular. Contudo, há uma justificativa para o uso do telefone celular na EAC. A Lei Estadual n. 12.884/2008 dispõe, no artigo 1º, que é proibida a utilização de aparelhos de telefone celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Assim, os aparelhos deveriam ser mantidos desligados enquanto as aulas são ministradas.

Acredita-se que, ao não proporcionar práticas de leitura com a utilização das TDICs, a instituição não assume sua responsabilidade de formar leitores em contexto de ubiquidade conforme Santaella (2004). Ou seja, leitores críticos para a leitura do texto digitais, hábeis para diversas formas de leitura no hipertexto.

Conforme abordado na seção 2.3, a leitura no meio digital é uma realidade e novas formas de literatura surgem na rede. Porém, a escola parece recusar-se a diminuir a distância entre aquilo que impõe como leitura obrigatória (no caso os livros orientados pelo livro didático e pela professora para o vestibular) e as novas e diferenciadas práticas por meio de diversas linguagens que fazem parte do meio computacional que são comuns à geração 2.0. Logo, percebe-se que não há motivação para os alunos ler.

Em linhas gerais, observa-se que os alunos se enquadram nas características apresentadas por Prensky (2007), uma vez que estão acostumados com a instantaneidade e suas necessidades de aprendizagem estão relacionadas ao seu processo cognitivo alterado pelo constante uso das TICs. Ainda, os alunos também estão em constante contato com a literatura e alguns demonstram interesse em ler em suportes tradicionais como o papel. Assim, o professor tem o desafio de guiar os alunos durante o processo de leitura, alternando atividades no meio impresso e no *on-line* de forma criativa e relevante.

A próxima seção apresenta o resultado da aplicação das aulas e dos questionários posteriores.

5.4 ANÁLISE INTERMEDIÁRIA

Um dos objetivos deste trabalho é produzir práticas leitoras visando à formação do leitor tendo por base o método recepcional e o letramento literário, ambos aplicados à leitura em suporte tecnológico. Como consequência disso, promovem-se os multiletramentos que podem ou não envolver o uso das TDICs. Segundo Rojo (2010, p. 8), caracteriza-se como

um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Com essa finalidade, o processo de criação das atividades foi balizado nos seguintes critérios práticos: a viabilidade de aplicação em sala de aula, o número de alunos, o número de aulas ministradas, a duração de cada período, o conhecimento de gêneros, autores (principalmente Clarice Lispector) e conceitos (intertextualidade e epifania). A maneira como as atividades foram elaboradas visou agilizar sua realização em sala de aula.

A ideia principal durante o planejamento das atividades foi permitir que os alunos tivessem contato com textos impressos e, em seguida, o *corpus* que é *on-line*. Quanto à leitura desse último texto, foi utilizada a versão hipermídia programada em Flash/Actionscript para que os alunos pudessem clicar e arrastar as palavras para ouvir os textos.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, a ideia foi refletir sobre o poema digital, observando elementos estéticos e multimodais, propondo, aplicando e avaliando as práticas leitoras com literatura eletrônica em sala de aula para estudantes do terceiro ano do ensino médio na disciplina de língua portuguesa. Dessa forma, a tarefa foi analisar a questão enfatizada no Quadro 4, sendo necessário estabelecer um dispositivo aferidor que demonstre

claramente se os letramentos foram alcançados ou não pelas atividades propostas durante a pesquisa.

Para esse fim, utilizou-se o seguinte referencial teórico proposto por Canevacci (2005), Hayles (2009), Rojo (2012) e Rösing (2001).

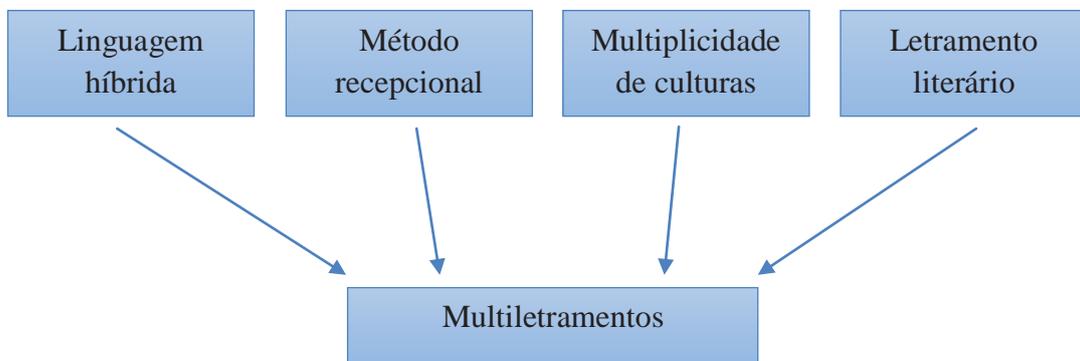
Quadro 4 – Pressupostos para os multiletramentos

Linguagem híbrida	Textos impressos e no meio eletrônico que apresentam múltiplas semioses.
Método recepcional	Baseada no diálogo entre os que interpretam como recepção ao texto literário.
Multiplicidade de culturas	Consideração dos multivíduos como uma classe heterogênea em estado de aprendizagem.
Letramento literário	Textos que promovem a formação de leitores críticos e competentes.

Fonte: com base em Canevacci (2005), Hayles (2009), Rojo (2012) e Rösing (2001).

Afirma-se que nenhum desses pressupostos está em posição superior em relação aos outros, ou mesmo que se deva respeitar uma lógica sequencial entre um e outro. Todos estão, segundo Rojo (2012), no mesmo patamar. Por essa razão, ao criar, elaborar e planejar as práticas leitoras com base no *corpus* motivador, elas foram balizadas pelo dispositivo que consta no Esquema 3.

Esquema 3 – Dispositivo balizador dos multiletramentos



Fonte: elaborado pelo acadêmico.

Na sequência, apresentam-se os guias do professor (práticas leitoras) e suas respectivas memórias analisadas.

5.4.1 Atividades das práticas leitoras

A seguir, as atividades e análises das práticas leitoras.

5.4.2 Primeira prática leitora

Data: 1/11/2017.

Duração: 2 períodos (90 minutos).

Tema: Leitura e intertextualidade. A Epifania na Literatura.

Objetivo: estimular a leitura verbo-visual a partir de textos que contenham uma linguagem epifânica. Cotejar linguagens, como a visual, a digital e a imagética, possibilitando aos alunos uma experiência mais ampla de leitura.

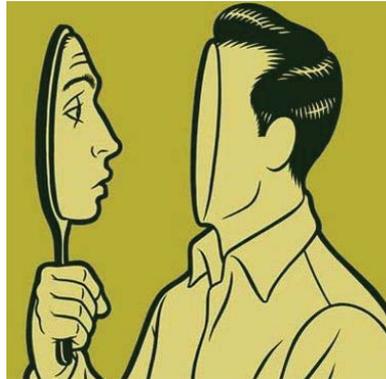
Materiais e recursos: folhas, xerox, notebook, *data show*.

Etapas propostas:

- 1) Conhecer os estudantes, a fim de desenvolver e estabelecer uma relação professor-aluno.
- 2) Convidar os alunos a participarem da leitura de três imagens sobre o tema da atividade proposta, suscitando a discussão e introduzindo o tema da prática leitora.



a)



b)



c)

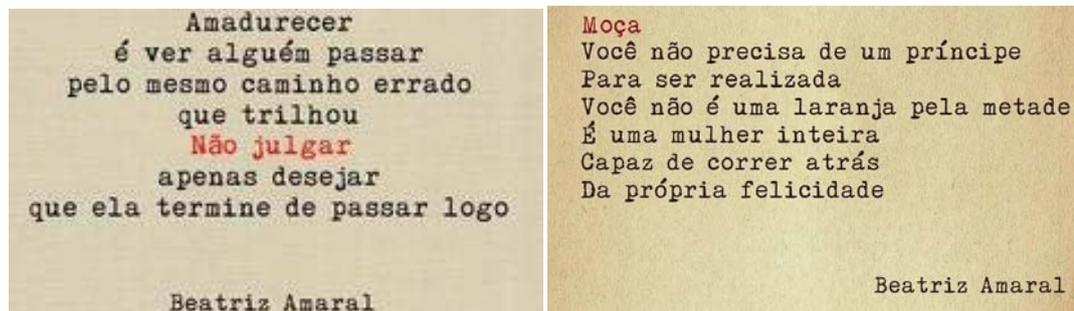
Fonte: Google Images.

- 3) Solicitar aos alunos a leitura das imagens A, B e C no que pode significar cada uma.

- 4) Questionar se as imagens se relacionam entre si. Caso a resposta seja sim, que justifiquem.
- 5) Entregar uma cópia da crônica “Dois ou três almoços, uns silêncios. *Fragmentos disso que chamamos de ‘minha vida’*”, retirado da obra *Pequenas Epifanias*, de Caio Fernando de Abreu aos estudantes. Disponível em: <https://goo.gl/8uWh4s>.
- 6) Falar aos estudantes sobre quem é o autor Caio Fernando de Abreu e que realizaremos uma leitura em conjunto.
- 7) Realizar a leitura do texto com os alunos (o professor/pesquisador lê e os alunos acompanham).
- 8) Pedir aos alunos qual o gênero textual. Explicar sua função.
- 9) Em seguida, indagar aos alunos a responderem oralmente:
 - a) Quem são os personagens da estória?
 - b) Qual é o lugar em que eles estão?
 - c) O que acontece com eles?
 - d) No quarto parágrafo, há uma relação intertextual. Qual é? Por que o autor a utiliza?
 - e) Rerler o primeiro parágrafo com os alunos e perguntar por que o cronista utiliza a expressão “presente ambíguo” para se referir ao amor.
 - f) De que maneira o personagem se refere ao encontro ao longo do texto? Como ele se comporta diante disso?
 - g) Pedir para que um aluno voluntário leia o penúltimo parágrafo e perguntar: o que o personagem percebe no penúltimo parágrafo? O que acontece com o pensamento dele?
 - h) Pedir para que um aluno voluntário leia o último parágrafo e indagar: que ações o personagem toma? Como ele segue adiante?
 - i) Pedir os alunos se eles sabem o que é epifania e se já ouviram falar nessa expressão. Caso alguém saiba, poderá se expressar.
 - j) Explicar que a origem da palavra *epifania* tem origem religiosa, bem como seu antigo contexto.
 - k) Mostrar as seguintes imagens e detalhar a explicação, afirmando que a epifania é um aparecimento ou manifestação reveladora de qualquer divindade.



- 1) Explicar com detalhes que a epifania acontece na atualidade, fora de um contexto bíblico.
- 10) Mostrar no *data show* e ler com os alunos dois trechos da blogueira Beatriz Amaral, contendo epifanias.



- a) Indagar aos alunos como eles identificam a epifania no primeiro trecho.
- b) Indagar aos alunos como eles identificam a epifania no segundo trecho.
- c) Indagar se os dois textos têm relação um com o outro.
- d) Após suas respostas, complementar a fala deles.

5.4.3 Memória da primeira prática leitora

Aula de 1º de novembro de 2017

Para a primeira observação, o pesquisador chegou à escola em torno de 10 minutos antes do início da aula e aguardou em frente à sala de aula. A professora titular chegou alguns minutos após o sinal que marcava o encerramento do intervalo. Havia certo alvoroço dos alunos e conversa alta enquanto se acomodavam em suas carteiras. A professora chamou a atenção dos alunos, cumprimentando-os e pedindo se todos estavam bem, afirmando que, devido à greve, fazia tempo que não os via e que era bom revê-los após o hiato da paralisação.

A sala de aula ocupada pela turma 305 possuía uma área entre 25 e 30m², com janelas em uma das laterais com vista para a quadra poliesportiva do colégio e uma porta aos fundos.

Na parte frontal da sala, situava-se um quadro branco no qual se escreve com marcadores coloridos e, em um dos lados, a mesa para o professor. Nesse mesmo espaço, as carteiras dos alunos estão dispostas em cinco colunas de seis fileiras, todas viradas em direção ao quadro, mas nem todas usadas pelos estudantes.

A professora disse que, a partir daquele dia, haveria uma aula diferente, pois um professor, mestrando da Universidade de Passo Fundo, iria trabalhar a leitura de textos digitais com eles e ocuparia alguns períodos emprestados para poder desenvolver sua atividade. A professora afirmou que havia *data show* instalado caso o pesquisador precisasse. Por fim, a professora pediu a colaboração da turma e que eles, bem como a escola em si, estavam tendo um benefício muito válido por poder participar da pesquisa.

Após encerrar sua fala, a professora retirou-se da sala e o pesquisador se apresentou, dando uma breve explicação de como funcionariam as aulas e que seriam marcadas algumas datas para a condução das atividades, as quais seriam trabalhadas por ele. A turma mostrou-se bem receptiva e interessada em participar das atividades propostas.

Desde a chegada do pesquisador à sala de aula no dia em que foi apresentada a proposta da pesquisa, a turma não se constrangeu; acredita-se que se comportou como geralmente faz. Era uma turma muito ativa. Houve alguns casos em que os alunos abusaram de tal abertura, o que é normal para a idade. Porém, não houve nenhum caso de desrespeito, apenas conversas paralelas demasiadas, tentando postergar as atividades indicadas.

A primeira atividade objetivava estimular a leitura verbo-visual de textos que continham linguagem epifânica e cotejar linguagens, como a visual e a imagética, possibilitando aos alunos uma experiência mais ampla de leitura. Os materiais utilizados foram folhas, xerox, notebook e *data show*.

O pesquisador iniciou a atividade pedindo para que cada aluno se apresentasse, a fim de conhecer o grupo discente e estabelecer uma proximidade maior com eles. Em seguida, foram convidados a participar da leitura de três imagens sobre o tema da atividade proposta, a fim de suscitar a discussão e introduzir o tema da prática leitora que era a epifania na literatura.

Ao mostrar as atividades, pediu-se aos alunos o que eles viam nas três imagens. Foi dito que cada aluno poderia ficar à vontade e expor sua opinião. Na primeira figura, os alunos afirmaram que se tratava de uma cena de um casal da época do romantismo devido aos seus trajes e à forma como o casal se comportava naquela situação. Na segunda, alguns alunos disseram que a imagem estava, de certa forma, relacionada ao padrão (de beleza), outros já disseram que, devido à expressão do rosto no espelho, ela expressava certo egoísmo ou narcisismo. Na terceira, os alunos afirmaram que o relacionamento acontecia às escuras e que

a toalha envolta de suas cabeças tinha um significado relacionado ao não conhecimento do parceiro, provavelmente devido ao narcisismo na segunda figura, sendo esta uma conclusão.

Após essas discussões, indagou-se aos alunos se as três figuras se relacionavam. Nesse momento, dois alunos disseram “não” e o restante afirmou que sim. O professor solicitou que os alunos justificassem sua resposta. Quanto aos estudantes que não argumentaram, apenas na primeira e na terceira imagem poderia haver alguma espécie de relação; a figura do espelho não justificava uma relação. Nesse momento, um dos alunos disse que as três se relacionavam. Ele afirmou que havia relação, pois o homem da figura poderia ter um relacionamento consigo mesmo devido ao seu ego. As falas foram complementadas por outros colegas que disseram que, cada uma, apesar de representar uma situação diferente, apresentava contextos com um fim similar; foi passível de compreensão após a relação entre as três imagens. Nessa oportunidade, o pesquisador afirmou que o nome desse tipo de relação entre as imagens chama-se intertextualidade. Ao levar em conta e deixar claro aos alunos que texto não é somente o que está escrito, mas uma exposição de sentido como epígrafes, gravuras e notas, o pesquisador afirmou que a intertextualidade é um fenômeno de influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida e que gera a atualização do texto citado.

A fim de compreender melhor tais relações entre textos, o pesquisador afirmou que leria com os alunos o texto “Dois ou três silêncios”, retirado da obra *Pequenas Epifanias*, de Caio Fernando Abreu. Pediu-se aos alunos se eles conheciam o autor. Duas estudantes conheciam-no em razão da obra *Morangos Mofados*. Abordou-se que ele foi um escritor, dramaturgo e jornalista brasileiro que possuía uma escrita num estilo econômico e bem pessoal. Abordava sobre sexo, medo, morte e, principalmente, solidão, apresentando uma visão dramática do mundo moderno.

A leitura foi realizada com os estudantes, ou seja, o pesquisador lia e os alunos acompanhavam. Pediu-se aos alunos qual o gênero do texto. Todos imediatamente disseram que era uma crônica. Indagou-se com base em que eles sabiam disso. Eles afirmaram que era porque apresentava uma situação cotidiana, nesse caso, o encontro e a tentativa de relacionamento.

É importante frisar que ocorreram dois momentos importantes durante a leitura do texto. Houve uma leitura objetiva e outra subjetiva. A primeira procurou oferecer informações precisas para o leitor no nível da compreensão. O texto em si transmitiu fatos, mesmo apresentando linguagem figurada. Da segunda, por sua vez, decorreu a compreensão e a interpretação mais profunda dos recursos de linguagem no texto, como a ambiguidade, a

metáfora, a intertextualidade e a epifania. Nesse sentido, esses recursos levaram os alunos a estabelecer relações entre uma ação e outra e questionar as escolhas que a personagem principal tomou naquele contexto de vida. Considerando isso, é notória a importância da subjetividade do leitor no processo de leitura do texto literário. Durante a leitura, os alunos puderam encarar a tensão entre os dados objetivos do texto e a apropriação única e pessoal que deles fazem os leitores de carne e osso. Isso é reforçado pela fala de Lenglade (2013, p. 25) ao afirmar que “para construir uma interpretação, é necessário superar as relações pessoais restritas e parciais, semeadas de erros, confusas em razão do jogo múltiplo das conotações.” Com isso, “erro” e “confusão” são, em realidade, inerentes à experiência de leitura dos alunos. Estes estão repletos de histórias pessoais e de memórias de leituras e seus “ecos subjetivos” (LENGLADE, 2013, p. 26) formam o cotejo de leitura de uma obra literária.

De modo geral, a turma participou da atividade, compreendeu e interpretou o texto da maneira esperada. Em relação à interpretação do texto utilizando os recursos de intertextualidade e epifania, os estudantes puderam compreender melhor a direção interpretativa que o texto objetivava. Afirma-se que, como o texto em si exige uma leitura mais atenta, o professor procurou direcionar o entendimento do texto fazendo indagações e complementando a fala dos estudantes; estes, em alguns momentos, poderiam demonstrar dificuldades no entendimento do texto, fato esse que se mostrou perceptível quando o pesquisador pediu para um voluntário ler o primeiro parágrafo e, em seguida, perguntou por que o autor utilizou a expressão “presente ambíguo” para se referir ao amor. Um aluno falou que era porque esse amor que acontecia no momento presente não era algo firme; se desse certo, aconteceria, caso contrário, estaria tudo bem, pois era só uma possibilidade, ele não tinha compromisso com ela. Indagou-se como o personagem principal se refere ao encontro ao longo do texto. Os alunos disseram que ele tem um comportamento atípico para esse momento, afirmando que ele parece perturbado, pois seus sentimentos estão confusos. Nesse momento, o pesquisador os direcionou, afirmando que seus sentimentos não estavam exatamente confusos, pois ele sabia o que queria, mas que ele não possuía condições psicológicas para tanto, isto é, não estava pronto para adentrar em um relacionamento sério.

Outro fato interessante ocorreu no encontro da metáfora, bem como de seu entendimento. Nesse momento, o que pareceu foi que os alunos não conheciam ou não lembravam o que era uma metáfora, pois somente uma estudante respondeu. Desse modo, o professor explicou o recurso metafórico, na construção do texto, complementando a fala da estudante. Ainda, quando foi solicitado para que um aluno voluntário lesse o penúltimo

parágrafo e, em seguida, foi perguntado o que o personagem percebeu em tal trecho, os alunos mencionaram que ele acabou por se autoconhecer. Outros disseram que a personagem se autoafirmou enquanto pessoa, pois, naquele momento, sabia o que queria, pois, após o almoço, ele percebeu que ambos tinham diferentes perspectivas diante da vida. Pediu-se com base em que afirmavam isso; disseram que era com base no trecho em que foi feita relação de intertextualidade com o Conto de Clarice Lispector. Observou-se, nesse momento, que a questão da intertextualidade havia sido compreendida com sucesso. O professor complementou a fala do aluno ao afirmar que o comportamento dele denunciava isso, quando ele pensou “recuperei um jeito de fumar olhando para trás das janelas, vendo o que ninguém via.”

Por fim, pediu-se para um aluno voluntário ler o último parágrafo e indagou-se que ações o personagem tomou e como ele seguiu adiante com sua vida. Os estudantes afirmaram que o personagem tentou lidar com o medo de amar e, ao conseguir compreender e controlar o sentimento de insegurança, seguiu em frente, podendo realmente amar. Perante a resposta dos alunos, compreenderam-se suas subjetividades na interpretação dos fatos do texto, pois os educandos constroem sua identidade a partir de referenciais, neste caso, o amor. Sendo a juventude um período de travessias no sentido de “uma reserva de liberdade necessária, um espaço de devaneio fundamental para a recomposição do tecido simbólico, a literatura, com sua abertura para o eu e para o outro, cria lugares estruturantes e de pertencimento que permitem a elaboração da interioridade do leitor, a “construção de si””, na concepção de Petit (2008, p. 11), levando a relacionar-se com o mundo exterior. Portanto, a relação com a literatura é essencial para que cada indivíduo construa a sua própria história e, consequentemente, sua autonomia.

Assim, ao encerrar as atividades do dia, o professor agradeceu aos alunos pela participação e disse que, na próxima aula, continuaria com mais propostas de atividades. Logo em seguida, deu o sinal de encerramento das aulas do período da tarde.

5.4.4 Segunda prática leitora

Data: 8/11/2017.

Duração: 2 períodos (90 minutos).

Tema: A linguagem literária sob a visão de Clarice Lispector.

Objetivo: proporcionar a interação dos alunos com a linguagem fílmica e o gênero conto, estabelecendo um diálogo entre o texto e o audiovisual.

Materiais e recursos: folhas, xerox, notebook, *data show*.

Etapas propostas:

- 1) Lembrar com os alunos o que foi estudado na aula passada, revisando a definição e a aplicação da epifania no texto.
- 2) Relatar que um dos autores que faz uso desse fenômeno é Clarice Lispector.
- 3) Avaliar o conhecimento prévio dos alunos, perguntando sobre Clarice Lispector.
- 4) Falar sobre a autora, relatando que é uma autora modernista, de terceira geração.
- 5) Assistir à entrevista “Panorama com Clarice Lispector”. Disponível em: <https://goo.gl/ZVIjLa>.
- 6) Solicitar que os alunos tomem nota dos aspectos importantes abordados no vídeo.
- 7) Indagar o que os alunos compreenderam do vídeo (poderão ler as anotações).
- 8) Falar aos alunos algumas de suas obras e a que será trabalhada, intitulada “Amor”, que é um conto retirado da obra *Laços de Família*.
- 9) Relatar brevemente sobre o que trata o conto.
- 10) Entregar uma cópia para cada um dos estudantes.
- 11) Realizar a leitura com os alunos.
- 12) Indagar aos educandos:
 - a) Pedir aos alunos qual o gênero textual. Explicar sua função.
 - b) Do que trata a estória?
 - c) Quem são os personagens envolvidos?
 - d) O que acontece com Ana ao ver o cego? Isso pode ser considerado um sentimento de epifania por parte da personagem? Por quê?
- 13) Qual a consequência dessa epifania na rotina de Ana? Por que isso acontece?
- 14) Solicitar aos alunos que se manifestem sobre os sentimentos expressos pela autora no texto, a partir dos seguintes trechos que serão lidos por alunos voluntários. Esses trechos são mostrados por *data show*:

Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantaram dela. Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se. No entanto sentia-se mais sólida do que nunca, seu corpo engrossara um pouco e era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, a grande tesoura dando estalidos na fazenda. Todo o seu desejo vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos; com o tempo, seu gosto pelo decorativo se desenvolvera e suplantara a íntima desordem. Parecia ter descoberto que tudo era

passível de aperfeiçoamento, a cada coisa se emprestaria uma aparência harmoniosa; a vida podia ser feita pela mão do homem.

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite – tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca”. “Ela continuou sem força nos seus braços. Hoje de tarde alguma coisa tranquila se rebentara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver.

Acabara-se a vertigem de bondade.

E, se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia.

- 15) Pedir aos alunos por que a contista deu o nome de *Amor* ao texto. Mediar para que os alunos cheguem a uma resposta correta/aproximada.

5.4.5 Memória da segunda prática leitora

Aula de 8 de novembro de 2017

Para a segunda observação, o pesquisador chegou à escola no recreio e aguardou na sala dos professores. A professora, ao cumprimentá-lo, disse que a turma havia gostado bastante da aula e que foi bem proveitosa. Quando tocou o sinal, a professora titular e o pesquisador se dirigiram até a sala de aula. Ela os cumprimentou e o pesquisador também. Todos pararam de conversar nesse momento. A professora disse que hoje eles novamente teriam aula com o professor e que eles deveriam se comportar da mesma maneira como foi na aula passada. Ainda, passou para lembrar-lhes da avaliação que realizariam ainda naquela semana, a respeito do conteúdo que ela havia trabalhado. Pediu, então, para que todos estudassem. Em seguida, ela desejou uma boa aula e se retirou da sala, deixando o mestrando com a turma.

A segunda atividade proporcionou a interação dos alunos com a linguagem fílmica e o gênero conto, estabelecendo um diálogo entre o texto e o audiovisual. Os materiais utilizados foram folhas, xerox, notebook e *data show*.

Primeiramente, indagou-se aos alunos o que foi estudado na aula passada. Eles disseram que observaram e realizaram análises das imagens no *data show*, que realizaram a leitura do texto “Dois ou três almoços, uns silêncios”.

Fragmentos disso que chamamos de “minha vida” de Caio Fernando Abreu e que trataram dos conceitos de intertextualidade e epifania. Por fim, aplicaram o último conceito em dois trechos da blogueira Beatriz Amaral e discutiram sobre eles. Após realizar essa localização das aulas com os estudantes, o pesquisador relatou que esses conhecimentos adquiridos seriam utilizados para as aulas posteriores e que, se tivessem alguma dúvida ou qualquer comentário a respeito desses conceitos, poderiam perguntar. No geral, observou-se que os alunos lembraram as atividades realizadas.

Assim, o pesquisador afirmou que é comum encontrar relações intertextuais entre não apenas textos literários, mas em qualquer texto. O mesmo ocorre com a epifania, mas que esta é mais corrente em textos literários devido ao impacto que uma personagem encontra em uma determinada situação da vida. Desse modo, o mestrando afirmou que quem muito faz uso desses recursos, principalmente desse último, é a autora Clarice Lispector. O autor pediu se os alunos a conheciam. Alguns disseram que sim, mas somente por nome, pois haviam estudado a biografia da autora nas aulas de literatura.

O acadêmico realizou uma breve apresentação da autora afirmando que Clarice Lispector foi uma escritora e jornalista brasileira, de origem judaica. Foi reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX. Fez parte da Geração Modernista de 45 devido à exploração de assuntos essencialmente humanos em um contexto Pós-Segunda Guerra. Nasceu em Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de dezembro de 1977.

O pesquisador propôs que assistissem a um vídeo de uma entrevista da autora para o programa Panorama da TV Cultura, que foi gravado no dia 1 de fevereiro de 1977. Os alunos permaneceram quietos para assistir ao vídeo no *data show*. Essa parte integrante da aula justifica-se, uma vez que esse dispositivo de leitura agenciou potencialidades e limitações semióticas ao dar forma a um novo conteúdo: a vida, as obras e o entendimento de saber por que Clarice escreve o que escreve. Compreende-se que, além de os alunos tomarem informações sobre Lispector, estiveram em uma relação familiar com o dispositivo tecnológico e esse fenômeno de letramento digital fez com que este parecesse, por sua vez, transparente. Desse modo, mesmo o vídeo tendo aproximadamente trinta minutos, o dispositivo, além de “criar um horizonte de expectativas compartilhado socialmente, gerou uma pluralidade de leituras em função das experiências individuais de leitores que vêm de situações culturais sociais diferenciadas.” (GRUZYNSKI, 2016, p. 176). Isso se concretiza na indagação do professor sobre o vídeo.

Diante do interesse da turma, de forma a mobilizar-se a grande maioria dos alunos (a exceção de um integrante, na sala de aula, que se recusou a participar), percebeu-se que a capacidade de ação (*agency*) (CUPANI, 2013) perante a atividade mostrou que o predomínio da tecnologia, por um lado, descarregou os alunos do peso de tarefas, dando a impressão de eximi-los de compromissos e do desenvolvimento de determinadas habilidades. Por outro, fez com que a experiência humana se modificasse ao passar pela intermediação do artefato tecnológico, o que implicou uma agência personalizada e crescentemente desenraizada do meio tradicional e mais aberta ao caráter abstrato e sistêmico da tecnologia (CUPANI, 2013).

Dessa maneira, após assistirem ao vídeo, o pesquisador indagou sobre que impressão eles tiveram da autora. Alguns relataram que ela se apresentou como uma pessoa pensativa, outros como se ela transparecesse que ela não era conformada com a sua realidade, outros como se ela questionasse muito a vida e outros como se ela fosse depressiva.

Questionou-se quando ela começou a escrever. Eles disseram que foi durante a infância. Indagou-se, ainda, se ela se considerava uma escritora profissional, mas eles afirmaram que ela se considerava como uma amadora, pois não produzia com frequência, ela possuía hiatos em seus trabalhos e as pessoas que escreveram sobre a autora, ela não conheceu. Indagou-se o que a autora disse sobre a escrita na adolescência. Relataram que sua escrita era intensa e forte. O professor pesquisador complementou a fala dizendo que isso se devia à faixa etária em que ela produziu seus escritos. Após isso, indagou sobre a produção para os adultos. Os alunos afirmaram que ela escrevia contos e mandava para os jornais e revistas publicarem. Um aluno afirmou que ela procura não estabelecer limites, somente escrever. O professor complementou sua fala afirmando que ela considerava que a produção para adultos era como se comunicar consigo mesma, porque era difícil, pois ela os considerava tristes e solitários, diferentemente das crianças que têm a fantasia.

O pesquisador afirmou que, quando ela não escreve, “está morta”. Em seguida, indagou, por que ela afirma isso? Eles disseram que é quando ela não possui ideias. O mestrando pede quais são as horas de que ela mais gosta de escrever. Eles respondem que são nas primeiras horas da manhã, porque as ideias estão mais frescas na mente e tem mais inspiração. Perguntou-se sobre o que ela escreve. Os alunos responderam que ela não sabe. O pesquisador afirma que ela não sabe, pois não pretende mudar a ordem das coisas, no sentido de provocar uma mudança, e sim colocar para fora, desabrochar os pensamentos de certa forma. Ainda, o professor comentou que ela afirma que o papel do escritor brasileiro, naquela época, era o de falar o menos possível, provavelmente por conta do contexto de ditadura da época ou, ainda, pela autonomia que todo objeto artístico deve ter, não pertencendo, após

concluído, mais ao seu autor, mas fazendo da recepção parte atuante no processo de produção de sentido e de multiplicação de significados. Também relatou que os universitários entram em contato com ela e percebe que não está sozinha, pois podem discutir seus contos e trocar ideias.

Desse modo, para que os conhecimentos adquiridos sobre Clarice, sua obra e sua escrita não virassem acúmulo de informações, o professor pesquisador disse que eles realizariam juntos a leitura do conto “Amor”, que é o segundo da obra *Laços de família*.

Nesse momento, mostrou-se aos alunos o livro e foi passado para cada um para que pudessem ver e tocar a obra e que a recomendava por ser uma obra com contos bem interessantes para assuntos existenciais. Abordou-se que a obra é uma coletânea de contos publicada em 1960 e as histórias se interligam através de uma temática comum, o desentendimento familiar. Ainda, relatou-se que as personagens são pessoas comuns que buscam alguma forma de libertação. Logo, é nesse processo que se encontra a epifania máxima a partir da existência do eu e do mundo por um instante de iluminação na consciência da personagem. Ainda, afirmou-se que a família, no entanto, parece escravizar o indivíduo, impossibilitando-o de vivenciar ao máximo esse estado de êxtase. Fato evidente no conto “Amor”.

O professor convidou os alunos para realizarem a leitura do conto “Amor”, de Clarice Lispector. Após, o pesquisador entregou o texto em xerox para os alunos. Ao se considerar que o comando da leitura se dá a partir de temas significativos, segundo a experiência do leitor, a real efetivação da leitura necessitou partir de um atrativo que fosse familiar, como foi o caso da primeira atividade com o vídeo. Este se transformou em parte do contexto, pois constituiu o primeiro acesso para a compreensão e o entendimento do conto. Foi desse modo que se procurou chegar à compreensão global do texto “Amor”, de Clarice Lispector.

Considerando-se a extensão do texto, objetivou-se realizar a leitura em conjunto em que cada aluno lia um parágrafo em voz alta, para que a atividade não ficasse cansativa. Acredita-se nesse tipo de atividade, uma vez que

[...] essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em várias referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular. (LANGLADE, 2013, p. 37).

Durante a leitura, para localizar os alunos no texto, devido à sua extensão, o professor realizou indagações sobre se a personagem Ana já havia saído de dentro do bonde ou se ainda estava refletindo sobre determinada situação, por exemplo. Observou-se, nesses momentos, que a maioria dos alunos estava focada na leitura. Porém, estar focado na leitura pode não significar estar concentrado. A concentração, em determinados momentos, foi interrompida, pois os alunos já estavam cansados da leitura.

Houve um caso em que, no meio da leitura, um aluno pediu para ir ao banheiro, fato esse que interrompeu a leitura em alguns instantes. A impressão foi que o menino fez esse pedido porque a leitura foi cansativa para ele e, provavelmente, para mais alunos da turma, pois alguns se debruçaram sobre a mesa para poder continuar acompanhando o texto.

Percebeu-se que, nessa troca de atividades, do virtual para o físico, os alunos nativos digitais sentiram biologicamente o efeito das tarefas. Mesmo as atividades de leitura e de escrita sendo passivas (OLIVEIRA, 2008), o que causou o efeito de desconforto foi a troca de ambientes. A aprendizagem nesses dois locais foi um processo dinâmico, ativo e complexo que envolveu “fatores sensório-motores, neurológicos, afetivos, emocionais, linguísticos, cognitivos, comportamentais, ambientais e interacionais.” (SANTAELLA, 2013, p. 289). Nessa perspectiva, ao se remover o campo das culturas eXtremas de vivência dos alunos, a atividade da leitura no papel os levou de signos fluidos para signos sólidos (CANEVACCI, 2005). Esses jovens são atemporais; seus sistemas biológicos dicotomizados do cultural entraram em colapso, o que pode, em alguns momentos, ter atrapalhado a compreensão global do conto.

Após o término da leitura, o professor indagou qual era o gênero textual do texto. Alguns alunos responderam conto e outros, crônica. Nesse momento, o professor disse que era um conto porque esse gênero objetiva transferir uma ideologia a quem o lê, pois, a partir das ações das personagens, tiram-se grandes lições de vida.

Durante as indagações sobre o texto, percebeu-se que os alunos compreenderam o texto, pois conseguiram acompanhar a localização da personagem Ana desde em casa, no bonde, no jardim botânico, até retornar para casa. Ainda, entenderam a inquietação de Ana antes e depois de ver o cego. É importante mencionar que o professor pediu se isso poderia ser considerado uma espécie de epifania e por quê. Alguns alunos, por distração da leitura, compreenderam que Ana estaria apaixonada pelo cego e que o cego mudou sua vida. O professor disse que Ana amava o cego, mas não dessa forma. Ela amava o cego porque ele a fez ver as coisas de outra maneira, mas não que ele fez com que ela se sentisse apaixonada por ele. Outros alunos relataram que houve epifania devido à sua nova percepção do mundo e das

coisas que nele há e é transformada naquele momento na vida de Ana. O mestrando pede qual a consequência dessa epifania na rotina de Ana e por que isso acontece. Os alunos disseram que Ana percebe que a sua família é um bem muito valioso e que isso acontece porque ela se sente viva ao compreender a própria realidade enquanto mãe e esposa, bem como sua rotina.

Após, o professor mostrou em *data show* alguns trechos relativos à obra e indagou para que um voluntário os lesse. A cada lâmina, o professor indagava algumas metáforas, figuras de linguagens e o sentido denotativo de algumas expressões, como foi o caso de “Acabara-se a vertigem da bondade”, “tudo era passível de aperfeiçoamento” e “[...] íntima desordem.” (LISPECTOR, 1960). Os alunos foram muito participativos, uma vez que afirmaram que naquele momento compreenderam melhor a inquietude do espírito da personagem Ana e do porquê de toda aquela reflexão feita por ela.

Para terminar a compreensão do texto, pediu-se aos alunos por que a contista deu o nome *Amor* ao texto. Dois alunos disseram que era devido ao amor pela família e pela casa. O restante dos estudantes disse que era o contrário. Era porque ela tinha falta de amor. Nesse momento, o professor afirmou que o título se relacionava de uma maneira indireta com o conto. Antes de a mulher se deparar com o velho cego, sua vida era sempre muito ocupada, sempre vivia arrumando as coisas da casa para seus filhos e para seu marido e, quando ficava alguns instantes sem ser produtiva, pensava que tudo o que ela fazia era para os outros.

Assim, terminou a aula e o professor disse que no próximo encontro continuariam com as atividades.

5.4.6 Terceira prática leitora

Data: 17/11/2017.

Duração: 2 períodos (90 minutos).

Local: sala de informática.

Tema: Leitura na tela.

Objetivo: compreender a intertextualidade entre textos impressos e digitais a partir da leitura em suporte midiático.

Materiais e recursos: folhas, computador PC, notebook *data show*.

Etapas propostas:

- 1) Relembrar com os alunos o que foi estudado na aula passada.
- 2) Indagar aos alunos se eles já ouviram falar em ciberliteratura ou literatura digital.

- 3) Realizar com os estudantes uma pesquisa sobre o que é cibercultura, ciberliteratura e ciberpoesia, a fim de que os alunos possam se situar na temática a ser trabalhada nesse roteiro. A pesquisa será realizada no Google.
- 4) Perguntar se os estudantes já ouviram falar em literatura digital ou literatura eletrônica.
- 5) Apresentar os resultados da pesquisa por meio de seminário expositivo e dialogado.
- 6) Abordar que um dos escritores de literatura eletrônica é Rui Torres.
- 7) Explicar quem é Rui Torres.
- 8) Cada aluno, com seu computador, realizará a leitura/visualização do poema digital *Amor de Clarice*, acessando o site: <http://telepoesis.net/amorclarice/>.
- 9) Promover um painel de discussões em que cada aluno possa expressar suas opiniões e impressões a partir da leitura dessa obra.
- 10) Indagar:
 - a) No poema, qual (quais) fator(es) auxilia(m) para a sua compreensão?
 - b) Esse poema possui versos e rimas?
 - c) Como esse poema digital se difere do poema tradicional (escrito)?
 - d) Como é possível perceber a intertextualidade entre o conto *Amor* e o ciberpoema *Amor de Clarice*? Quais as semelhanças? E as diferenças?
 - e) É possível compreender o poema sem ter lido o conto?
 - f) Você achou interessante a leitura desse poema digital? Por quê?
 - g) Você leria outras obras digitais?
 - h) Passar os seguintes links de literatura digital para que os alunos possam ler extraclasse: <<http://www.literaturadigital.com.br/>>, <<http://eliterature.org/>> e <<http://collection.eliterature.org/>>.
- 11) Solicitar aos alunos que respondam ao questionário (Apêndice C), a partir das observações feitas sobre o poema digital *Amor de Clarice* e o conto *Amor*.

5.4.7 Memória da terceira prática leitora

Aula de 10 de novembro de 2017

O pesquisador chegou à escola novamente no intervalo e foi até a sala dos professores. A professora da turma dirigiu-se até ele e disse que os alunos estavam muito empolgados com as aulas, pois eram muito diferenciadas das que eles costumavam ter. Quando deu o sinal, ambos foram até a sala de aula e a professora devolveu a avaliação que havia realizado com

os estudantes. Após alguns murmúrios por parte da turma, a professora pediu para que eles diminuíssem o tom da conversa e que naquele dia seria a última aula do professor; eles deveriam se comportar e participar como sempre fizeram. Antes de se retirar, ela disse que entre cinco ou dez minutos antes de encerrar a aula, voltaria. Assim, pediu para que os alunos se dirigissem à sala de informática porque a aula aconteceria lá.

Ao chegar lá, o mestrando esperou os alunos se acomodarem. Nesse momento, solicitou para que ligassem os computadores. Foi lembrado o que havia sido estudado nas aulas anteriores. A fim de relembrar informações sobre o vídeo, o professor questionou sobre o que se tratava o vídeo. Os alunos responderam que foi um vídeo biográfico, pois procurava conhecer mais a autora, bem como os pensamentos e ideias em relação ao mundo. Ainda, foi lembrado sobre o conto “Amor” e questões, principalmente de intertextualidade e epifania, relacionadas ao texto. O mestrando orientava e complementava a fala dos estudantes para tanto.

Quando o professor e os alunos encerraram os comentários a respeito dessa breve revisão, uma estudante disse que havia retirado o livro *Laços de Família* da biblioteca e que o havia lido todo naquela semana. Ainda, relatou que, apesar das dificuldades de leitura em alguns trechos, gostou muito de lê-lo. O professor ficou muito contente com a atitude da aluna e indagou qual foi o conto de que ela mais gostou; ela respondeu “O búfalo”. E o professor pediu por quê. A estudante afirmou que foi um texto que mexeu muito com ela e que compreendeu os motivos do ódio da personagem no zoológico. Ainda, ela pode aplicar os conceitos principalmente de epifania no texto.

Nesse momento, seus colegas pediram sobre o que tratava o texto. A aluna comentou sobre o conto e seus colegas ouviam-na com atenção. A aluna ainda relatou que não gostava muito de contos e que preferia romances, pois, segundo ela, havia início, meio e fim. Nesse momento, o professor relatou a importância do conto enquanto obra de ficção que cria um universo de seres, fantasias ou acontecimentos, tendo geralmente apenas um clímax. A garota afirmou que compreendia isso, mas que nunca se sentia incentivada à leitura de contos, muito menos crônicas. No entanto, dessa vez ficou curiosa pelo livro e pelos pensamentos de Clarice no conto “Amor”. O professor disse que Clarice Lispector também escreveu romances, não apenas contos.

O pesquisador recomendou o livro *A Paixão segundo G.H.* e comentou brevemente acerca do enredo: uma mulher, identificada apenas pelas iniciais G.H., que depois de demitir a empregada e tentar limpar seu quarto, relata a perda da individualidade após ter esmagado uma barata na porta de um guarda-roupa. Após essa conversa com os alunos, o professor disse que hoje eles teriam aula com a utilização dos notebooks e que fariam uma pesquisa no

Google em artigos e *sites* confiáveis. Questionou-se se os alunos já ouviram sobre ciberliteratura ou literatura digital. Alguns disseram que sim. Aos que já conheciam solicitou-se o que sabiam. Eles disseram que se tratava da leitura e da compreensão de textos *on-line*, como no caso da poesia, que era o que eles mais encontravam. O professor perguntou onde eles encontravam com mais frequência. Os alunos responderam que, na maioria das vezes, em páginas de redes sociais. O professor solicitou que os alunos realizassem a pesquisa e tomassem nota do que achassem mais importante.

Essa atividade de pesquisa foi necessária, uma vez que conhecer e ter esse tipo de informação como conhecimento prévio pressupõe que o leitor não apresente dificuldade de compreensão do texto digital. Essa atividade é extremamente importante para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a sua coerência (KLEIMAN, 2008).

Passado certo tempo, o professor questionou para que os alunos comentassem sobre a pesquisa que realizaram e indagou para que eles comentassem sobre o que era a literatura digital. Em linhas gerais, os alunos comentaram que eram textos que se encontravam na internet e que possuíam uma forma de leitura diferenciada devido ao suporte e a uma nova forma de pensamento para estabelecer a leitura e a compreensão do texto.

O professor complementou a fala dos estudantes afirmando que a literatura atualmente está para além do livro e que ela pode ter um papel fundamental para a educação e a sociedade através das mídias digitais, como computador, *tablet*, *smartphone* e televisão. Isso não diminui em nada a importância do livro impresso, que irá conviver com as novas formas de se publicar literatura. Ainda, o professor disse que há duas formas de literatura no meio cibernético. A primeira é a literatura digitalizada, que são textos em formato pdf e obras digitalizadas/escaneadas das já existentes. Ou seja, houve apenas uma mudança de ambiente. Ela não sofreu alterações na sua estrutura, e sim na forma de ler, que agora é em tela. Ainda, o professor disse que há a literatura que nasce dentro da rede. A esta se dá o nome de literatura digital, que possui características específicas de som, imagens com mobilidade e uma nova perspectiva de leitura por parte do leitor. Ainda, arguiu que, na maioria dos casos, os textos digitais realmente são poemas, pois transmitem a essência da literatura digital nos quesitos já mencionados.

O pesquisador afirmou que um dos autores que trabalha com essa literatura é Rui Torres. O professor explicou que o autor é português, professor universitário e que, além de autor, é pesquisador na área de ciberliteratura. Ainda, abordou-se que uma de suas criações

principais foi o texto *Amor de Clarice*, um ciberpoema inspirado no conto “Amor”, de Clarice Lispector. Nesse momento, alguns alunos buscavam informações e imagens sobre o autor no computador (notebooks da escola) utilizando o navegador Google Chrome. Nessa atividade, a atitude dos alunos revelou que a mídia serviu de base para configurar e disciplinar corpo e mente. As orientações tanto deste quanto da máquina funcionaram por meio da aproximação da tecnologia do biológico humano, ocorrendo uma absorção tecnológica da imagem e no seu apelo à cognição via o sensitivo e o emotivo (HAYLES, 2009). Esse aspecto implica a emergência de uma nova relação do corpo e da percepção com a tecnologia que corresponde a uma crise generalizada, em que as antigas distinções entre a natureza, o corpo e a tecnologia se encontram profundamente alteradas.

Em seguida, o pesquisador pediu para os alunos acessarem o *site* telepoesias.net no poema *Amor de Clarice*. Em seguida, solicitou-se para os alunos colocarem os fones de ouvido. Após todos estarem prontos, o professor disse que poderiam iniciar a experiência de leitura. Os alunos realizaram a leitura entre vinte e vinte e cinco minutos. O professor observou que eles estavam atentos à leitura e conseguiam clicar nas palavras que apareciam nas frases para trocar por palavras equivalentes e compreender os diversos sentidos de determinado trecho. Nessa situação, o corpo acoplou-se à tecnologia, o que provocou uma relação existencial de incorporação – *embodiedment* (CUPANI, 2013). Potencializou-se a condição natural de contato e de leitura. A primeira aconteceu no sentido de que a tecnologia computacional fez parte daquela experiência, modificando a relação dos estudantes com o mundo. Corpo e máquina passaram a ser um só elemento. Nesse sentido, o corpo, naquela fusão com a tecnologia, remeteu à ideia de híbridos. Estes são seres fronteiriços, como é o caso do lobisomem, do Frankstein e do cyborg⁹. Ao se referir a esse último ser homem/máquina, afirma-se que não é a identidade nem de homem, nem da máquina que prevalece, e sim “[...] a identidade não se deixa nunca fixar, ela deixa-se enunciar. O que distingue uma enunciação de cariz identitário de uma outra é o tipo de intensificação que se agencia pela linguagem.” (BÁRTOLO, 2007, p. 178-179).

Ao mesmo tempo que essa atividade envolveu atividades cognitivas de interações físicas com o artefato máquina, ela também ocorreu a partir de uma experiência sinestésica, tátil e proprioceptiva de leitura (HAYLES, 2009). A leitura não se deu por página. A superfície estável da tela promoveu um espaço em uma espécie de jogo no qual os leitores foram participantes ativos. Nesse caso, o hipertexto foi “um sinônimo de democracia e de

⁹ O termo ciborgue deriva de *cyborg*, que é a abreviatura de *cyberneticorganism*. *Kybernetes* vem do grego, que significa “o homem que dirige”.

poder de decisão do usuário.” (HAYLES, 2009, p. 26). As escolhas do modo de apresentação do texto foram livres, poderiam ler em um modo linear ou aleatório. Durante a leitura, a escolha das palavras que os alunos clicavam para que houvesse um novo sentido durante o texto também foi livre. Desse modo, os versos poéticos foram subvertidos a partir da metade, resultando em um sugestivo acoplamento e em uma sensação de ação dinâmica recíproca entre os versos e as operações de algoritmos, o que introduziu divisões atemporais, mas lógicas entre a leitura das diferentes partes dos versos e o entendimento do som provindo do poema digital. Logo, essa multimodalidade tanto da obra quanto da leitura desafiou os leitores a reunir diversas especialidades e tradições, bem como desenvolver estratégias interpretativas para que, dentre as infinitas possibilidades de leitura desse poema digital, uma grande maioria pudesse ser compreendida, adentrando no nível da compreensão, no contexto geral, e no da interpretação, em partes mais específicas.

Diante da multiplicidade de sentidos do texto poético, os alunos demonstraram saber dominar o áudio, o vídeo, o tratamento da imagem, da edição e da diagramação. Isso condisse com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos, pois envolveu agência, no sentido que se buscou um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.

No momento em que todos haviam terminado a leitura, o professor indagou quais fatores auxiliaram na compreensão do texto. O fator referido pelos alunos foi o som, pois funcionava como uma trilha sonora dessa melancolia; a voz aos fundos foi também mencionada, além do movimento das imagens, apontado por alguns como rápido e, por outros, como lento. O professor arguiu se o poema apresentava rimas. Os alunos não reconheceram partes rimadas, ao que comentaram que esse poema se difere do formato tradicional, pois o digital possui som, imagem e linguagem oral, em um trabalho não apenas limitado ao verbal.

O pesquisador questionou, ainda, como era possível perceber e compreender a intertextualidade entre o conto *Amor* e o ciberpoema *Amor de Clarice*, ou seja, quais as diferenças e semelhanças. Os alunos disseram que ambos tratavam da mesma história, mas por perspectivas diferentes. Afirmaram que, no conto, a história é linear em razão do acontecimento dos fatos. No poema, a história aparece movimentada, tendo o leitor de estabelecer relações dos fatos lidos no conto. O professor perguntou se, para compreender o poema *Amor de Clarice*, seria necessário ter lido o conto. Alguns alunos responderam afirmativamente, enquanto parte da turma respondeu que o poema fornece as condições de leitura, contanto que o leitor esteja bem concentrado e consiga realizar a leitura com toda a

mobilidade acontecendo ao mesmo tempo. Perante essa última resposta, afirma-se que a leitura nesse tipo de suporte, ao mesmo tempo que são exigidas do leitor técnicas de leitura, demanda um leitor que seja dinâmico no sentido de selecionar as partes do poema, ter conhecimento sobre a linguagem utilizada no meio eletrônico e sobre os aparatos tecnológicos. Isso demandou dos usuários grande capacidade de agência.

O professor questionou se eles acharam interessante a leitura do texto digital. Afirmaram que sim. O pesquisador indagou se eles leriam outros textos desse conteúdo. Os alunos novamente responderam de forma afirmativa. Desse modo, o professor pediu para os alunos acessarem os *sites* literaturadigital.com.br e collection.eliterature.org para que visitassem e conhecessem essas páginas e escolhessem textos para realizar a leitura. Pode-se observar que se desenvolveram estratégias não apenas para que os alunos pudessem ler com os aparatos das TDICs, mas também para esse conhecimento abrir a construção de outros a partir da ação e da reflexão da leitura de tal poética digital.

Após esse curto período de tempo, o professor solicitou que eles respondessem a um questionário, conquanto que não se identificassem no instrumento respondendo com sinceridade e seriedade. Enquanto os alunos respondiam ao questionário, a professora chegou à sala e acompanhou os momentos finais da atividade. Após os alunos responderem ao questionário, o professor comentou que fora um prazer ter trabalhado com a turma, um grupo de alunos interessados. Ainda, agradeceu à professora, a qual proporcionou esse momento de atividades.

A professora comentou que ela e a escola agradeciam pelas aulas e que a escola teve um ganho muito positivo por poder contribuir para a pesquisa no nível de pós-graduação e que, se puder, a escola gostaria de tomar conhecimento do resultado da pesquisa a partir de um curso de formação para os professores. O pesquisador disse que sim e, com certeza, a escola teve muito a ganhar. O pesquisador estava à disposição para fornecer o resultado da pesquisa e promover uma formação aos professores.

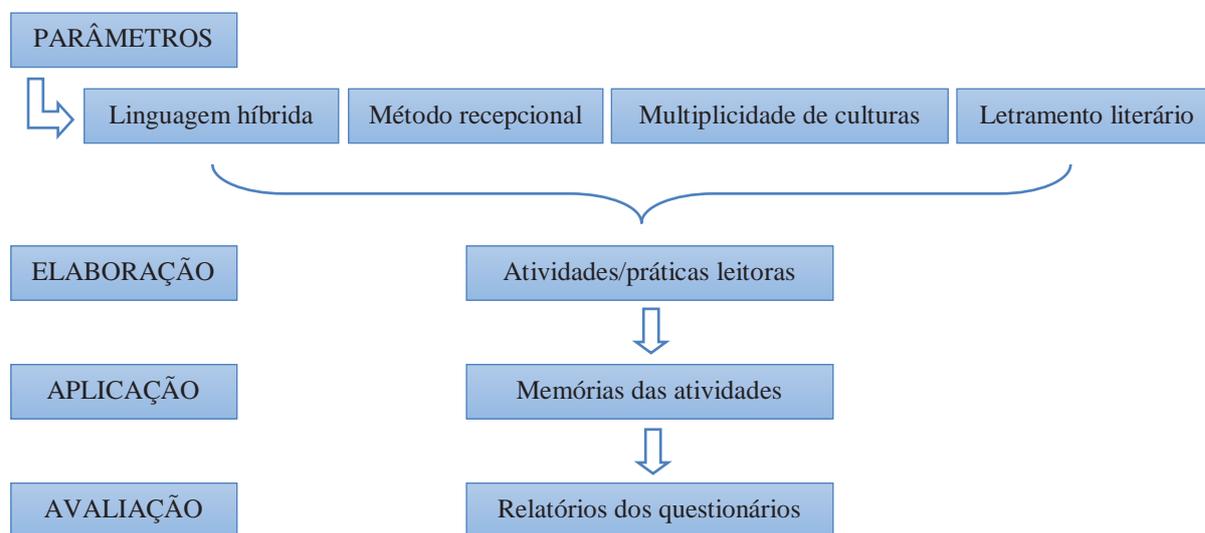
Assim, todos se despediram e deu o sinal para o término da aula.

5.5 ANÁLISE E RESULTADOS FINAIS

Conforme apresentado na seção 5, a fim de confirmar se o objetivo dos multiletramentos a partir da leitura do texto digital foi alcançado, existe a necessidade de verificar o resultado alcançado em sala de aula a partir das memórias de aplicação das

atividades e das respostas dos questionários posteriores. Esse processo de verificação está representado pelo Esquema 4.

Esquema 4 – Dispositivo verificador dos multiletramentos



Fonte: elaborado pelo acadêmico.

O Esquema 4 demonstra que os conceitos abordados na seção 5.4 e utilizados como parâmetros na elaboração das práticas leitoras devem ter sido empregados também na aplicação em sala de aula, o que será comprovado (ou não) na avaliação do trabalho, nas seções seguintes.

Na sequência, apresenta-se o resultado avaliativo das práticas de sala de aula, com base nos questionários aplicados aos alunos.

5.5.1 Resultados dos questionários posteriores

Os dez alunos da turma 303 responderam ao questionário posterior (Apêndice C) à aplicação das atividades propostas pela pesquisa. As questões tiveram o caráter de compreender a receptividade dos alunos quanto às práticas leitoras propostas e os impactos (positivos ou negativos) que elas tiveram.

Os dez alunos relataram que as aulas atingiram ou superaram as suas expectativas. Alguns destacaram a possibilidade de ter aulas mais dinâmicas que as cotidianas tanto pela forma como os textos foram escolhidos para ser trabalhados quanto pela utilização dos equipamentos eletrônicos e pela leitura do *corpus* principal. Contudo, o que chamou a atenção

foi a capacidade de uma aluna perceber que as atividades também pretendiam trabalhar com diferentes textos.

Sim. Digamos que deu para aprender mais com o modo trabalhado com os textos, dando exemplos e comparações no decorrer das leituras (Aluno A).

Sim, pois consegui obter um novo olhar para a literatura (Aluno B).

O trabalho com diferentes textos promoveu o desenvolvimento de diversas capacidades de ensino-aprendizagem. Destaca-se a capacidade de os estudantes estabelecerem relações entre fatos, compreenderem e interpretarem determinados contextos e saberem lidar com leituras de textos digitais que promoveram uma leitura fragmentada promotora de diversas semioses textuais. Em relação à segunda fala do estudante, o resultado das aulas, quanto à literatura, mostrou que trazer tanto a obra impressa quanto a digital para a realidade desse grupo de alunos, não como uma obrigação tediosa, mas como parte de seu cotidiano, trouxe-lhes conhecimento e certo divertimento. Isso justifica a fala; muitas vezes, nem a disciplina de literatura nem as aulas de leitura em língua portuguesa são consideradas assim. Além disso, destaca-se o resultado positivo da interação proposta para as atividades, o trabalho em conjunto e as trocas de ideias ressaltadas pelos alunos.

Gostei do envolvimento do professor com os alunos e as boas explicações (Aluno C).

Gostei da forma de comunicação e do professor (Aluno D).

A forma com que a aula foi regida, pois é diferente das aulas e atividades que geralmente são passadas (Aluno C).

É reconhecido que, nas pedagogias tradicionais, a interação estabelecida limitava-se pela seleção de conteúdos em uma organização, sistematização e exposição de conteúdos. Nas atividades aplicadas com os alunos do terceiro ano, as práticas leitoras (PL) romperam com a linearidade do conteúdo programático do currículo, pois se levaram em consideração as vivências dos educandos, oportunizando visões diferentes diante das coisas do mundo. Por isso, as interações estabelecidas entre professor e alunos em sala de aula revelaram-se imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à leitura do texto “Amor” e do “Amor de Clarice”, alguns alunos afirmaram gostar tanto do conto quanto do poema digital. Em relação ao primeiro, alguns o acharam longo e complexo. No segundo, acharam mais fácil de compreender. Nesse quesito, houve uma divisão interessante de pensamentos por parte da turma.

O texto “Amor” não dá para entender muito bem. Mas o poema digital, sim (Aluno E).

Prefiro os dois apesar de ambos serem complexos (Aluno F).

Gostei mais do poema digital por causa dos sons e imagens que auxiliam e deixam um clima de tensão maior (Aluno A).

Durante a leitura dos textos impressos e digitais, ficou nítida a capacidade de compreensão e interpretação que todo texto é, por excelência, um hipertexto, o que significa que toda leitura foi realizada de modo hipertextual. Notório foi que o formato de apresentação dos textos não constituiu um fator capaz de interferir substancialmente na leitura. O processo de leitura ocorreu de forma desordenada, mas o de compreensão dos textos, de forma linear.

Os resultados das falas evidenciaram que a completude e o conteúdo encontrados no conto deixaram boa parte da turma cansada e, em certos momentos, desconfortáveis em suas carteiras, pois não estavam acostumados a esse tipo de leitura literária, nem a essa leitura extensa impressa. Por outro lado, durante a leitura do poema digital, os alunos estiveram em contato com a obra sem a interferência do professor. Ao tomar a atitude de escolher a sequência de palavras para compreender o texto, os alunos fizeram o uso de características individuais para criar o sentido da poética. Esses leitores, ao saltarem do papel à tela, adentraram ao seu nicho ecológico na leitura das imagens evanescentes da computação gráfica e das arquiteturas líquidas da hipermídia ao navegar no ciberespaço.

No geral, observou-se que os resultados obtidos na leitura e compreensão em ambos os formatos de textos evidenciaram que houve leves diferenças, mas pouco significativas. Ou seja, as respostas dos alunos perante o questionário não implicaram, necessariamente, a não compreensão dos textos lidos.

Uma atividade que pode ser destacada é a terceira prática leitora, em que uma aluna disse que havia retirado o livro *Laços de Família* na biblioteca e o havia lido todo, mesmo com algumas dificuldades. Houve uma discussão que, apesar de rápida, foi bem interessante. Esta, provavelmente, levou e levará seus colegas a terem contato com a obra. Os outros nove, conforme respondido no questionário, relataram que pretendiam ler tanto a obra de Clarice Lispector quanto os textos digitais, em especial os poemas indicados pelo professor. Justifica-se esse último com a resposta de um aluno: o texto digital

[...] mostra mais os sentimentos da personagem (Aluno J).

A fala do estudante justifica-se porque, a partir do sentido de ambiguidade moral (TORRES, 2003) de que Ana é vítima, é que o autor do poema digital partiu para tecer um novo texto. Neste há a explicação da transgressão da rotina de Ana a partir da semiose textual/digital entre distribuição de palavras/frases na tela e a emissão da oralidade provinda

do poema. Pode-se perceber que Torres (2003) ampliou os problemas no sentido de que a escrita e a linguagem permitiram recriar um lugar para a mulher. Isso porque a escrita feminina de Clarice se “sobrepõe à autoridade masculina e propõe que todos os poetas redescubram na tradição: o jogo verbal, o prazer do texto.” (TORRES, 2003, p. 4).

Desse modo, segundo o questionário, os alunos afirmaram que os professores deveriam integrar a utilização de equipamentos eletrônicos ao estudo do conteúdo programático, pois:

Seria interessante o modo de explanar os conteúdos com videoaulas e assistir documentários (Aluna A).

Deixar de ser só o caderno e sim desfrutar dos meios digitais para absorver informações sobre tal disciplina, mudar o conceito de sala de aula chata para uma aula motivadora e diferente e que os alunos se motivem a estudar, pois o meio tecnológico está no “meio” e, por isso, devemos desfrutar disso para um meio bom para a educação (Aluno D).

O desafio de utilizar as TDICs na aplicação das PL efetivamente atendeu aos interesses dos aprendizes, uma vez que possibilitou a adequação do contexto físico e ubíquo e as situações do processo de aprendizagem às diferenças e necessidades de cada aluno. Desse modo, arguiu-se que as informações foram transmitidas de formas diferenciadas, pois foram apresentadas conforme a necessidade da aula. Assim, o computador e a própria internet atraíram a atenção dos estudantes ao desenvolver neles habilidades para captar informações. Estas se manifestaram de forma cada vez mais interativa e depressa. Além disso, foi notória a animação desses estudantes no momento em que as atividades com a utilização das TDICs permitiram que eles construíssem e partilhassem conhecimentos, tornando-os seres democráticos ao aprenderem a valorizar suas competências individuais. Assim, na sociedade da informação, os multivíduos permanecem reaprendendo a compreender, a se comunicar, a ensinar e reaprendendo a integrar o físico e o tecnológico, o particular e o social.

5.5.2 Resultados finais da pesquisa

Com a finalidade de verificar se os objetivos propostos por esta pesquisa foram alcançados, contou-se com o auxílio das memórias das práticas leitoras (5.4.3, 5.4.5 e 5.4.7), considerando o grupo de informações com os parâmetros adotados na seção 5.4, os quais são considerados indicadores dos multiletramentos: linguagem híbrida, método recepcional, multiplicidade de culturas e letramento literário. Desse modo, passa-se a discorrer e verificar a concretização de cada um deles.

O planejamento das atividades buscou contemplar conceitos como os de intertextualidade e de epifania através da leitura de diversos textos, incluindo nestes o *corpus* de análise, apresentando, assim, a linguagem híbrida que é requerida para os multiletramentos. Nessa perspectiva, tal diversidade de linguagem pode ser percebida em todas as aulas, especialmente na terceira, em que os alunos tiveram contato com o poema digital “Amor de Clarice”.

Uma vez que os multiletramentos passam por referências de caráter colaborativo, o método recepcional permitiu refletir o fenômeno literário a partir da ótica do leitor. Foi dessa maneira que ocorreu a atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos trabalhados nas aplicações das práticas leitoras. Consequentemente, a turma de estudantes foi estimulada a trabalhar em conjunto, especialmente na construção do pensamento na compreensão do texto de Lispector e do poema digital de Rui Torres.

Os debates em sala de aula foram muito construtivos no sentido de proporcionar uma multiplicidade de culturas presentes na sala de aula. Durante as atividades propostas pelas práticas leitoras, os alunos multivíduos expuseram suas culturas eXtremas na forma de opiniões ao grupo de colegas. Observou-se que, mesmo com a carga de conteúdos e leituras, bem como a utilização dos aparatos tecnológicos em sala de aula, os estudantes demonstraram muito respeito entre si e pelo professor pesquisador.

A oportunidade de os alunos estarem expostos ao texto digital se deu através de um percurso de três aulas, sendo as duas anteriores nas quais o professor trabalhou textos que promovessem os conhecimentos literários que os preparassem para ler os textos digitais. Assim, o letramento literário, enquanto processo de apropriação da literatura como linguagem proporcionou construir sentidos a partir de uma experiência libertária de ser e viver que a literatura promove.

Assim, a proposta da leitura do texto digital foi bem-sucedida. Devido a uma nova perspectiva atribuída aos multiletramentos na seção 5.2, acredita-se que a poesia em meio digital pode ser trabalhada com fins didáticos na formação de leitores, mesmo em se tratando da complexidade de uma poética digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, inserido na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor do Programa de Pós-graduação em Letras (UPF), teve como tema o trabalho com literatura digital, especificamente com a poesia cibernética, na escola pública com alunos do terceiro ano do ensino médio, na escola estadual de Ensino Médio Doutor Aldo Conte, Sarandi, RS. Especificamente, a pesquisa procurou atender às múltiplas semioses do texto, à natureza verbal e visual, aos vídeos, aos sons, à interatividade e à participação dos próprios leitores, a fim de permitir que o professor demonstrasse aos seus alunos como as linguagens entre essas mídias se interligaram.

Como justificativa para a sua realização, destaca-se o interesse do pesquisador em investigar o website telepoesias.net, onde são encontradas ciberpoesias que promovem a leitura sob diferentes perspectivas quanto às imagens, ao tempo e ao sentido do texto poético. Assim, a pesquisa pretendeu contribuir com a ampliação de estudos teóricos referentes à literatura digital e ao desenvolvimento de práticas leitoras para serem trabalhadas com alunos de nível médio sob um viés pragmático no que concerne à formação de leitores nos mais variados suportes eletrônicos. No entanto, com base em informações coletadas durante a elaboração desta pesquisa, atividades como essas não ocorriam com tanta desenvoltura, em razão das dificuldades de adaptação dos professores e do planejamento de aula apresentado pela EAC, o que se acredita que aconteça de forma similar em outras escolas.

Nesta pesquisa, refletiu-se sobre a seguinte questão norteadora: como se dá a concepção e a recepção da poesia eletrônica com alunos de 3º ano do ensino médio de rede pública estadual? Esse questionamento surgiu por conta do interesse em pesquisar sobre possibilidades de uso das TDICs em processos de ensino e aprendizagem da leitura nas aulas de língua portuguesa. A partir disso, floresceram outros conceitos-chave abordados, para a fundamentação teórica da pesquisa desenvolvida, os quais foram necessários e apropriados para a compreensão das práticas sociais estabelecidas em ambientes digitais: o poema cibernético, a multimodalidade, a linguagem digital e os multiletramentos. Por essa razão, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: discutir o poema digital em língua portuguesa, observando elementos estéticos e multimídiais de uma construção poética eletrônica e, ao mesmo tempo, propondo, aplicando e avaliando as práticas leitoras em sala de aula para estudantes da rede estadual de ensino em nível médio.

Dessa forma, os objetivos específicos foram os seguintes:

- a) refletir sobre as práticas pedagógicas de leitura literária em meio digital. Esse momento foi importante devido à realização de levantamento bibliográfico referente à conceituação de conceitos como leitura, letramento(s) e multiletramentos, ubiquidade, cibercultura e culturas extremas, bem como o próprio gênero poema digital, que serviu de base para a compreensão da realidade do estudo e para a aplicação prática dos conceitos-chave em sala de aula, conforme já mencionados;
- b) versar sobre os estatutos de leitura em uma sociedade de comunicação digital ubíqua;
- c) analisar o poema digital em língua portuguesa *Amor de Clarice*, de Rui Torres, observando elementos estéticos e multimídiais de uma construção poética digital. A escolha de tal *corpus* motivador foi muito pertinente, visto ser esse uma ótima amostra de poema digital;
- d) propor práticas leitoras em sala de aula para estudantes de rede estadual, do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa, aplicando e avaliando essas atividades e, conseqüentemente, verificar se as atividades propostas neste estudo promoveram o multiletramento dos alunos. A elaboração dessas atividades, conforme apresentadas na seção 5, tópicos 5.4.1, 5.4.3 e 5.4.6 e suas respectivas análises, consistiu na principal tarefa deste trabalho, pois foi a intenção do pesquisador, desde o princípio, materializar de maneira prática a teoria mobilizada, na forma de práticas leitoras relevantes tendo em vista os sujeitos-alvo da pesquisa. O poema digital selecionado (*corpus* motivador) mostrou-se altamente versátil, pois, a partir dele, tornou-se possível promover o contato dos alunos com vários gêneros anteriores até chegar ao principal. Ao trabalhar com este, pôde-se alcançar os pressupostos para o multiletramento. Ainda, contou-se com a otimização da pesquisa-ação no processo metodológico, ao estipular etapas muito distintas, todas elas com início e fim delimitados, a fim de alcançar os objetivos propostos.

O *corpus* principal foi caracterizado como um poema digital reescrito e usado como a matriz de uma obra autorreflexiva e multimodal no conto “Amor”, de Clarice Lispector. Sequências de vídeo, imagens e ficheiros de som foram adicionados ao texto original transformando a sua aparência linear e finita numa superfície estriada, caótica e dinâmica, ou nos versos sobrepostos e evanescentes de um poema que é lido em voz alta por um locutor.

Durante a leitura do texto digital, a voz de Nuno M. Cardoso, o locutor do poema, foi objeto de um processo de replicação ativado pelo leitor. As vozes murmuraram palavras indiscerníveis, criando um ciclo de repetição impossível de deter. Som e texto escrito permaneceram interligados, como se ecoassem a apropriação do conto de Lispector. Esse

processo de permutação (PORTELA, 2013) foi espelhado pela autogeração do texto. Esta foi alimentada, tal como referido no título, por “Amor” de Clarice.

Quanto aos participantes da pesquisa, estes se enquadraram nas características levantadas na fundamentação teórica, demonstrando uma constante inquietação em sala de aula e, ao mesmo tempo, um apreço à tecnologia utilizada na aplicação das práticas leitoras e à leitura do texto digital. A EAC, por sua vez, transpareceu reproduzir um contexto escolar reconhecido como “tradicional”, em que permanecem as mesmas práticas pedagógicas muito conhecidas e já cristalizadas. Entretanto, ao não realizar práticas de ensino integrais que abordem a questão da leitura no ambiente digital, a escola deixa de proporcionar aos alunos um contato importante e um estímulo ao pensamento crítico sobre situações que serão invariavelmente experienciadas em suas vidas cotidianas.

Dessa maneira, com esta pesquisa, pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais que utilizaram as TDICs no estudo da língua materna, bem como auxiliar na melhor compreensão da realidade comunicacional estabelecida no ambiente virtual, considerando as implicações que o poema digital e sua característica discursiva multimodal trazem para o trabalho com a língua.

Algumas das claras limitações encontradas durante a realização desta pesquisa foi o tempo de hiato de início da aplicação da pesquisa devido à greve dos professores da rede estadual em razão do parcelamento do salário. O pesquisador tinha a intenção inicial de realizar observações da turma, bem como seu comportamento e estímulos às atividades propostas pela professora de Língua Portuguesa, o que não aconteceu devido à situação mencionada. Ainda, destacam-se o fator tempo e o fato de o acadêmico-pesquisador não ser o professor efetivo da turma de EM com a qual se intensificou o atraso. Afirma-se isso porque, ao conhecer melhor os alunos e poder realizar uma pesquisa-ação com um maior número de ciclos, poderia, talvez, obter resultados mais substanciais e ter mais chances de interferir na realidade na qual se levantou o problema de pesquisa. Dessa forma, sugere-se a realização de outros trabalhos com a mesma temática que possam, por exemplo, desenvolver e ampliar a compreensão de leitura e de interpretação em textos digitais. Além disso, buscou-se motivar outros pesquisadores a se dedicarem sobre a temática em seus processos de qualificação continuada, refletindo sobre assuntos diversos dentro do universo das letras, aprofundando seu conhecimento sobre linguística e/ou literatura, para que, de forma mais efetiva, possam contribuir para um panorama mais qualitativo no cenário educacional em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ADORNIO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ARTE CIBERNÉTICA. Disponível em: <<https://goo.gl/vb5HEX>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- ÀVILLA, Affonso. *O modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BÁRTOLO, J. *Corpo e sentido: estudos intersemióticos*. Covilhã: Livros LabCom, 2007.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London/new York: Routledge, 1998.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, W. et al. *Textos escolhidos*. Tradução José Lino Grünwald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BORDINI, Maria da Glória. Leitura no século XXI: o meio substitui a mente? In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura: história e ensino*. Rio de Janeiro: Edelbra, 2016. p. 189-204.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: Semtec, 2002
- _____. *Organizações Curriculares Para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-284, dez. 2010.
- CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANEVACCI, Massimo. *Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. São Paulo: Palmarina, 2005.
- CARLETO, Eliana Aparecida. *Poema: verso, estrofe, rima, ritmo*. Disponível em: <<https://goo.gl/si8ELe>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- CASAGRANDE, Gelsoli. *Espectáculo da Cia da Cidade na Jornada será aberto à comunidade nesta quinta-feira (5)*. Universidade de Passo Fundo, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/LBDSH9>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014.

COSCARELLI, Carla (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. São Paulo: Autêntica, 2012.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. *Educação, Gestão e Sociedade*, São Paulo, ano 4, 2014.

_____; GRAÇA, Paulino. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global; ALB, 2009. p. 61-80.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global; ALB, 2009. p. 81-98

CUPANI, Alberto. *Filosofia da tecnologia*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

DEFILIPPO, Juliana Gervason. Literatura, Religião e Clarice Lispector. *Verbo de Minas*, v. 16, n. 27, p. 72-79, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/m2QSZL>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

DE PAULA, Mauricéia Silva. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA, TEXTO E ENSINO, 6., 2012. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2012.

DUGUET, Jeffrey Shaw. “From expanded cinema to virtual reality”. In: DUGUET, Anne-Marie et al. (Ed.). *Jeffrey Shaw – A user’s manual*. From expanded cinema to virtual reality. Karlsruhe: ZKM, s/d, p. 21-58.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 137-152.

ENCONTRO DE DANÇA. *Espetáculo da GEDA Cia de Dança, inspirado em Clarice Lispector, será apresentado com audiodescrição*. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/sutyzD>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DR. ALDO CONTE. *Projeto Político Pedagógico*. Sarandi, RS, 2012.

ESKELINEN, Markku. Introduction to Cybertext narratology. In: YLIOPISTO, Jyvaaskylan, *Cybertext Yearbook*, 2001.

FERREIRA, S.; BASTOS, R. *Web 2.0 Recursos Tecnológicos e Formação*. 2006. Disponível em: <encurtador.com.br/ANSVZ> . Acesso em: 11 set. 2010.

FISH, Stanley. *Is there a text in the class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Record, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2009.

GEE, James Paul. Learning and Games. In: SALEN, K. *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Massachusetts: MIT Press, 2008.

GOTLIB, Nádia. *Clarice. Uma vida que se conta*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

GRUZYNSKI, Ana Cláudia. Dispositivos de leitura no cenário de convergência das mídias. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.) *Leitura: história e ensino*. Rio de Janeiro: Edelbra, 2016. p. 169-188.

HAVELOCK, Eric A. *The literate revolution in Greece and Its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton University Press, 1982.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global; Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009.

JAUSS, Hans Robert. *História literária como desafio à ciência literária*. Porto: Soares Martins, 1974.

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2006.

JOHN, George; WEISS, Allen; DUTTA, Shantau. *Marketing in Technology-Intensive Markets: Toward a Conceptual Framework*, 1999.

KELLNER, Douglas. *A cultura da Mídia*. Bauru: EDUCS, 2001.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAZER E TECNOLOGIA. Disponível em: <<https://goo.gl/sWsJad>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LISPECTOR, C. Amor. In: *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LEFFA, Wilson J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

LEMKE, J. Toward Critical Multimodal Literacy: Technology, Research, and Politics. *International Handbook of Literacy and Technology*, Londres: LEA, 2006.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LISPECTOR, C. Amor. In: *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOGAN, Robert. K. *The extended mind: The emerge of language, the human mind and culture*. Toronto Press, 2007.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTEL, Frédéric. *Smart: o que você não sabe sobre a Internet*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

MITCHAM, C. *Thinking through technology: the path between engineering and philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

O GLOBO. *Os 10 assuntos mais pesquisados no Google em 2016*. Disponível em: <<https://goo.gl/Lp2ExR>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. *Nascida na Ucrânia, Clarice Lispector se torna grande nome da literatura brasileira*. Disponível em: <<https://goo.gl/MFkoo7>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

ONG, W. J. (1982). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Luciano A. *Manual de semântica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PORTAL DE NOTÍCIAS SOPA CULTURAL. *Clarice colagem*. Disponível em: <<https://goo.gl/ViUJUY>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PORTELA, Manuel. Autoauthor, Autotext, Autoreader: The Poem as Self-assembled Database. *Writing Technologies*, v. 4, 2012. Disponível em: <http://www.ntu.ac.uk/writing_technologies/back_issues/vol_4/index.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House, 2007.

RAUEN, Fábio José. *Projeto de Pesquisa: redação e normalização*. Disponível em: <<https://goo.gl/yWRG3B>>. Acesso em: 11 set. 2017.

RETTENMAIER, Miguel. Sub-40, sub-20 e sub zero: a literatura e a leitura em tempo de telas. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Coord.). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2013.

_____. O escritor e o multiplayer: bibliotecas e games. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura: história e ensino*. Rio de Janeiro: Edelbra, 2016. p. 215-236.
ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

_____. BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

RÖSING, Tania M. K. *Perfil do novo leitor em construção: a importância dos Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens*. Porto Alegre: Edelbra, 2001.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. Petrópolis: Vozes, 1973.

SANTOS, Alckmar. Novas Estratégias de Antropofagia na literatura digital. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Coord.). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2011.

SCHIFFMAN, Leon G.; KANUK, Leslie Lazar. *Comportamento do Consumidor*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais*. São Paulo: Parábola. 2014.

TECMUNDO. *47% dos brasileiros têm a internet como fonte principal de informação*. Disponível em: <<https://goo.gl/QPjJcy>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

TEORIA DO MULTIVERSO. Disponível em: <<https://goo.gl/94t43c>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rui. *Amor de Clarice*. Disponível em: <<http://telepoesis.net/amorclarice/amor.html>>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. *Ler Clarice Lispector, re-escrevendo Amor*. Disponível em: <<http://www.telepoesis.net/papers/clamor.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

VEIGA NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação e Sociedade*, Dossiê Diferenças, 2002.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global; ALB, 2009. p. 17-39.

_____. Os suportes “suportam o mundo”? In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura: história e ensino*. Rio de Janeiro: Edelbra, 2016. p. 259-280.

APÊNDICE A – Solicitação para a realização da pesquisa

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.brWeb: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Solicitação para a prática da pesquisa

Eu, Cícero Santolin Braga, RG 6105442302/SSP-RS, CPF 02516289065, aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), com o número de matrícula 108410, solicito à direção da Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Aldo Conte de Sarandi, RS, conforme contato prévio com a Coordenadora Pedagógica e a Professora de Língua Portuguesa do terceiro ano do Ensino Médio, Lourdes Mari, espaço para realização de pesquisa acadêmica para fins de mestrado (trabalho de campo) durante as aulas de português da turma 303. A pesquisa visa abordar a questão da leitura da poética digital, poema que nasce na internet e, por essa razão, em momentos previamente estipulados com a professora da disciplina, prevê que os alunos participantes utilizem equipamentos eletrônicos em sala de aula para a interação com textos digitais. Declaro, ainda, que tal pesquisa de campo não gerará nenhum vínculo empregatício com a referida escola e a identidade de todos os sujeitos da pesquisa será preservada.

Atenciosamente,

Cícero Santolin Braga

Miguel Rettenmaier

Professor Orientador do Mestrando

APÊNDICE B – Questionário prévio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.brWeb: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Caro aluno!

Para que a pesquisa AMOR DE CLARICE: O POEMA DIGITAL E O LEITOR JOVEM possa ser realizada da melhor maneira possível, convidamos a responder ao questionário abaixo referente à aplicação da prática leitora. Informamos que não há necessidade de identificação deste documento.

- 1) Onde você mora? _____
- 2) Qual a sua idade? _____
- 3) Você trabalha? Qual o ramo? _____
- 4) Seus pais trabalham? Qual o ramo? _____
- 5) Qual o nível de escolaridade dos seus pais? _____
- 6) Você possui livros em casa? _____
- 7) Você possui computador em casa? _____
- 8) Você possui celular? _____
- 9) Você lê nas horas vagas? O que você gosta de ler? _____
- 10) Você conhece a autora Clarice Lispector? _____

APÊNDICE C – Conto “Amor”, de Clarice Lispector



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Campus I – Rodovia BR 285, Km 292
Bairro São José – Passo Fundo, RS
CEP: 99.052-900
E-mail: ppgletras@upf.br
Web: www.ppgl.upf.br
Fone: (54) 3316-8341

Amor

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores. Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela. Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se. No entanto sentia-se mais sólida do que nunca, seu corpo engrossara um pouco e era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, a grande tesoura dando estalidos na fazenda. Todo o seu desejo vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos; com o tempo, seu gosto pelo decorativo se desenvolvera e suplantara a íntima desordem. Parecia ter descoberto que tudo era passível de aperfeiçoamento, a cada coisa se emprestaria uma aparência harmoniosa; a vida podia ser feita pela mão do homem.

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a

surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia: abolindo-a, encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha — com persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e o escolhera.

Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto — ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido. Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar e da família à revelia deles. Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na. Assim chegaria a noite, com sua tranqüila vibração. De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera.

O bonde vacilava nos trilhos, entrava em ruas largas. Logo um vento mais úmido soprava anunciando, mais que o fim da tarde, o fim da hora instável. Ana respirou profundamente e uma grande aceitação deu a seu rosto um ar de mulher.

O bonde se arrastava, em seguida estacava. Até Humaitá tinha tempo de descansar. Foi então que olhou para o homem parado no ponto. A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego.

O que havia mais que fizesse Ana se aprumar em desconfiança? Alguma coisa intranqüila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles.

Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar — o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada — o bonde deu uma

arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão — Ana deu um grito, o condutor deu ordem de parada antes de saber do que se tratava — o bonde estacou, os passageiros olharam assustados.

Incapaz de se mover para apanhar suas compras, Ana se aprumava pálida. Uma expressão de rosto, há muito não usada, ressurgia-lhe com dificuldade, ainda incerta, incompreensível. O moleque dos jornais ria entregando-lhe o volume. Mas os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede. O cego interrompera a mastigação e avançava as mãos inseguras, tentando inutilmente pegar o que acontecia. O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida.

Poucos instantes depois já não a olhavam mais. O bonde se sacudia nos trilhos e o cego mascarando goma ficara atrás para sempre. Mas o mal estava feito.

A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara. A rede perdera o sentido e estar num bonde era um fio partido; não sabia o que fazer com as compras no colo. E como uma estranha música, o mundo recomeçava ao redor. O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. Expulsa de seus próprios dias, parecia-lhe que as pessoas da rua eram periclitantes, que se mantinham por um mínimo equilíbrio à tona da escuridão — e por um momento a falta de sentido deixava-as tão livres que elas não sabiam para onde ir. Perceber uma ausência de lei foi tão súbito que Ana se agarrou ao banco da frente, como se pudesse cair do bonde, como se as coisas pudessem ser revertidas com a mesma calma com que não o eram.

O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. Na Rua Voluntários da Pátria parecia prestes a rebentar uma revolução, as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado. Um cego mascarando chicles mergulhara o mundo em escura sofreguidão. Em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego e as pessoas assustavam-na com o vigor que possuíam. Junto dela havia uma senhora de azul, com um rosto. Desviou o olhar, depressa. Na calçada, uma mulher deu um empurrão no filho! Dois namorados entrelaçavam os dedos sorrindo... E o cego? Ana caíra numa bondade extremamente dolorosa.

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite – tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca.

Só então percebeu que há muito passara do seu ponto de descida. Na fraqueza em que estava, tudo a atingia com um susto; desceu do bonde com pernas débeis, olhou em torno de si, segurando a rede suja de ovo. Por um momento não conseguia orientar-se. Parecia ter saltado no meio da noite.

Era uma rua comprida, com muros altos, amarelos. Seu coração batia de medo, ela procurava inutilmente reconhecer os arredores, enquanto a vida que descobrira continuava a pulsar e um vento mais morno e mais misterioso rodeava-lhe o rosto. Ficou parada olhando o muro. Enfim pôde localizar-se. Andando um pouco mais ao longo de uma sebe, atravessou os portões do Jardim Botânico.

Andava pesadamente pela alameda central, entre os coqueiros. Não havia ninguém no Jardim. Depositou os embrulhos na terra, sentou-se no banco de um atalho e ali ficou muito tempo.

A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si.

De longe via a aléia onde a tarde era clara e redonda. Mas a penumbra dos ramos cobria o atalho.

Ao seu redor havia ruídos serenos, cheiro de árvores, pequenas surpresas entre os cipós. Todo o Jardim triturado pelos instantes já mais apressados da tarde. De onde vinha o meio sonho pelo qual estava rodeada? Como por um zunido de abelhas e aves. Tudo era estranho, suave demais, grande demais.

Um movimento leve e íntimo a sobressaltou — voltou-se rápida. Nada parecia se ter movido. Mas na aléia central estava imóvel um poderoso gato. Seus pêlos eram macios. Em novo andar silencioso, desapareceu.

Inquieta, olhou em torno. Os ramos se balançavam, as sombras vacilavam no chão. Um pardal ciscava na terra. E de repente, com mal-estar, pareceu-lhe ter caído numa emboscada. Fazia-se no Jardim um trabalho secreto do qual ela começava a se aperceber.

Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos. O banco estava manchado de sucos roxos. Com suavidade intensa rumorejavam as águas. No tronco da árvore pregavam-se

as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranqüila. O assassinato era profundo. E a morte não era o que pensávamos.

Ao mesmo tempo que imaginário — era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. Os troncos eram percorridos por parasitas folhudas, o abraço era macio, colado. Como a repulsa que precedesse uma entrega — era fascinante, a mulher tinha nojo, e era fascinante.

As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. Quando Ana pensou que havia crianças e homens grandes com fome, a náusea subiu-lhe à garganta, como se ela estivesse grávida e abandonada. A moral do Jardim era outra. Agora que o cego a guiara até ele, estremecia nos primeiros passos de um mundo faiscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores espalhadas na relva não lhe pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... Mas todas as pesadas coisas, ela via com a cabeça rodeada por um enxame de insetos enviados pela vida mais fina do mundo. A brisa se insinuava entre as flores. Ana mais adivinhava que sentia o seu cheiro adocicado... O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno.

Era quase noite agora e tudo parecia cheio, pesado, um esquilo voou na sombra. Sob os pés a terra estava fofa, Ana aspirava-a com delícia. Era fascinante, e ela sentia nojo. Mas quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada, ergueu-se com uma exclamação de dor. Agarrou o embrulho, avançou pelo atalho obscuro, atingiu a alameda. Quase corria — e via o Jardim em torno de si, com sua impersonalidade soberba. Sacudiu os portões fechados, sacudia-os segurando a madeira áspera. O vigia apareceu espantado de não a ter visto.

Enquanto não chegou à porta do edifício, parecia à beira de um desastre. Correu com a rede até o elevador, sua alma batia-lhe no peito — o que sucedia? A piedade pelo cego era tão violenta como uma ânsia, mas o mundo lhe parecia seu, sujo, perecível, seu. Abriu a porta de casa. A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava — que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver. O menino que se aproximou correndo era um ser de pernas compridas e rosto igual ao seu, que corria e a abraçava. Apertou-o com força, com espanto. Protegia-se tremula. Porque a vida era periclitante. Ela amava o mundo, amava o que fora criado — amava com nojo. Do mesmo modo como sempre fora fascinada pelas ostras, com aquele vago sentimento de asco que a aproximação da verdade lhe provocava, avisando-a. Abraçou o filho, quase a ponto de

machucá-lo. Como se soubesse de um mal — o cego ou o belo Jardim Botânico? — agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo. Fora atingida pelo demônio da fé. A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta. O que faria se seguisse o chamado do cego? Iria sozinha... Havia lugares pobres e ricos que precisavam dela. Ela precisava deles... Tenho medo, disse. Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado. Mãe, chamou o menino. Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se. Não deixe mãe te esquecer, disse-lhe. A criança mal sentiu o abraço se afrouxar, escapou e correu até a porta do quarto, de onde olhou-a mais segura. Era o pior olhar que jamais recebera. Q sangue subiu-lhe ao rosto, esquentando-o.

Deixou-se cair numa cadeira com os dedos ainda presos na rede. De que tinha vergonha?

Não havia como fugir. Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava. Estava diante da ostra. E não havia como não olhá-la. De que tinha vergonha? É que já não era mais piedade, não era só piedade: seu coração se enchera com a pior vontade de viver.

Já não sabia se estava do lado do cego ou das espessas plantas. O homem pouco a pouco se distanciara e em tortura ela parecia ter passado para o lados que lhe haviam ferido os olhos. O Jardim Botânico, tranqüilo e alto, lhe revelava. Com horror descobria que pertencia à parte forte do mundo — e que nome se deveria dar a sua misericórdia violenta? Seria obrigada a beijar um leproso, pois nunca seria apenas sua irmã. Um cego me levou ao pior de mim mesma, pensou espantada. Sentia-se banida porque nenhum pobre beberia água nas suas mãos ardentes. Ah! era mais fácil ser um santo que uma pessoa! Por Deus, pois não fora verdadeira a piedade que sondara no seu coração as águas mais profundas? Mas era uma piedade de leão.

Humilhada, sabia que o cego preferiria um amor mais pobre. E, estremecendo, também sabia por quê. A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar. Oh! mas ela amava o cego! pensou com os olhos molhados. No entanto não era com este sentimento que se iria a uma igreja. Estou com medo, disse sozinha na sala. Levantou-se e foi para a cozinha ajudar a empregada a preparar o jantar.

Mas a vida arrepiava-a, como um frio. Ouvia o sino da escola, longe e constante. O pequeno horror da poeira ligando em fios a parte inferior do fogão, onde descobriu a pequena aranha. Carregando a jarra para mudar a água — havia o horror da flor se entregando lânguida e asquerosa às suas mãos. O mesmo trabalho secreto se fazia ali na cozinha. Perto da lata de lixo, esmagou com o pé a formiga. O pequeno assassinato da formiga. O mínimo corpo tremia. As gotas d'água caíam na água parada do tanque. Os besouros de verão. O horror dos besouros inexpressivos. Ao redor havia uma vida silenciosa, lenta, insistente. Horror, horror.

Andava de um lado para outro na cozinha, cortando os bifés, mexendo o creme. Em torno da cabeça, em ronda, em torno da luz, os mosquitos de uma noite cálida. Uma noite em que a piedade era tão crua como o amor ruim. Entre os dois seios escorria o suor. A fé a quebrantava, o calor do forno ardia nos seus olhos.

Depois o marido veio, vieram os irmãos e suas mulheres, vieram os filhos dos irmãos.

Jantaram com as janelas todas abertas, no nono andar. Um avião estremecia, ameaçando no calor do céu. Apesar de ter usado poucos ovos, o jantar estava bom. Também suas crianças ficaram acordadas, brincando no tapete com as outras. Era verão, seria inútil obrigá-las a dormir. Ana estava um pouco pálida e ria suavemente com os outros. Depois do jantar, enfim, a primeira brisa mais fresca entrou pelas janelas. Eles rodeavam a mesa, a família. Cansados do dia, felizes em não discordar, tão dispostos a não ver defeitos. Riam-se de tudo, com o coração bom e humano. As crianças cresciam admiravelmente em torno deles. E como a uma borboleta, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu.

Depois, quando todos foram embora e as crianças já estavam deitadas, ela era uma mulher bruta que olhava pela janela. A cidade estava adormecida e quente. O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo? Qualquer movimento seu e pisaria numa das crianças. Mas com uma maldade de amante, parecia aceitar que da flor saísse o mosquito, que as vitórias-régias boiassem no escuro do lago. O cego pendia entre os frutos do Jardim Botânico.

Se fora um estouro do fogão, o fogo já teria pegado em toda a casa! pensou correndo para a cozinha e deparando com o seu marido diante do café derramado.

— O que foi?! gritou vibrando toda.

Ele se assustou com o medo da mulher. E de repente riu entendendo:

— Não foi nada, disse, sou um desajeitado. Ele parecia cansado, com olheiras.

Mas diante do estranho rosto de Ana, espiou-a com maior atenção. Depois atraiu-a a si, em rápido afago.

— Não quero que lhe aconteça nada, nunca! disse ela.

— Deixe que pelo menos me aconteça o fogão dar um estouro, respondeu ele sorrindo.

Ela continuou sem força nos seus braços. Hoje de tarde alguma coisa tranqüila se rebentara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver.

Acabara-se a vertigem de bondade.

E, se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia.

APÊNDICE D – Questionário posterior

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.brWeb: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Caro aluno!

Para que a pesquisa AMOR DE CLARICE: O POEMA DIGITAL E O LEITOR JOVEM possa ser finalizada da melhor maneira possível, convidamos a responder ao questionário abaixo referente à aplicação da prática leitora. Informamos que não há necessidade de identificação deste documento.

1. As aulas e atividades propostas atingiram suas expectativas? Por quê?

2. O que você mais gostou nas aulas/atividades? Por quê?

3. O que você achou sobre a leitura do texto “Amor”, de Clarice Lispector, em relação ao poema digital “Amor de Clarice”? E qual dos dois você mais gostou?

4. As aulas o motivaram a realizar leitura extraclasse de obras como os de Clarice Lispector e Caio Fernando de Abreu? Por quê?

5. As aulas o motivaram a realizar a leitura extraclasse de obras como o poema digital “Amor de Clarice” de Rui Torres? Por quê?

6. Houve algo que você não gostou ou achou ruim?

7. Em sua opinião, o que poderia/deveria ser feito por parte da escola e dos professores para integrar a utilização de equipamentos eletrônicos ao estudo do conteúdo obrigatório das variadas disciplinas?
