



Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Fone (54) 316-8341 – Fax (54) 316-8125 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Odete Teresa Sutili Capelesso

SÉRGIO CAPPARELLI
E A POESIA DIGITAL PARA CRIANÇAS

Passo Fundo, outubro de 2010.

Odete Teresa Sutili Capelesso

**Sérgio Capparelli
e a poesia digital para crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, da Universidade de Passo Fundo, para obtenção de título de mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr. Fabiane Verardi Burlamaque.

Passo Fundo
2010

À minha filha Camila,
que veio para ser feliz.

Ao meu esposo Claudir,
que me ensinou a alimentar este sonho e
auxiliou-me a concretizá-lo.

Aos meus pais
Guilherme (*in memoriam*) e Adelina,
que me deram a base das lições que
levarei por toda a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de cada detalhe de minha vida.

À minha orientadora Prof^a. Dr. Fabiane Verardi Burlamaque, pelo incentivo, pela compreensão e pela ajuda a mim dispensados.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pela dedicação e pelo estímulo.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, pela compreensão.

À Estela Maris Fagundes e à Cleonice Mayer, por ofertarem condições para a realização deste trabalho e pelo exemplo de pensarem a educação.

À minha irmã Salete, pela paciência.

Aos colegas de turma, pela amizade.

RESUMO

O estudo assinala o imbricamento de linguagens e de formas de produção e de recepção do texto lírico destinado à criança, quando se interceptam arte poética e tecnologia. No recorte dessas produções, elegem-se como objeto de estudo as de Sérgio Capparelli, encontradas nos *sites Zoom na Poesia, Ciber&Poema e Terrarium Kid*. Investigar, portanto, a poesia digitalizada de Capparelli destinada à criança e suas implicações advindas da hibridização das linguagens e da constituição de um novo paradigma de texto, de leitura e de leitor constitui o foco deste trabalho. Entre as questões examinadas, destacam-se os procedimentos utilizados pelo autor na construção de uma poética infantil, a interação texto-leitor no poema digital, as especificidades dos poemas digitais e a interatividade como potencializadora da interação entre o texto e o leitor. Emprega-se o método analítico-descritivo para a investigação e discussão das principais características dos poemas, sob o ponto de vista das suas especificidades, considerando o destinatário-criança e o meio digital no qual se inserem as produções. Recorre-se, assim, à contribuição de Zilberman, Bordini, Fialho Ponde, Jesualdo, Pound, Colomer e Coelho, para pensar a produção e a recepção do texto literário impresso destinado à criança, enfatizando o caso da poesia. Iser sustenta as formulações teóricas do caráter emancipatório da leitura, resultante da interação texto-leitor. Chartier, Santaella e Beiguelman embasam as discussões sobre o novo leitor e a nova forma de ler, que se configuram com o texto digital. Lévy, Jensen, Manovich, Kerckhove, Piazza, Primo, Machado e Silva norteiam as reflexões na tentativa de compreender as mudanças no eixo da recepção do texto artístico mediado por interfaces técnicas, destacando-se as discussões sobre hipertexto, interatividade, virtualidade como conceitos que sustentam a participação do receptor na obra de arte digital no contexto da cibercultura. Santos, Capparelli, Góes e Assumpção, por fim, ancoram as reflexões sobre a poesia infantil para um novo leitor. Com base nas análises empreendidas, constata-se que o ganho primordial da leitura desse novo formato de texto, o hipertexto poético, diz respeito ao exercício de possibilidades já latentes do poema impresso, o que sublinha a sua leitura na perspectiva literária.

Palavras-chave: Poesia digital infantil. Ciberpoesia infantil. Hipertexto. Interatividade. Ciberespaço. Leitura. Leitor. Sérgio Capparelli.

ABSTRACT

This study is about the advantages of the languages and production and reception ways of the lyric text destined for children, when poetical art and technology are united. Behind these productions, those from Sérgio Capparelli, are chosen as a study object, founded at the websites *Zoom na Poesia*, *Ciber&Poema* and *Terrarium Kid*. To investigate, therefore, the Capparelli's digital's poetry, destined to children and their implications resulting from the hybrid process of the languages and the constitution of a new text paradigm, reading and reader, appoints the focus of this job. Among the examined questions, it is possible to highlight the procedures used by the writer in the construction of a childish poetics, the specification of digital poems and the interactivity as a powerful machine of the interaction between the text and the reader. It is used the analytical-descriptive method to the investigation and discussion of the main characteristics of the poems, aiming at their specifications, considering the child-receiver and the digital mean on which the productions are inserted. It is used, this way, to the contribution of Ziberman, Bordini, Fialho Ponde, Jesualdo Pound, Colomer and Coelho, to think about the production and the reception of the printed literary text destined for the child, emphasizing the case of the poetry. Iser supports the theoretical formulations of the emancipated nature of the reading, resulting of the reader-text interaction. Chartier, Santaella and Beiguelman establish the discussions about the new reader and the new way of reading, which are configured with the digital text. Lévy, Jensen, Manovich, Kerckhove, Piazza, Primo, Machado and Silva orientate the reflection trying to understand the changes in the center line of the artistic text reception mediated by technical interfaces, highlighting the problems about the hypertext, interactivity, virtual issues as concepts which maintain the receiver participation in the digital art work in the cyberculture context. Finally, Santos, Capparelli, Góes and Assumpção support the reflections about the childish poetry for a new reader. Based on the used analysis, it becomes evidenced that the main importance of reading in this new text format, the lyric hypertext, concerns about the possibilities already latent in the printed poem, which highlight its reading in the literary perspective.

Key words: Childish digital poetry. Childish cyberpoetry. Hypertext. Interactivity. Cyberspace. Reading. Reader. Sérgio Capparelli.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Ilustração 1. "Cobra de pedra" – ícone de ajuda. | 90 |
| Ilustração 2. "Cobra de pedra" - sequências gráficas de DNA..... | 91 |
| Ilustração 3. "Cobra de pedra" – alimentando as serpentes. | 92 |
| Ilustração 4. Quadra do poema "Cobra de pedra". | 93 |
| Ilustração 5. <i>Ciberpoemas</i> | 97 |
| Ilustração 6. "Primavera" – janela I. | 98 |
| Ilustração 7. "Primavera" – janela II..... | 100 |
| Ilustração 8. "Primavera" - janela III. | 101 |
| Ilustração 9. "Primavera" - janela IV..... | 103 |
| Ilustração 10. "Chá" - janela I. | 104 |
| Ilustração 11. "Chá" - janela II. | 105 |
| Ilustração 12. "Chá" - janela III..... | 106 |
| Ilustração 13. "Zigue-zague" - janela I. | 108 |
| Ilustração 14. "Zigue-zague" - janela II. | 109 |
| Ilustração 15. "Zigue-zague" - cena 1..... | 110 |
| Ilustração 16. "Zigue-zague" - cena 2..... | 110 |
| Ilustração 17. "Zigue-zague" - cena 3..... | 111 |
| Ilustração 18. "Poema do Frank" - janela I. | 113 |
| Ilustração 19. "Poema do Frank" - janela II. | 114 |
| Ilustração 20. "Poema do Frank" - janela III..... | 115 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 1 LITERATURA INFANTIL E RECEPÇÃO | 13 |
| 1.1 Interação texto-leitor: a recepção e o efeito | 14 |
| 1.1.1 O leitor implícito e os atos de apreensão do texto | 17 |
| 1.1.2 Os vazios do texto e a atividade projetiva do leitor | 19 |
| 1.2 Percorso histórico da literatura infantil | 26 |
| 1.3 O que é poesia para crianças?..... | 32 |
| 1.4 Percorso e perspectivas da poesia infantil brasileira..... | 37 |
| 2 TEXTO, LEITURA E LEITOR NO MEIO DIGITAL..... | 44 |
| 2.1 Hipertexto: novo leitor e novo modo de ler..... | 46 |
| 2.2 Interação e interatividade na obra de arte mediada por computador | 61 |
| 3 TEXTO LÍRICO DIGITAL PARA CRIANÇAS: UMA POETICIDADE ENTRELAÇADA..... | 77 |
| 3.1 Considerações sobre a pesquisa..... | 78 |
| 3.2 A poesia digital infantil para um novo leitor..... | 84 |
| 3.3 Analisando a poesia infantil digital..... | 89 |
| 3.3.1 Navegando em <i>Terrarium Kid</i> | 89 |
| 3.3.2 Navegando em <i>Ciber&Poemas</i> | 96 |
| 3.3.2.1 “Primavera” | 98 |
| 3.3.2.2 “Chá” | 104 |
| 3.3.2.3 “Zigue-Zague” | 107 |
| 3.3.3 Navegando em <i>Zoom na poesia</i> | 112 |
| 3.4 Alguns traços da poesia no meio digital..... | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 119 |
| REFERÊNCIAS | 127 |
| ANEXOS..... | 134 |
| ANEXO A – “Cobra de pedra”..... | 135 |
| ANEXO B – “Primavera” | 136 |
| ANEXO C – “Chá”..... | 137 |
| ANEXO D – “Zigue-zague”..... | 138 |

INTRODUÇÃO

O poema é um espaço vazio, mas carregado de iminência. Ainda não é presença: é um conjunto de signos que procuram o seu significado e que não significam outra coisa além de ser procura.

Octavio Paz

A leitura e a compreensão do texto literário demandam que o leitor dele desentranhe a teia de significações que o constituem, explícita e implicitamente, e, ainda, as que o leitor, com base em sua historicidade, puder estabelecer no processo de interação com o enunciado durante o ato de leitura. A experiência estética que resulta desse ato está condicionada, portanto, a dois momentos: o implicado pela obra, que, na condição de estrutura comunicativa, traz apenas indicações para que o receptor a interprete, deixando lacunas que o instigam a participar, e o trazido pelo leitor, que, além de ser provocado pelos elementos estruturais do texto, elabora o preenchimento dessas lacunas em nível subjetivo. (ISER, 1996)

René Wellek e Austin Warren, em *O modo de existência de uma obra de arte literária*, defendem que o modo de existir do poema está na sua estrutura, como “sistema de normas que é constituído por diversos estratos, cada um implicando um grupo a ele subordinado” e que configuram o todo da obra¹ (1942, p. 184). Em decorrência disso, a significação está no seu modo de ser como estrutura global de palavras que se organizam por meio de associações fônico-semânticas, na linearidade da linguagem verbal, as quais se projetam no ato da leitura e possibilitam ao leitor o preenchimento dos vazios do texto, levando-o à experimentação do prazer estético. Para chegarem, porém, a essa defesa acerca do existir do poema, os autores criticam e contrapõem-se às várias outras respostas dadas pela tradição, as quais, de um modo ou de outro, percorreram parâmetros opostos e contraditórios.

Assim, para os teóricos, o poema não é um artefato, um objeto semelhante a um quadro, por exemplo, que, se destruído, perderia a essência física de que se constitui.

¹ Os autores, para assim definirem o modo de existir do poema, citam Roman Ingarden, com a concepção da obra de arte literária como um sistema polifônico constituído por estratos. O primeiro é o estrato *sonoro*, que projeta o segundo, o das *unidades de sentidos* (palavras, frases, orações), do qual emergirá o terceiro, o dos *objetos apresentados*, que se referem ao mundo projetado na obra ou implicitamente manifestado, e, o quarto, *aspectos esquematizados*, que determinam as concretizações do leitor.

Tampouco é comparado à sequência de sons pronunciados por um recitador ou leitor de poesia, o que levaria, segundo os autores, à absurda ideia de que um poema é inexistente quando não encontra expressão sonora. O poema também não se identifica, no entendimento dos teóricos, com a experiência do leitor, pois essa seria uma solução psicológica que levaria à conclusão de que o poema é inexistente quando não exercitado e de que é recriado em cada exercício de sua leitura. Definir o poema em razão da experiência social e coletiva é para os autores, também, uma solução psicológica, dessa vez não no âmbito individual, mas social.

Passado pouco mais de meio século dessas afirmações e críticas, pergunta-se, hoje, qual o modo de existir do hiperpoema ou do ciberpoema, que tem a não linearidade e a hibridização de linguagens como principais elementos de sua estrutura? Se, nas ideias de Welles e Warren, o poema não pode ser comparado a um quadro de Van Gogh, por exemplo, o que dizer, então, do poema visual? Se não está na sequência de sons pronunciados pelo leitor ou recitador, o que dizer do poema sonoro? Se não se identifica com as experiências do leitor, sejam elas individuais ou coletivas, o que dizer do hiperpoema, que depende dessa experiência para existir? E o que dizer do poema concebido com a fusão dessas linguagens, ou “verbivocovisual”², como pretendia Haroldo de Campos? Ou, ainda, como compreender a definição do termo literário do hiperpoema, considerando-se a configuração e a recepção estética da obra?

Pensar a leitura, na perspectiva de leitura literária, do poema infantil no contexto midiático³, implica partir da premissa de Welles e Warren de que a significação e a experimentação estética do texto lírico digital pelo leitor estão sugeridas no seu modo de existir como estrutura. Por outro lado, obriga a compreender os novos parâmetros (artísticos e computacionais) de organização dessa estrutura, em que as associações

² Conforme Luís Camargo (2003, p. 33), o termo “verbivocovisual” sugere a tríplice natureza da linguagem verbal: semântica (verbi, ou seja, verbal), sonora (voco, ou seja, vocal) e visual (quando escrita e pelas imagens que sugere). Esse termo, também, pode evocar os conceitos de melopeia (musicalidade), fanopeia (visualidade) e logopeia (jogo com o significado) propostos por Ezra Pound. Ainda conforme Camargo, essa expressão foi cunhada pelo escritor irlandês James Joyce (1882-1941) e aparece no livro *Finnegans Wake* (1939): “*admirable verbivocovisual presentment*” (traduzida como “apresentação verbivocovisual admirável”). Disponível em: <<http://www.trentu.ca/jjoyce/fw-341.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

³ Diante das muitas denominações dadas à poesia no contexto da sua digitalização, considera-se, neste trabalho, a designação de “poesia digital”.

poéticas ganham a fluidez do hipertexto, integrando os mais diversos segmentos semióticos⁴, para se estabelecerem a partir da intervenção do leitor.

Investigar, portanto, a dinâmica da recepção do poema infantil, no contexto das redes, implica pensar no texto informatizado como uma estrutura de efeitos potenciais. Destaca-se que tal estrutura não é portadora de um sentido único a ser captado pelos receptores, mas apta a sugerir modos de leitura, a partir de sua estrutura de hipermídia, que possibilita ao leitor certas atividades projetivas, capazes de assinalar as suas marcas como receptor.

Entretanto, pensar a descrição e a definição das especificidades do texto lírico digital destinado ao público infantil demanda, neste trabalho, a adoção do ponto de vista defendido por Simone Assumpção. Segundo a autora (2004), um paradigma do texto lírico digital deve fundamentar-se na textualidade da poesia impressa, ou seja, a partir das marcas da estrutura textual é que se deve contemplar o hipertexto.

De tal premissa resulta o foco desta dissertação: a intenção, neste estudo, não é a de “saltar” de um meio ao outro (do impresso ao digital), pontuando semelhanças e diferenças entre uma e outra forma de manifestação da arte poética; tampouco definir e descrever balizas para demarcar a separação entre o poema impresso e o digital. Ao contrário, visa-se a assinalar o imbricamento de linguagens e de formas de produção e de recepção do texto lírico destinado à criança, quando se interceptam arte poética e tecnologia.

Desse modo, para que se possa refletir acerca das especificidades do texto lírico digital infantil, com suas implicações nos eixos da produção e da recepção, faz-se necessário compreender o espaço digital de produção e de experimentação literárias, dentro de uma perspectiva histórica. Não considerar a diacronia da produção poética é negar o percurso de criação da arte; é ignorar que, para o texto digital estabelecer-se como “nova” criação, imbricam-se as invenções da arte da palavra.

Assim, a primeira parte deste trabalho delinea um percurso de estudos que serviram de base para estruturar as concepções de produção e de recepção do texto literário impresso destinado à criança, enfatizando o caso da poesia. Estudiosos como Regina Zilberman, Maria da Glória Bordini, Glória Maria Fialho Ponde, Jesualdo, Ezra Pound, Teresa Colomer e Nelly Novaes Coelho sustentam esse percurso. As

⁴ Os segmentos semióticos sonoro, visual, cinético não apenas são concebidos como poema – ao contrário do que defendiam os teóricos René Wellek e Austin Warren –, como passam a integrar o poema virtual, fundindo-se, enquanto linguagens, na estrutura do hipertexto.

formulações teóricas do caráter emancipatório da leitura, resultante da interação entre o texto e o leitor, também, são discutidas nesta parte do trabalho, tendo como alicerce as teorizações de Wolfgang Iser.

Pensar a leitura, o leitor e o texto literário no contexto do ciberespaço é o exercício a que se propõe a segunda parte desta dissertação. Nessa tarefa, Roger Chartier, Lúcia Santaella e Giselle Beiguelman embasam as discussões sobre o novo leitor e a nova forma de ler que se configura com o texto digital. Pierre Lévy, Klaus Jensen, Lev Manovich, Derrick Kerckhove, Julio Plaza, Alex Primo, Arlindo Machado e Marco Silva, por sua vez, norteiam as reflexões e a tentativa de compreender o que, realmente, muda no eixo da recepção do texto artístico mediado por interfaces técnicas, destacando-se as discussões sobre hipertexto, interatividade, virtualidade como conceitos que sustentam a participação do receptor na obra de arte digital no contexto da cibercultura.

A terceira parte deste trabalho destina-se à investigação de textos poéticos infantis no meio digital, o que impõe à autora a necessidade de experimentar o meio no qual o poema está inserido. Essa investigação é ancorada por Alckmar Santos, Sérgio Capparelli, Lúcia Pimentel Góes e Simone Assumpção. No recorte das produções sobre poesia digital infantil, elege-se a de Sérgio Capparelli, haja vista ter se constatado escasso estudo acerca da sua obra poética para o infante, apesar da sua expressividade e do seu talento em instaurar, no poema, elementos e situações que se põem em sintonia perfeita com o universo afetivo da criança. Verificou-se lacuna ainda maior no que se refere à poesia digital do autor e ao cruzamento desta com a sua produção poética visual e impressa. Por essa razão, o presente estudo propõe-se a investigar a poesia digitalizada de Capparelli destinada à criança e suas implicações advindas da hibridização das linguagens e da constituição de um novo paradigma de texto, de leitura e de leitor⁵. Entre as questões investigadas nas análises deste capítulo, destacam-se os procedimentos utilizados pelo autor na construção de uma poética infantil, a interação texto-leitor no poema digital, as especificidades dos ciberpoemas e a interatividade como potencializadora da interação entre o texto e o leitor.

Tendo em vista a utilização dos meios eletrônicos digitais na criação de um novo fazer poético na ordem da hibridização das linguagens – que abre campos cada vez mais interativos para a instância receptora –, parece oportuno discutir sobre a poesia infantil.

⁵ Os endereços eletrônicos onde se encontram as produções do autor que se constituem como objetos de estudo são divulgados no capítulo 3 deste estudo.

A esse respeito merece destaque a revista digital de poesia infantil *Tigre Albino*, cujos editores são Sérgio Capparelli, Maria da Glória Bordini, Regina Zilberman, Miguel Rettenmaier, Elizabeth D'Angelo Serra e Annete Baldi. O periódico, que discute poesia para crianças e jovens, não se limitando à poesia brasileira, tampouco às classificações e concepções estabelecidas sobre o gênero, é organizado em cinco seções, as quais englobam tanto a reflexão sobre a poesia infantil como o trabalho prático com esse tipo de poesia em qualquer instância do setor educacional: 1) *Tigre inquieto* – publica artigos sobre algum aspecto particular da poesia para crianças; 2) *Tigre ao espelho* – contribui com discussões sobre o fazer poético mais amplo, em que a ilustração ou o *design* se institui como uma das vozes importantes da interlocução entre autor e leitor; 3) *Tigre em movimento* – propõe o relato de trabalhos práticos com poesia infantil em qualquer nível educacional; 4) *Tigre digital* – ocupa-se de poéticas digitais para crianças, com descrições ou críticas de *sites* de poesia infantil no Brasil e no exterior; 5) *Tigre à mesa* – apresenta ou publica críticas à produção editorial do período, dentro da área, tanto em relação a textos de reflexão como em relação a livros, produtos ou espaços de poesia para crianças.

O grande número de autores pesquisados e citados nesta dissertação justifica-se por ainda não haver uma crítica e uma teorização sedimentadas, capazes de sustentar a análise do texto lírico no meio digital. Por essa razão, faz-se necessário recorrer a um universo maior de fontes, na tentativa de se delinear concepções acerca do texto lírico no contexto da cibercultura.

As considerações finais do trabalho, com as suas (in)conclusões acerca do poema infantil no meio digital, no recorte das produções de Sérgio Capparelli, fazem parte, enfim, da quarta e última parte desta dissertação.

1 LITERATURA INFANTIL E RECEPÇÃO

DESCOBERTA

O livro é leve e lindo
e guarda um não-sei-quê
que a garotinha
sente e vê.

Inquieta,
Sarita lhe pergunta:
O que é que,
assim calado,
o livro assunta?

Carolina responde
com vozinha de cobre:
Pega um livro... e descobre.

Maria Dinorah

Para tratar do texto lírico digital para crianças – o qual emerge no conjunto de mudanças responsáveis por estruturar uma nova era cultural, ou seja, a cultura digital –, é preciso, inicialmente, compreender as condições em que se deram o surgimento da literatura infantil e sua evolução até estabelecer-se como gênero literário. Esse percurso fez-se paralelo aos estudos acerca da leitura e das reflexões sobre o leitor, até que este fosse reconhecido como elemento ativo no processo de leitura da obra de arte literária. Tal trajetória, além de empreender o deslocamento de foco do texto para o leitor, considerou a leitura como resultado da interação entre essas duas instâncias.

Desse modo, justificam-se as discussões, presentes neste capítulo, sobre o percurso histórico da literatura infantil e de sua adequação às condições de recepção por parte de seus destinatários, as quais puderam ser mais bem compreendidas a partir da Teoria da Recepção, especialmente com a contribuição de Wolfgang Iser. Com a sua teoria, Iser atribui ao leitor a tarefa de, no ato da leitura, constituir o texto que lê, a partir da relação interativa entre ambos.

As discussões que aqui se estabelecem sobre as especificidades do poema impresso para crianças e suas implicações, seja com o desenvolvimento da linguagem da criança, seja com o desenvolvimento da sua percepção estética e sua emancipação literária, sustentam a investigação do poema lírico digital, assunto de que tratará o capítulo 3 desta dissertação. Conforme referido na introdução, é a textualidade da poesia

impressa para crianças, com suas especificidades, que guia a proposta de análise do texto lírico digital, neste estudo.

Assim, partindo-se do pressuposto de que a leitura é um processo de percepção da realidade que envolve, entre outros fatores, o texto no seu arranjo estrutural e a visão de mundo do leitor, reflete-se sobre as condições de produção e recepção do texto pertencente a esse gênero e a relação com seu destinatário. Nessa tarefa, realizada com base no percurso histórico da literatura infantil, a teoria da recepção, ao insistir que o “texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação”, contribui, de forma essencial, para explicar as experiências de uma leitura mais participativa e emancipatória, decorrentes das mudanças que caracterizaram a produção literária infantil. (COLOMER, 2003, p. 95)

1.1 Interação texto-leitor: a recepção e o efeito

Já que se há de escrever que, pelo menos,
não se esmaguem – com palavras – as
entrelinhas.

Clarice Lispector

A valorização do leitor como elemento ativo no processo de leitura da obra literária é apontada pela Estética da Recepção, que concebe o leitor como agente concretizador da obra de arte literária. Essa centralização no leitor, contudo, recebe abordagens distintas, dividindo-se em duas vertentes que, antes de serem excludentes, são complementares: a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), e a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1999). A primeira vertente tem interesse pela dimensão cultural da recepção da obra. Resgatando a instância histórica do ato da leitura, volta-se para o modo como os textos têm sido lidos e assimilados nos vários contextos históricos, considerando o leitor como público da recepção da obra. A segunda vertente, por sua vez, busca investigar o efeito do texto sobre o leitor particular, focando as reações potenciais nele suscitadas pelo efeito estético, resultante dessa interação. Desse modo, enquanto a Estética da Recepção de Jauss deriva de uma história

dos juízos dos leitores, buscando reconstituir as condições históricas responsáveis pelas reações provocadas pela literatura, a Teoria do Efeito Estético de Iser, articulada a partir do texto, visa a desvendar o que acontece ao leitor no ato da leitura dos textos que lhe interessam. Nessa perspectiva, “o efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da recepção, que em face de suas diversas metas orientadoras, operam com métodos histórico-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito)” (ISER, 1996, p. 7). Quando essas duas metas diversas se interligam, a Estética da Recepção alcança a sua mais plena dimensão.

Apesar das diferenças de método, ambas as vertentes partilham do caráter emancipatório da leitura literária, na medida em que a experiência estética leva o leitor ao desprendimento da vida cotidiana, à renovação de sua percepção e, como consequência, a uma transformação social, conforme esclarece Zilberman:

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (1989, p. 54)

Os dois teóricos compartilham a ideia do caráter emancipatório da leitura, porque ambos partem do pressuposto de que a obra, como manifestação artística, não existe até que seja ativada pelo leitor, o que ocorre na interação deste com o texto. Para analisar o dinamismo dessa interação, Iser⁶ pressupõe que entre o texto e o leitor existe uma assimetria inicial, e a estética do efeito almeja compreender o ato da leitura como uma forma particular de negociação dessa assimetria.

A questão central discutida por Iser na sua Teoria do Efeito Estético não visa a questionar o que acontece àquele que está diante de uma obra de arte, pressupondo que a resposta seja a interpretação, e sim observar quais os efeitos do texto sobre o leitor.

⁶ Este capítulo terá como objetivo abordar de forma mais aprofundada as contribuições da Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser. A contribuição de Hans Robert Jauss, com a Estética da Recepção, será abordada apenas para o estabelecimento de possíveis distanciamentos ou aproximações entre ambas.

Disso resulta a mudança de orientação nas análises da literatura que não se concentram na mensagem ou na significação, mas sim nos efeitos do texto e na sua recepção.

A perspectiva analítica da obra de Iser visa a uma recepção que vá além dos desenvolvimentos interpretativos que se circunscrevem à obra de arte singular. Na defesa do autor, a recepção está um passo mais próxima do imaginário que a interpretação. Esta pode apenas buscar conferir verbalmente ao imaginário uma determinação semântica, razão pela qual é até possível, segundo o autor, fazer da recepção – a experiência do imaginário – um objeto de interpretação.

O efeito estético não é captado, segundo Iser, exclusivamente no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no ato da leitura. Para Iser, no processo da leitura, realiza-se a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. Por esse motivo, justifica que o estudo de uma obra literária não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, mas, na mesma medida, aos atos de sua apreensão. Nesse sentido, defende o autor que “a obra literária tem dois polos que podem ser chamados polo artístico e estético. O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o polo estético, a concretização produzida pelo leitor” (1996, p. 50). É na convergência desses dois polos – do texto com o leitor – que a obra literária se atualiza. Assim, o teórico entende que “a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor” (1996, p. 50). Portanto, como fenômeno, a obra literária consiste na simbiose dinâmica entre a intencionalidade artística e a sua virtualidade estética.

Dessa virtualidade da obra, segundo Iser, resulta sua dinâmica, que se apresenta como condição dos efeitos por ela provocados. O texto, assim, somente se realiza por meio da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é apenas na leitura que a obra como processo adquire seu caráter próprio, ou, como define o teórico, “a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor”. (1996, p. 51)

Assim, para Iser, o lugar virtual da obra converte o texto e o leitor nos dois polos de uma relação, à qual o autor dá primazia na sua Teoria do Efeito Estético, por evidenciar que isolar os polos significaria reduzir a obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor. O teórico defende a ideia de que, nas obras literárias, o leitor constrói e experimenta o sentido do texto ao constituí-lo na interação, o que ocorre no ato da leitura. Nesse processo de constituição, segundo Iser, a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra. Para tanto, parte do pressuposto de que as condições elementares de tal interação fundam-se nas estruturas do texto e – embora

estruturas do texto – preenchem sua função não no texto, mas à medida que afetam o leitor.

Conforme o teórico, essa estrutura é verbal e afetiva ao mesmo tempo. “O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade: o aspecto afetivo é o cumprimento do que é pré-estruturado verbalmente pelo texto” (1996, p. 51). No caso de um poema, por exemplo, a estrutura rítmica da linguagem pode provocar uma reação estética, a qual não será uma reação individual que reflete um processo psicológico, porque é pré-estabelecida pela estrutura verbal do texto.

Com efeito, é na interação entre texto e leitor que se revelam os processos constitutivos pelos quais o primeiro é experimentado na leitura. Para Iser, “tal experiência sempre antecede a significação atribuída às obras, pois esta se funda naquela” (1996, p. 52). Com isso, Iser dá uma nova função à interpretação: ela evidencia o potencial do sentido proporcionado pelo texto, em vez de decifrá-lo, resultando no efeito estético experimentado pelo leitor. Esse sentido, contudo, começa a perder seu caráter estético e a assumir um caráter referencial quando se pergunta por seu significado, o que para o autor deixaria de ser um efeito estético.

O ato da leitura conduz o leitor a apreender a experiência estética que é estimulada pelo texto, o que leva, inevitavelmente, à sua realização. Por conseguinte, esta se opera por meio das orientações textuais que dirigem o leitor, de forma que os atos de apreensão são orientados – mas não completamente controlados – pelas estruturas do texto.

É nesse ponto que Iser fundamenta a sua Teoria do Efeito Estético como resultante da interação. Para fundamentá-la, o teórico apoia-se nas indeterminações do enunciado que constituem as condições elementares de comunicação entre texto e leitor, as quais possibilitam que este último participe da produção da intenção textual e ative a interação por meio da qual o texto pode, finalmente, ser experimentado.

1.1.1 O leitor implícito e os atos de apreensão do texto

Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento deste ao efeito sobre o leitor, o que é descrito por Iser como a interação que se estabelece entre os dois polos da situação comunicativa, a estrutura do texto e a estrutura do ato:

A estrutura do texto e a estrutura do ato constituem os dois polos da situação comunicativa; esta se cumpre à medida que o texto se faz presente no leitor como correlato da consciência. Tal transferência do texto para a consciência do leitor é frequentemente vista como algo produzido somente pelo texto. Não há dúvida de que o texto inicia sua própria transferência, mas esta só será bem sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições da consciência – a capacidade de apreensão e de processamento. (ISER, 1999, p. 79)

Se o texto se completa quando o seu sentido é constituído pelo leitor, é possível entender que o processo de escrever inclui o processo da leitura. O dinamismo da interação texto-leitor é analisado por Iser a partir da defesa de que tanto o texto como o leitor trazem um repertório de conhecimentos e normas sociais, éticas e culturais que interagem no momento da leitura. Essa interação, para o teórico alemão, é prefigurada pelo leitor implícito, conceito que permite projetar os efeitos que se atualizam no processo da leitura e que, “apesar de ser movido pelo texto, requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes”. (1999, p. 16)

Com efeito, a concepção de leitor implícito designa uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor, cujo papel, prefigurado na estrutura do ato, será o de preenchimento e atualizações do enunciado. Por outras palavras, é na estrutura do ato, associada à concepção de leitor implícito, que se atualiza o caráter efetivo das estruturas verbais. É nesse ponto, portanto, que o papel do leitor, delineado por Iser na estrutura do texto, se consolida:

Esse papel ativa atos de imaginação que de certa maneira despertam a diversidade referencial das perspectivas da representação e as reúnem no horizonte do sentido. O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se atualizará. No processo da leitura emerge uma sequência de tais atos de imaginação. (1996, p. 75)

Tal ponto de vista defendido por Iser situa o leitor no texto de forma que as suas experiências vivenciais sejam, constantemente, introduzidas na leitura, as quais são responsáveis pelos diferentes modos de atualização do papel do leitor. Ao construir um horizonte de sentido para a obra, o leitor não apenas organiza as várias perspectivas do

texto, mas também estabelece um ponto de vista a partir do qual compreende a sua situação no mundo. Como afirma Iser:

Mesmo que o papel nos capte inteiramente, sentimos no final da leitura a vontade de relacionar essa experiência estranha ao horizonte de nossas ideias; esse horizonte dirigiu, de forma latente, nossa disposição de responder ao texto. Daí segue que o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura. (1996, p. 78)

Desse modo, “a realização do texto literário sucede na leitura como um produto da atividade criadora dos leitores numa terceira dimensão que não está contida no texto nem na imaginação do próprio leitor, mas na convergência do texto e da imaginação” (SCHOLLHAMMER, 1999, p. 117). Compreende-se, assim, que o sentido resulta do processo de interpretação em que o leitor reconhece a sua própria participação.

Portanto, na teoria de Iser, a concepção de leitor implícito descreve um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor por meio dos atos de imaginação, resultando no sentido do texto. Ao buscar correspondências entre o seu ponto de vista e o da estrutura da obra, o leitor desencadeia o preenchimento, a recepção da obra, que não se esgotam em si mesmos, visto que cada leitor é único e que cada leitura corresponde a uma maneira de ver o mundo representado.

1.1.2 Os vazios do texto e a atividade projetiva do leitor

O texto é considerado por Iser como o ponto de partida de um processo no qual a participação ativa do receptor dará corpo a um sentido ainda inexistente, que se constituirá na interação texto-leitor. Nessa linha, a tese iseriana de que todo texto prefigura uma assimetria inicial adquire fundamental importância. É a assimetria – intervalo entre texto e leitor – que produz os espaços vazios do texto, os quais precisam ser negociados pelo leitor para que ocorra a interação. Nas palavras do autor:

Como nenhuma história pode ser contada na íntegra, o próprio texto é pontuado por lacunas e hiatos que têm de ser negociados no ato da leitura. Tal negociação estreita o espaço entre texto e leitor, atenua a assimetria entre eles, uma vez que, por meio dessa atividade, o texto é transposto para a consciência do leitor. (1999, p. 28)

O papel que o leitor assume, então, no ato da leitura, passa a ter uma importância crucial, pois, além de ser provocado pelos elementos estruturais do texto, ele elabora as lacunas deste em nível subjetivo, o que o incita a assumir função ativa na construção da ficção.

O texto literário, como estrutura comunicativa, não constitui o todo ficcional da obra. Ao contrário, ele traz em si vazios que, ao interromperem a sua coerência, instigam a participação do leitor para a complementação da obra que lê, através da sua atividade projetiva e de seus atos de representação. Assim é que Iser toma a estrutura funcional do vazio como matriz básica na relação comunicativa entre texto e leitor. De acordo com o teórico:

Interrompendo a coerência do texto, os lugares vazios se transformam em estímulos para a formação de representações por parte do leitor. Assim, eles funcionam como estrutura autorreguladora; o que por eles é suspenso impulsiona a imaginação do leitor: trata-se de ocupar através de representações o que é encoberto. (1999, p. 144)

Desse modo, se os vazios mobilizam as representações projetivas do leitor, são esses espaços, portanto, que possibilitam ao leitor imprimir as suas marcas no texto, no ato de leitura, fazendo com que, inevitavelmente, o texto exija um sujeito para poder existir.

Ao admitir e defender que o texto precisa ser processado pelo leitor no ato da leitura, Iser enfatiza algumas das características essenciais que o primeiro deve ter para que os atos de apreensão aconteçam. Para tanto, investiga as situações comunicativas da obra capazes de provocar o leitor que reage, nos planos cognitivo e subjetivo, aos percursos impostos pelo texto, atualizando ou concretizando essas situações. Segundo o autor:

A estrutura básica do texto consiste em segmentos *determinados* interligados por conexões *indeterminadas*, então o padrão textual se revela um jogo, uma interação entre o que está expresso e o que não está. O não expresso impulsiona a atividade de constituição do sentido, porém sob o controle do expresso. (1999, p. 28, grifo do autor)

Assim, forma-se uma vida no interior do texto que não é nele verbalmente manifestada, pois se trata de um produto derivado da interação entre este e o leitor. Como consequência, o processo de comunicação se constitui não por meio de um código, mas da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala, cujo equilíbrio é alcançado quando o leitor completa o vazio com as suas projeções, resultantes da sua atividade imaginativa, impulsionada pelas relações que a organização textual lhe permitir. Diante disso, compreende-se que a atividade de representação do leitor é regulada pelas condições postas pelo texto.

É nessa medida que se pode afirmar, conforme Iser, que a obra de arte não é algo dado, um produto pronto e acabado que cabe ao leitor apenas consumir. Ao contrário, é algo produzido em um trabalho de parceria entre texto e leitor. Nesse aspecto é que se encontra, na teoria iseriana, a ênfase sobre as “instâncias de controle,” também chamadas de “estruturas centrais de indeterminação”⁷ do texto, responsáveis pela comunicação estética, as quais são designadas pelo autor de “vazios” e “negações”. Os vazios acionam a interação texto-leitor, enquanto as negações realizam o controle, possibilitando, assim, o processo de comunicação:

Os vazios e as negações contribuem de diversos modos para o processo de comunicação que se desenrola, mas, em conjunto, têm como efeito final aparecerem como instâncias de controle. Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los. (ISER, 1979, p. 91)

⁷ Ao discutir o aspecto das indeterminações do texto, Iser parte das discussões anteriores de R. Ingarden. O grande mérito de Ingarden está no fato de, com a ideia de *concretização* da obra de arte pelo leitor – ao preencher os pontos de indeterminação –, romper com a tradicional visão de arte como *representação*. Nesse sentido, Ingarden avança nos estudos literários ao propor a concretização da obra de arte literária – através dos pontos de indeterminação ou de lacunas do texto –, chamando a atenção para a estrutura da recepção da obra: o leitor. Porém, não pensa isso como processo de comunicação – interação texto-leitor – como faz Iser.

Partindo do conceito de lugares indeterminados formulado por Ingarden, Iser argumenta sobre os vazios e as negações como aspectos fundadores do texto, capazes de conduzir o seu processamento pelo leitor, estimulando-o a suprir o que falta no processo de leitura. Os vazios, para o teórico alemão, derivam das indeterminações do texto. Todavia, enquanto Ingarden conceitua os espaços vazios como hiatos, lacunas deixadas propositalmente pelo autor e que devem ser preenchidas pelo leitor, Iser revitaliza o conceito, afirmando que tais espaços não precisam, necessariamente, ser complementados; antes, necessitam de uma combinação dos esquemas textuais, uma articulação que mobilize a formação do objeto imaginário e as mudanças de perspectiva.

O texto, para Iser, é um sistema de combinações, e, assim, deve haver um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe atualizar as combinações. Esse lugar é dado pelos vazios no texto que se oferecem para a ocupação pelo leitor. Quando isso acontece, tem início a atividade de constituição, pela qual tais vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor. É nessa medida que os vazios regulam a atividade de representação do leitor, que agora segue as condições postas pelo texto:

Em vez de uma necessidade de preenchimento, ele mostra a necessidade de uma combinação. Apenas quando os esquemas do texto estão inter-relacionados é que o objeto imaginário começa a se formar. Esta operação, exigida do leitor, encontra nos vazios o instrumento decisivo. Eles indicam os segmentos do texto a serem conectados. Representam pois as “articulações do texto”. [...]. À medida que os vazios indicam uma relação potencial, liberam o espaço das posições denotadas pelo texto para os atos de projeção do leitor. Assim, quando tal relação se realiza, os vazios desaparecem. (ISER, 1979, p. 106)

Os espaços vazios possibilitam um novo ângulo em relação à leitura, uma vez que desafiam o leitor à participação, por meio da suspensão da conectabilidade dos esquemas textuais. Entretanto, não são os vazios que conectam os segmentos determinados do texto; eles apenas indicam as conexões exigidas por esses segmentos textuais, através das suas indeterminações de conteúdo. É justamente por causa da indeterminação de conteúdo que os vazios não têm a capacidade de realizar as conexões, mas apenas de indicá-las para que o leitor as determine por meio de suas concretizações. Nesse sentido, o termo “vazio” é empregado por Iser para mostrar a ocupação, pela projeção do leitor, de um ponto determinado do sistema textual.

Conforme o teórico, a conectabilidade é uma categoria fundamental para a construção de textos em geral, estritamente verificada nos textos expositivos e na linguagem cotidiana, sendo a observação das conexões o pressuposto central da coerência textual. No uso pragmático da linguagem, essa coerência é regulada por uma variedade de condições adicionais, que não se dão no uso da linguagem ficcional. Quando não há essas condições, torna-se evidente o aumento dos vazios nos textos ficcionais, que se caracterizam menos como uma falta do que como uma necessidade de combinação dos seus esquemas pela qual se forma o contexto, que, finalmente, dará coerência ao texto e sentido à própria coerência.

Assim, se os vazios rompem a conectabilidade do texto, sinalizando os espaços em branco, os quais deverão ser preenchidos pelo leitor, eles também conectam com as projeções indeterminadas do leitor os segmentos determinados do texto. Por intensificarem a formação das representações, tais espaços se mostram como condição necessária à comunicação efetiva entre texto e leitor. Os espaços vazios deslocam-se pela estrutura do texto e, ao fazê-lo, provocam o deslocamento do ponto de vista do leitor e estabelecem a interação entre ambos. Preencher tais espaços torna-se, para o leitor, um desafio, pois o obriga a reorganizar as representações que já construiu, reconsiderar o que já foi colocado em segundo plano e processar, novamente, a organização dos elementos.

Como se observa, o lugar vazio no texto revela-se como condição elementar da comunicação. Contudo, essa condição pode ser empregada de diferentes maneiras pelos textos ficcionais. De acordo com Iser, o valor de um texto ficcional está vinculado, dentre outros fatores, à maneira como o escritor estrutura os vazios, podendo ser explorados para fins políticos, comerciais e estéticos. Por conseguinte, o romance de tese reduz os vazios porque deseja doutrinar; o romance de folhetim introduz vazios suplementares porque aspira empregar a sugestão, que desperta para fins de publicidade; o romance moderno absolutiza os vazios porque pretende que o leitor descubra suas próprias projeções.

Os três tipos de exploração dos vazios marcam valores extremos na escala de seus possíveis usos na ficção. O aspecto decisivo, no entanto, manifesta-se menos nos diferentes usos do que na estrutura em que estes se fundam, qual seja a de prefigurar o processamento do texto pelo leitor.

Iser, portanto, refere-se aos vazios como estruturas fundamentais do texto, sem as quais a atividade de interpretação se tornaria inviável. Outra estrutura igualmente

essencial para essa atividade, descrita pelo autor, consiste nas negações. Em suas palavras:

A negação produz um lugar vazio dinâmico no eixo paradigmático da leitura. Sendo agora validade cancelada, ela marca um lugar vazio na norma selecionada; sendo o tema oculto do cancelamento, ela marca a necessidade de desenvolver determinadas atividades que permitam ao leitor desvendar o que a negação indica sem formulá-lo. Assim, a negação atribui ao leitor um lugar entre o “não mais” e o “ainda não”. [...]. Desse modo, a negação faz com que as atitudes do leitor se diferenciem, pois agora não mais são possíveis determinadas concepções daquelas normas que são familiares para o leitor. (1999, p. 171-2)

As negações, consideradas como espaços abertos para a encenação da recepção, cancelam a validade e a semântica das referências e do repertório extratextuais, dos quais o leitor poderia lançar mão para se orientar pela trama do texto. Ao fazê-lo, deslocam o leitor para uma posição intermediária entre a atividade de suprir com o novo sentido aquele que foi suspenso e a de buscar a motivação para tal cancelamento. Desse modo, o leitor é instigado a assumir uma nova posição diante daquilo que foi negado. Na definição de Iser:

A negação é um impulso decisivo para os atos de representação do leitor, estimulando-o a constituir o tema não formulado e não dado da negação, enquanto objeto imaginário. Os lugares vazios produzidos pelas negações esboçam de antemão os contornos virtuais desse objeto no repertório de normas do texto e a atitude do leitor em relação ao objeto. (1999, p. 172)

Assim, a negação é um lugar destinado pelo texto para a interação deste com o leitor. Contudo, para a realização das possibilidades de comunicação e o sucesso dessa interação, é necessária a atividade do leitor, desencadeada, na opinião de Iser, por guias controladores do texto, que põem a interação em movimento e iniciam o processo comunicativo. Desse modo, o leitor é incentivado tanto pelo não dito de cenas triviais, como pelos lugares vazios a serem preenchidos com suas projeções. Os lugares vazios da negação devem ganhar sua determinação pelo leitor. Nesse sentido, a negação fixa no texto o lugar do leitor. Preencher a determinação significa, ainda, adotar atitudes, o que transforma o texto numa experiência para o leitor.

Como se percebe, os vazios e as negações caracterizam-se pela ausência de, assinalando as omissões e os cancelamentos que conferem a participação do leitor para garantir ao texto, formulado e verbalizado, a sua dimensão não formulada, não escrita. É, pois, por meio desses espaços vazios que o texto se revela ao leitor e este imprime um matiz subjetivo ao sentido do texto. Como postula Iser:

Não é difícil perceber que essa estética do duplo sentido privilegia o *não dito*. Num “espaço entre” que exige dos leitores que desenvolvam a “capacidade negativa” de ler “nas entrelinhas”, o não formulado tem primazia sobre o formulado. A experiência estética engaja o leitor numa produtividade negativa, levando-o a realizar a leitura mais como um ato de recriação que de recepção. (apud SCHWAB, 1999, p. 36, grifo da autora)

Os lugares vazios e as negações marcam determinadas conexões não formuladas nos eixos sintagmático e paradigmático do texto. Assim, produzem possibilidades para equilibrar a assimetria fundamental entre texto e leitor e iniciam uma interação em cujo decurso o vazio vai sendo preenchido pelas representações do leitor. Em consequência, este experimenta um mundo não familiar sob condições dadas por seus hábitos.

Os lugares vazios e as negações, de igual modo, provocam condensações em textos ficcionais, pois a omissão e a suspensão indicam que, praticamente, todas as formulações do texto se referem a um horizonte não formulado. Daí se apreende que o texto formulado é duplicado pelo que não está sendo formulado. A tal duplicação Iser chama de negatividade.

A negatividade não é formulada, não nega as formulações do texto e tampouco se consome nessas formulações. Ao contrário, sendo o não dito, ela constitui o dito, donde resulta a intensificação do que é significado. Assim, a negatividade é que expande as formulações do texto, uma vez que ela não nega e não omite, mas constitui aquilo que não é dito, determinando, com isso, os efeitos da comunicação literária.

Para Iser, as condições postas pelo texto o condicionam a uma reescrita permanente, conferindo-lhe um caráter dinâmico. Tal dinamismo, além de ser possibilitado pelos vazios e negações do texto, ancora-se também na intertextualidade. Definida como reunião de textos deslocados de fragmentos anteriores para um novo texto, Iser postula que ela determina uma “reescrita contínua, excedendo o que já se havia feito e, ao mesmo tempo, formando um centro dinamicamente integrado” (1999,

p. 54). Para o autor, ela constitui a memória do texto na qual cada segmento deslocado representa uma forma de memória cultural que se faz perdurar a cada nova produção.

Assim, a Teoria do Efeito, elaborada por Iser, enxerga a leitura como um processo de comunicação, um diálogo de vozes que se entrecruzam no ato da leitura. Nesse processo, o leitor torna-se atuante, pois, ao interagir com a estrutura do texto literário, além de sofrer seus efeitos, age sobre eles. Dessa forma, a sequência de ideias que se forma na mente do leitor com base na estruturação prefigurada pelo texto é a maneira pela qual o texto é traduzido na sua imaginação.

Contudo, é a singularidade do olhar do receptor que molda a imagem mental do texto. Disso resulta a permanente reescritura do texto, o que lhe confere um caráter dinâmico e conduz o leitor à busca de novos sentidos, levando-o a uma visão mais ampla e crítica, tanto da obra literária, como de sua própria identidade.

1.2 Percorso histórico da literatura infantil

A literatura infantil e juvenil, no seu percurso histórico, se “define em função do seu destinatário e responde aos propósitos sociais, que lhe foram atribuídos em cada” contexto. Por isso, para caracterizar a literatura infantil, “é preciso antes delimitar o processo de mudança, através do qual esta literatura se adapta a seus destinatários e às variações das funções que se lhe atribuem em cada período histórico” (COLOMER, 2003, p. 59). Desse modo, subsidiária das concepções da infância como fase transitória e da criança como um ser frágil, educado e amparado pela família e pela coletividade, a literatura infantil surgiu na Europa do século XVIII como fruto de um esforço de afirmação da sociedade burguesa. Conforme Regina Zilberman:

Sua existência não pode ser compreendida sem que seja vinculada à nova posição que ocupa a burguesia na sociedade europeia durante o século XVIII. Ao conquistar um poder político coerente com sua crescente capacidade econômica, a classe burguesa impõe também seus valores e sua cultura, em cujo centro está uma ênfase especial dada à criança e às instituições ligadas a ela. (1986, p. 18)

A literatura infantil, assim, está estritamente relacionada ao conceito social de infância próprio de cada época, o que explica o seu surgimento paralelo ou bem próximo às primeiras noções de infância ligadas ao nascimento da escola burguesa, que vê a literatura como meio de auxiliar na formação do infante. De acordo com Teresa Colomer:

A noção de infância surgiu no século XVII, primeiro com o reconhecimento e a legitimação de algumas necessidades infantis diferenciadas, em relação aos adultos e, mais tarde, com a incorporação da ideia de que o adulto é o responsável pela aprendizagem das novas gerações. A evolução desta concepção pode relacionar-se com a criação, a partir do século XVIII, de uma literatura específica para os primeiros anos de vida e com a existência de uma consciência social explícita sobre a função educativa, que se devia atribuir a este tipo de livros. (2003, p. 160)

Nesse contexto, a escola, uma das principais instituições ligadas à criança e responsável por ocupá-la durante a sua fase de escolarização, é chamada a cumprir a tarefa de operar como importante aparelho multiplicador da ideologia de uma época. Convertendo-se no elemento intermediário entre a criança e a cultura e utilizando o texto literário como ponte entre ambos, a escola ocupa-se da doutrinação do infante aos valores adultocêntricos. (ZILBERMAN, 1986, p. 21)

Ao analisar a relação literatura/escola no entresséculos (XIX-XX), Nelly Novaes Coelho destaca que, influenciado pelas mudanças econômicas, políticas e sociais do período, o sistema escolar nacional passa a considerar a leitura como “pedra-base da sociedade letrada”, sinal de civilização e forma mais nobre de acesso ao verdadeiro conhecimento humano, o que reforça a união entre literatura e pedagogia. Nas palavras da autora:

Nessa ordem de ideias, compreende-se por que a literatura destinada às crianças e [aos] jovens surgiu e se desenvolveu sob a tutela da escola. Por um lado, essa literatura sempre fora entendida como agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento, exemplares. Isto é, consagrados pela sociedade, para perpetuar, através das novas gerações, os sistemas em que ela se organiza. Por outro lado, a sociedade tradicional, consolidada no Romantismo, valorizava a cultura, o saber, a leitura... como índices da erudição que deveria identificar o “homem culto”. Nesse sentido, nada mais natural que, em seus primórdios, dentro da sociedade liberal-cristã-burguesa, a literatura infantil tenha sido identificada com a prática escolar, tornando-se o importante agente de formação ética e ideológica dos futuros cidadãos. (1995, p. 22)

Por nascer no bojo da pedagogia, e não no da literatura, tendo, portanto, intencionalidades pedagógicas, e não artísticas, é que a literatura infantil retardou e, em certos casos, ainda retarda o rompimento das barreiras que facultam ao escritor chegar ao destinatário de seu texto. Para que a experiência estética seja percebida no texto e vivida pela criança, é preciso que o produtor de textos infantis vença a assimetria que se instala entre autor adulto e leitor criança.

Sobre esse assunto, Zilberman, mencionando Maria Lypp, assinala que a comunicação entre o adulto emissor e a criança receptora é assimétrica, endossando a influência do primeiro sobre a segunda:

A particularidade mais geral e fundamental deste processo de comunicação é a desigualdade entre os comunicadores, estando de um lado o autor adulto, e de outro, o leitor infantil. Ela diz respeito à situação linguística cognitiva, ao *status* social, para mencionar os pressupostos mais importantes da desigualdade. O emissor deve desejar conscientemente a demolição da distância pré-existente, para avançar na direção do receptor. Todos os meios empregados pelo autor para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser resumidos sob a denominação de adaptação. (1994, p. 50, grifo da autora)

Maria Lypp (apud ZILBERMAN, 1994) destaca que tal assimetria entre o emissor e o receptor na literatura infantil somente pode ser superada pela introdução do conceito de adaptação. A esse respeito, Zilberman (1994), conforme identificação de Göte Klinberg, descreve os seguintes ângulos da adaptação: 1) adaptação do assunto, considerando a compreensão de mundo do receptor, assim como suas vivências limitadas; 2) adaptação da forma, sempre visando ao interesse do leitor, assim como às condições especiais de sua percepção; 3) adaptação do estilo, pois o vocabulário e a formulação sintática não devem exceder o domínio cognitivo do leitor – de modo que o tipo de redação deve coincidir com as particularidades do estilo infantil, em que se verificam a supremacia da expressão oral sobre a linguagem escrita e a supremacia da expressividade afetiva sobre a conceitual –; 4) adaptação do meio, visto que o recurso ao visual pode ser decisivo para o acolhimento positivo do texto.

Zilberman, todavia, adverte que a adaptação na literatura infantil, apesar de amenizar o outro lado da assimetria de que provém – qual seja, a maciça influência do adulto, que é o criador, sobre a criança –, não consegue anulá-la. De certo modo, para a autora, a adaptação funciona como uma espécie de traição ao leitor, uma vez que não é

capaz de anular a existência da assimetria, pois a existência da literatura infantil permanece dependente da posição do adulto sobre a da criança.

Como se percebe, a concepção que cerca a literatura infantil, na expressão de Maria Lypp, é “adultocêntrica”, isto é:

Embora seja consumida por crianças, a reflexão sobre o produto oferecido a elas provém do adulto, que o analisa, em primeiro lugar, de acordo com seus interesses e que, além disso, o descreve em comparação com o tipo de arte posta à disposição dele, qual seja, a literatura propriamente dita, sem adjetivos. (apud ZILBERMAN, 1994, p. 35)

Na tradução da expressão “adultocêntrica”, de Maria Lypp (apud ZILBERMAN, 1994), estão inseridos os pilares que decretaram o aparecimento da literatura infantil: cabe-lhe um papel preparatório. Nessa tarefa, por sua vez, a sua importância estética é diminuída em razão de sua missão formadora, que vem a cumprir uma função social. Tal missão formadora da literatura infantil é examinada por Zilberman, em dois sentidos. No primeiro, a tarefa é de inculcar na criança certos valores de natureza social ou ética. No segundo, cabe-lhe a função de propiciar a adoção de hábitos, tanto de consumo, como de comportamentos socialmente preferidos.

Como se observa, com base nas questões acima colocadas e nas condições de seu surgimento, a literatura infantil reflete as intenções determinantes da sociedade burguesa, estabelecendo como componentes estruturais o conservadorismo e o didatismo, posteriormente ampliados com o “adultocentrismo”. Disso resulta a função educativa atribuída à literatura infantil, cuja ênfase tem variado ao longo da história. Verifica-se, nesse sentido, que a importância de tal papel somente é diminuída quando a função literária do texto infantil e juvenil força o seu reconhecimento. Conforme Teresa Colomer:

O peso desta questão foi diminuindo durante o século XIX e ainda no século XX, para ir aceitando, progressivamente, as funções de entretenimento e ócio, que forçaram o reconhecimento da função literária deste tipo de texto. O reconhecimento destas funções explicitou a dupla função dos livros destinados a crianças e jovens, e nas últimas décadas, inclusive, acabaram tornando predominante o aspecto literário. (2003, p. 163)

Situando-se entre esses extremos, a literatura infantil sempre assinalou as duas funções: a educativa e a literária. As mudanças que se produziram, historicamente, nas suas configurações dependeram, acima de tudo, das concepções de infância instituídas nas diferentes épocas. (COLOMER, 2003)

Teresa Colomer, ao analisar a evolução da reflexão sobre literatura infantil e juvenil, destaca que esta se constituiu como uma área legítima de pesquisa nos últimos vinte anos⁸. Nesse percurso, a definição do objeto de estudo foi a primeira questão observada do ponto de vista teórico. Até os anos 80, o debate teórico, nas palavras da autora:

Passou, em primeiro lugar, pela discussão sobre se os livros infantis podiam ser considerados “literatura”, no sentido dado habitualmente a este termo; em segundo lugar, pela polémica sobre se a literatura infantil configurava-se pelas obras de reconhecida qualidade literária, ou pelas de maior sucesso entre os leitores; em terceiro lugar, pela definição desta literatura como um campo literário específico no interior do sistema de comunicação literária, definição que conduziu à superação das polémicas anteriores. (COLOMER, 2003, p. 43)

A fundamentação de qualidade literária desse gênero, como assinala Colomer, seguiu o itinerário das sucessivas definições do termo “literatura”, do ponto de vista da teoria literária. Assim, durante a década de 60, as teorias estruturalistas propuseram-se a conceituar literatura a partir da “literariedade”, como marcas linguísticas que indicassem desvios da norma. Nesse sentido, a literatura infantil foi considerada uma literatura menor, uma vez que tais textos apresentavam menos desvios. Na tentativa de combater essa qualificação “apequenada”, os críticos e autores de livros infantis “começaram a buscar as mesmas marcas de literariedade nos textos para crianças, ou ainda reivindicaram algumas específicas, com a ideia de aceitar serem diferentes sempre que ‘a especificidade’ outorgava a mesma categoria de valor literário”. (COLOMER, 2003, p. 44)

A década de 70, por sua vez, presenciou um salto qualitativo nas propostas teóricas nos estudos da literatura infantil. Ainda de acordo com Colomer:

⁸ Considerando a data de publicação do livro de Teresa Colomer: *A formação do leitor literário*. (2003) e a sua utilização para este estudo (2010), tem-se 30 anos de pesquisa de literatura infantil e juvenil.

Este período foi presidido por dois tipos de debates: um referente à função literária das obras infantis e juvenis, e outro referente à sua função educativa. O primeiro consistiu na discussão sobre a credencial da natureza literária da ficção destinada à infância, ou seja, sobre a possibilidade de avaliar estas obras a partir dos critérios aplicados à literatura em geral. O segundo estabeleceu-se em torno da reflexão sobre o valor educativo da fantasia. Foi provocada pela tensão entre os valores educativos, que sancionavam o predomínio do realismo nos livros infantis e a reivindicação da fantasia e dos folclores, iniciada pela psicanálise. (2003, p. 146)

Esses debates conduziram, em meados de 70, ao abandono da “ideia de uma mera assimilação da literatura infantil à literatura de adultos para passar a defini-la, sucessivamente, como um gênero literário, uma situação comunicativa específica ou um subsistema literário”. . (COLOMER, 2003, p. 147)

Essa percepção conjunta de texto e leitor, surgida ainda nos anos 60, se estabelece na década seguinte e abre caminhos para as mudanças radicais que começaram a ser produzidas a partir dos anos 80, orientando os estudos literários infantis à “adoção de uma nova base teórica, que funde de forma consciente e deliberada o interesse especificamente literário com as perspectivas psicopedagógicas e socioculturais”. (COLOMER, 2003, p. 77)

Assim, se os “debates da década de setenta haviam dado uma atenção progressiva ao destinatário, tanto para definir esse tipo de literatura, como para medir a adequação das características literárias educativas das obras”, os da década de 80 demarcam a evolução dos estudos acerca do texto literário para crianças em seu interesse pela consideração do leitor (COLOMER, 2003, p. 148). Conforme assinala a autora:

A consciência de que era preciso considerar a leitura de ficção na escola foi se ampliando durante as décadas de sessenta e setenta, para passar a lugar-comum durante os anos oitenta, quando se generalizaram conceitos como os de “prazer de ler” ou “incentivo à leitura” nos ambientes educativos. (2003, p. 30)

É, portanto, ao longo da década de 80 e no início da de 90 que os estudos sobre literatura infantil e juvenil começam, de fato, a consolidar-se. Nesse terreno, uma parte da reflexão ainda inclina-se para a consideração pela criança, enquanto a outra investe na importância do folclore e no incentivo a hábitos literários, por meio de atividades

prazerosas (COLOMER, 2003, p. 151). A grande armadilha, porém, é que a mesma produção que prima pela sua especificidade e qualidade literária se vê ameaçada pelos mecanismos de produto de mercado. Tem-se estabelecido nas escolas uma “indústria de sucata livresca para o consumo de crianças e jovens. Encontram-se nessa indústria obras completas de clichês, construídas à base de cacoetes estilísticos, obedecendo a receitas temáticas, e que primam por defeitos de vária sorte” (LACERDA, 1998, p. 71). Na opinião de Maria da Glória Bordini:

A produção cultural começa a padecer da doença do seu contexto: querendo-se emancipatória, libertária, não obstante depende dos mecanismos do mercado. Torna-se bem de consumo, a ser propagado, para a sobrevivência da indústria e dos produtos culturais, da mesma forma que outros produtos, ou seja, dirigindo-se para necessidades reais ou criando na maioria das vezes necessidades artificiais, para aplicá-las, com a conseqüente perda de sentido crítico. (1998, p. 35)

O contexto de surgimento e de afirmação da literatura infantil, aqui relatado, explica por que o livro destinado à criança é, desde a sua origem, objeto de atenção e polêmica no panorama da produção cultural. Esclarece, também, a procedência do histórico debate do gênero em prol de sua perspectiva literária e do seu interesse pela consideração do leitor, com suas características específicas, o qual se justifica porque “uma parte muito importante da formação literária das crianças e adolescentes de nossa sociedade produz-se atualmente através da leitura de textos de ficção criados como um produto editorial específico”. (COLOMER, 2003, p. 13)

1.3 O que é poesia para crianças?

Investiga-se, neste momento do trabalho, a poesia para crianças, com vistas a responder sobre a especificidade do texto poético infantil. Nesse sentido, questiona-se: o que é específico em um poema destinado à criança?

Não restam dúvidas de que a resposta à questão passa pelo engenho do autor em explorar o horizonte de representações do leitor infantil, quer seja na execução linguística, quer seja na manipulação do plano das significações. É esse trabalho, no

poema, o gerador do efeito poético, cuja concretização, na sua matéria textual, se dará por meio de determinados recursos, manipulados pelo autor, que, em seu conjunto, reúnem o que é específico do texto poético infantil. Quais são, então, os recursos que esse produtor de textos possui para dialogar com seu receptor via matéria textual?

Ezra Pound ([s.d.], p. 63) assinala que existem três modos principais pelos quais se pode carregar as palavras de significação: *fanopeia*, *meloopia* e *logopeia*. Conforme o autor, a fanopeia consiste em projetar o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual; ou seja, é o campo imagético que se constrói, na reunião dos aspectos referentes à visualidade. A melopeia, por sua vez, consiste em produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala; em resumo, é o conjunto de propriedades musicais de som e ritmo das palavras intimamente ligadas ao significado que expressam. Por último, a logopeia, consiste em produzir ambos os efeitos, estimulando as associações (intelectuais ou emocionais) que permanecem na consciência do receptor em relação às palavras ou ao grupo de palavras efetivamente empregadas. Para Massaud Moisés, “logopeia – grego, *logopeia*, criação de palavras, designa, de modo geral, a arte de combinar as palavras a fim de sugerir a ideia de beleza pela forma e pelo conteúdo”. (1999, p. 316, grifo do autor)

Cada um desses três modos, no entanto, não existe sozinho no interior do poema. Em maior ou menor grau, esses elementos vêm associados, para que o efeito poético resulte da combinação e organização de som e ritmo (meloopia), de imagens (fanopeia) e de ideias (logopeia).

Como se percebe, há, basicamente, dois ângulos de exploração das especificidades do poema: o sonoro e o imagético, que condensam os recursos utilizados pelo poeta, no texto, capazes de sintetizar os traços essenciais da linguagem poética da criança. É, pois, pelo viés de palavra transformada em imagem que esses recursos são manipulados pelo autor no texto. Para que estes, todavia, atentem para as sutilezas do espírito da criança, é necessário que os diferentes estágios de seu desenvolvimento sejam levados em conta, sendo essa uma condição indispensável para se validar uma investigação das especificidades da poesia infantil.

Não cabe no espaço deste trabalho a caracterização minuciosa de todas as fases de desenvolvimento da criança, correspondendo-as à apreensão e ao desenvolvimento da linguagem poética. Basta, assim, resumi-las em duas: a faixa correspondente ao domínio das sonoridades e a correspondente ao domínio das imagens.

Segundo a posição da maioria dos estudiosos da literatura infantil, o ângulo sonoro corresponde ao primeiro estágio de desenvolvimento da criança. Tal posição é verificada, exemplarmente, em Maria da Glória Bordini, ao afirmar que “a evidência sonora da poesia ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança, em especial ao bebê e aos pequeninos” (1991, p. 23). É nessa etapa, portanto, que a criança entra em contato com a poesia por meio da transmissão oral das canções folclóricas, nas formas de brincos, acalantos etc. Inicialmente, esse contato se dá quando a mãe acalenta o filho ainda na barriga e, posteriormente, ao seu nascimento, com as tarefas do dia a dia, como amamentar, banhar, adormecer, ou, ainda, para aquietar o bebê. Por meio de versos ritmados, colhidos da cultura popular, passados de geração para geração, a mãe (ou pessoa destinada a desempenhar o papel similar), ao mesmo tempo em que expressa o seu afeto corporalmente ao bebê, o expõe às suas primeiras experiências poéticas, o que corresponde à fase que Bordini chama de “associação corpo-poesia”. Na compreensão da autora, o acalanto é a mais conhecida forma de poema de afago e, talvez, o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia. (BORDINI, 1991, p. 23)

Nesse primeiro período de desenvolvimento da criança, deve-se atentar para o fato de que ela é “extremamente sensível aos jogos verbais, aos ritmos diferenciados, às cadências e às particularidades sonoras das palavras (onomatopeias)” (AVERBUCK, 1993, p. 73). Diante disso, tão logo a criança balbucie as primeiras palavras – se já sensibilizada ao tecido melódico dos versos, formado por aliterações e assonâncias, repetições e rimas –, ela passa a associar a língua à mímica, aos gestos, realizando aproximações mais efetivas com a poesia. Outrossim, esse é o momento em que acontece a ligação entre o caráter lúdico da poesia e o que é próprio da infância. Como escreve George Jean, é “ao nível da infância que se aprende melhor o caráter lúdico que a linguagem toma em certos usos” (apud AVERBUCK, 1993, p. 75). Ao atuar sobre esse plano melopeico do texto, a criança também se aproxima mais emocionalmente do poema, o que garante a continuidade do vínculo entre ambos, endossando os aspectos positivos dessa relação.

Como se percebe, a corporidade sonora das palavras, nesse estágio, não pode desaparecer em detrimento de certos valores que elas estão forçadas a assumir, sob pena de não serem compreendidas pelo espírito de quem as tem como brinquedo apaixonante, desde que inicia seu balbucio de vocábulos até alcançar seu “estilo” (JESUALDO, 1978, p. 71). A primeira fase, portanto, de contato da criança com a poesia é a do

domínio das sonoridades. Em síntese, os primeiros passos que a colocam no caminho desse domínio encontram apoio no material de tradição oral, encontrado nas formas da poesia popular (cantigas de roda, parlendas, composições folclóricas etc.), a primeira a emocionar mais fortemente o espírito da criança e a lançá-la no encantador universo poético. Pela mesma razão, Nelly Novaes Coelho defende que:

Na poesia infantil o *som* deve entrar como *significação* inerente à matéria poética. Tal como o faz a música, essa poesia precisa apelar para o ouvido da criança. O som das palavras em si deve-lhe dar prazer, independentemente do que estas signifiquem como pensamento. (COELHO, 1991, p. 209, grifo da autora).

A etapa inicial é, assim, a “da sensibilização da descoberta do jogo das palavras, fase fundamentalmente lúdica”, em que a preocupação – quase que exclusiva – reside nos sons (AVERBUCK, 1993, p. 75). Tão logo, porém, a criança seja capaz de constituir representações, é a imagem que passa a preocupá-la, uma vez que para ela a percepção do mundo torna-se imagética, associativa, metafórica, o que nada mais é do que a linguagem da poesia.

Nessa medida, pode-se relacionar a essa etapa um outro aspecto da poesia, o seu universo imagético, “que é a vereda poética de desenvolvimento das aparências sensoriais” (BORDINI, 1991, p. 26). Pound, por sua vez, prefere denominar de fanopeico, imagético esse momento em que o campo imagético da poesia se constrói, permitindo que a criança componha todo um universo relacionado ao que é descoberto na leitura ou audição do poema. Nesse sentido, a linguagem vem a cumprir seu papel de estabelecer o vínculo entre os sentimentos e o pensamento da criança, constituindo-se, como escreve Jesualdo, no “seu mais valioso instrumento de expressão”. (1978, p. 70)

Lígia Morrone Averbuck associa essa fase fanopeica ao mito, à imagem, à metáfora. Nas palavras da autora:

Partindo do mito, forma simbólica de expressão de uma realidade, a poesia se dá em imagens, formas concretas de configuração do real. A grande diferença entre a poesia e o mito é que a imagem no mito é a de uma realidade alegórica, enquanto na poesia a imagem cria mais frequentemente uma imagem fechada, particular. (1993, p. 78)

É essa imagem “fechada”, “particular” que a poesia cria, como matéria textual, engenhosa e carinhosamente trabalhada pelo autor, que se projeta na configuração da imagem individual de cada receptor, instituindo o seu mundo e, ao mesmo tempo, compondo-lhe explicações. Dessa forma, descobrir as imagens do poema significa, para a criança, descobrir o seu próprio mundo. Na verdade, ao desvelar os significados do poema, ela assegura a sua própria capacidade de fazer descobertas, conseqüentemente, de exercitar esse poder, para, mais do que desvelar o poema, desvelar-se a si própria.

A meta, portanto, nessa etapa, consiste em explorar com a criança o máximo das imagens que o texto propõe, o que significa abrir-lhe jogos de associações de palavras, desencadear sua imaginação, devolver-lhe o território do devaneio (AVERBUCK, 1993, p. 63-83). Na tessitura do texto poético, os jogos, os enigmas propostos pelas palavras estruturam-se por meio das figuras de linguagem (metáforas, metonímias, antíteses etc.). Descobri-las e significá-las faz parte do exercício do imaginário que se desenvolve, espontaneamente, no ato da leitura do poema (quando a leitura não logra a sua função).

Nesse sentido, considera-se pertinente o que escreve Huizinga: “o que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de tal modo que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma”. (1971, p. 49)

À medida que as analogias e as associações metafóricas e metonímicas vão sendo desvendadas, no poema, pela criança, esta recupera “um processo primitivo de combinação do real, que, de certa forma, como se viu, [lhe] é muito próximo [...]” (AVERBUCK, 1993, p. 80). O que interessa, pois, para a criança no poema é o movimento interno que a leitura (recepção) lhe causa: o poder de dialogar com a sua alma.

Como se vê, desenvolve-se, espontaneamente, na sensibilidade infantil, uma certa experiência que é *pré-poética*, por meio dos jogos linguísticos, das brincadeiras vocabulares, das intuições rítmicas que o poema, certamente, vem a ampliar. Em particular, as cantigas de roda, adivinhas, parlendas etc., que exploram o rico manancial folclórico, podem servir como ponto de partida para que a criança, dentro da lógica do seu desenvolvimento afetivo e estético, passe a conviver com uma linguagem mais elaborada – a linguagem do poema. Tal fato contribui, tanto para o enriquecimento da herança poética que o sujeito traz, quanto para o fornecimento de pistas para que possa

abrir seu caminho, do descobrir-se a si mesmo, caminhando. (BARBOSA FILHO, 1996, p. 45-6)

Constata-se, enfim, que os elementos que constituem a especificidade do poema impresso estão na tessitura da sua matéria textual. Dito de outro modo, para Pound, estão no modo *logopeico*, que reúne em si os efeitos produzidos no *meloico* (som) e *fanopeico* (imagem). Como resultado dessa reunião de efeitos sonoros e imagéticos, tem-se a estimulação dos efeitos intelectuais e emocionais que permanecem na mente do leitor em relação às palavras empregadas, efetivamente, no texto.

1.4 Percurso e perspectivas da poesia infantil brasileira

Neste momento do trabalho, discutem-se os caminhos da literatura infantil que acenaram para as promissoras possibilidades de o poema encontrar, no suporte digital, condições mais efetivas para traduzir as características do texto poético contemporâneo.

Conforme visto na seção 1.1, intitulada “Percurso histórico da literatura infantil”, no seu surgimento, tal objeto reflete as intenções determinantes da sociedade burguesa, estabelecendo como componentes estruturais o conservadorismo e o didatismo, posteriormente ampliados com o “adultocentrismo”, exatamente os pontos que a literatura infantil contemporânea irá denunciar com grande empenho, na intenção de enfatizar a sua perspectiva literária.

Nesse sentido, é importante verificar o percurso de mudanças da poesia infantil brasileira, especialmente a partir do final da década de 1990, a fim de se compreender o contexto em que emerge a poesia infantil hipermidiática. Tal compreensão, entretanto, deve, necessariamente, levar em conta que o sentimento de infância, assim como as instituições educacionais, corresponde a uma invenção do adulto ligada aos diferentes contextos histórico-sociais, conforme já mencionado. Portanto, a definição do que deve e pode ser dirigido à criança em termos de material de leitura passa pela autorização e determinação do adulto, que, na maioria das vezes, responde às leis do mercado. A poesia para crianças, nessa perspectiva, também integra a lista de bens culturais organizada em torno do mercado consumidor dessa faixa etária. Segundo Maria da Glória Bordini:

O trajeto da poesia infantil brasileira como produto cultural comprova, como faz a história do gênero internacionalmente, a nítida relação entre autoria, público leitor e instâncias de produção material e legitimação do produto. As transformações nos conceitos de infância e de família tornam a criança um sujeito com identidade própria, visto como um consumidor em potencial também para os objetos literários. O aumento do público infantil leitor, alfabetizado e escolarizado faculta o aparecimento de editores e de autores que passam a levá-lo em conta. Valendo-se especialmente do sistema educacional, esses agentes produtores colocam o livro de poemas ao alcance das famílias e das crianças, que, se o aprovam, podem expandir a demanda. (2003, p. 271)

Apesar da vinculação entre o poético e o mercado cultural e do fato de a escola, historicamente, ver o livro literário como meio de auxiliar a educação da criança, a literatura infantil – da qual faz parte o gênero poético – acompanhou as mudanças de cada época, posicionando-se esteticamente diante delas.

Se até a década de 50 o cenário da produção poética brasileira destinada à criança testemunhou a forte vinculação com as preocupações pedagógicas da instituição escolar, as décadas de 60 e 70 foram pioneiras das vozes canônicas que consolidaram o paradigma estético do gênero. De acordo com Bordini (2003, p. 261), as vozes líricas de Cecília Meireles, de Henriqueta Lisboa e de Vinícius de Moraes, nessas décadas, representam, na produção poética para crianças, a virada do conceito de infância de dependência para autonomia. Esses poetas de formação modernista, mas de discurso muito pessoal, lançando mão das sonoridades coloquiais e da montagem fragmentada dos versos, sabem chegar ao público infantil sem desvalorizá-lo ou rebaixar seu nível de exigência.

Ainda conforme Bordini, a ambiência cultural que possibilitava o aparecimento dessa espécie de poesia escrita por poetas experientes para um público ainda muito reduzido correspondia a um período curto de desenvolvimento de liberdades democráticas. O golpe militar de 1964 mudaria os rumos do cenário literário brasileiro. Nesse período:

A poesia infantil, no Brasil, fica tolhida entre dois mundos: o da repressão bruta pela força estatal e o da liberação esperançosa de energias vitais e criativas que ocorria no exterior. Os autores colocam-se ao lado da emancipação da criança, área menos visada pela ditadura. Surge a poesia de contestação do *status quo*, manifestando-se em metáforas ao alcance da compreensão da criança, como em Beré Lucas, em jogos lúdicos com as possibilidades encantatórias com a linguagem, como as narrativas poemas de Silvia Orthof, ou recuperando fórmulas e rimas do folclore popular, como os poemas de Ricardo Azevedo ou o ludismo crítico de Sérgio Capparelli. (BORDINI, 2003, p. 265, grifo da autora)

Os avanços na produção de textos do gênero, conjugados às novas ideias em torno da criança e de sua aprendizagem, sobretudo quanto à importância do imaginário e do ludismo, durante o século XX, abriram caminhos para o chamado *boom* da literatura infantil nos anos 70. Em meados dessa década, e com mais ênfase a partir da de 80, as inovações no gênero, já experimentadas por Monteiro Lobato, são retomadas e ampliadas pelos autores de literatura infantil. Marcada pelo experimentalismo e pelo questionamento, essa nova concepção se difunde, sendo evidente na maioria dos autores contemporâneos, entre os quais Tatiana Belinky, Eva Furnari, Leo Cunha, Ziraldo, Ligya Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Angela Lago, Sérgio Capparelli e Ruth Rocha. Nesse período, segundo Nelly Novaes Coelho:

Surgiram dezenas de escritores e escritoras, obedecendo a uma nova palavra de ordem: experimentalismo com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o *visualismo* do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquieta/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada. (1991, p. 259, grifo da autora)

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984, p. 123-8) definem as novidades e tendências que consolidam o paradigma da literatura infantil dos anos 80, apresentando os escritores e suas linhas de exploração na produção literária infantil, no capítulo “Indústria cultural e renovação literária”, do livro *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. Essas tendências, segundo as autoras, incluem: 1) a crítica à sociedade brasileira, principalmente acerca da miséria e do sofrimento infantil, numa representação realista do contexto social; 2) a imagem exemplar da criança obediente e passiva é suplantada pela criança capaz de rebeldia, de ruptura com a normatização do

mundo dos adultos, na busca da liberdade de expressão e pensamento; 3) a valorização da criatividade e da capacidade infantil de inventar, imaginar novas realidades, deslocar as verdades cristalizadas ou estereotipadas; 4) a valorização dos aspectos gráficos já aparece como uma tendência em destaque nos anos 70/80; 5) o autorreferenciamento do discurso literário no livro infantil, com procedimentos narrativos de metalinguagem e intertextualidade.

Fundamentada nesse cenário de renovações, que se inicia mais especificamente nos anos 70 e que vai se firmando nas décadas seguintes, a literatura infantil se consolida,

como um projeto estético que valoriza o diálogo entre texto, ilustração e aspectos gráficos, num processo de coautoria. As narrativas se caracterizam pela presença do humor e da irreverência, da aventura, do suspense e da temática do cotidiano. Há um aprofundamento estético no texto literário, seja na construção da voz narrativa que procura estabelecer pontes entre a perspectiva do adulto e a da criança; manifesta-se também nas obras um apelo à imaginação e um incentivo à construção de um leitor crítico. (TURCHI)⁹

A poesia infantil, assim como o gênero todo, insere-se nesse panorama e firma-se esteticamente. Ao romper com a tradição escolar, ganha as dimensões lúdica e especulativa, provocando o surgimento do paradigma lúdico do texto lírico infantil. Logo, o visualismo e o jogo linguístico passam a ter importância até então ignorada no poema, e, a partir dessa mudança, a enunciação gráfica, as brincadeiras, os jogos, as canções são levados em conta pelos poetas durante o processo criativo. A ilustração, de acordo com essa nova perspectiva, ganha cada vez mais espaço, deixando de lado sua função meramente figurativa para constituir-se, também, em linguagem visual.

Maria da Glória Bordini (2003, p. 80), ao discutir a poesia e seus usos na infância, divide a produção poética infantil brasileira em quatro ordens: 1) os herdeiros do folclore infantil, mais próximos do lugar de origem da expressão e da sensibilidade das crianças, jogando tematicamente com superstições, temores, afetos e com o cotidiano; 2) os herdeiros do romantismo e do simbolismo, preocupados com

⁹ No que se refere a fontes oriundas da internet, opta-se pelo seguinte critério: no caso de autores que têm um único texto listado nas referências, informa-se apenas o seu sobrenome entre parênteses, logo após o trecho citado; no caso de autores com mais de um texto listado, informa-se também, em nota de rodapé, o *link* em que a citação está disponível.

espontaneidade do texto, sonoridade cantante e imagens poderosas, bem como com sua carga de emotividade e idealismo; 3) os herdeiros do parnasianismo, perseguindo a qualidade da forma poética e sua potencialidade de formação moral; 4) os herdeiros do modernismo, que tentam se apropriar da oralidade e ingenuidade infantis, associadas ao experimentalismo das formas e à rejeição de ideias feitas.

Conforme a autora, estariam no primeiro grupo autores como Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky; no segundo, Cecília Meireles, Mario Quintana, Manuel Bandeira, Henriqueta Lisboa, Roseana Murray; no terceiro, Olavo Bilac e os poetas pedagogistas; finalmente, Vinícius de Moraes, Manoel de Barros, Sérgio Capparelli e José Paulo Paes estariam no quarto grupo. Para Bordini (2003), em termos de julgamento, têm sido canonizados pela crítica o primeiro, segundo e quarto grupos, de modo que o terceiro tende a ser posto de lado, sob o argumento de que a poesia não pode ter fins utilitários.

Retomar a literatura infantil de 70 a 90, período em que o gênero se consolidou e se expandiu em várias vertentes, visa a balizar a produção impressa mais contemporânea, publicada nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, cujas características, mais do que dialogar com a produção hipermediática, revelam-se nela presentes. Para caracterizar a literatura infantil impressa no cenário atual, tomam-se as definições de Lúcia Pimentel Góes, que denomina o livro infantil contemporâneo de “objeto novo”. Nas palavras da autora, “objeto-novo é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada. Para lê-lo em fruição plena é preciso um *olhar de descoberta*”. (2003, p. 19, grifo da autora)

A multiplicidade de dimensões artísticas presentes na obra literária contemporânea a faz rica em sentidos, de modo que sua leitura demanda um “olhar de descoberta”, sendo preciso ler a intertextualidade, ver o texto como organização de linguagens:

O leitor da intertextualidade pode *ad-mirar*, pois tem os sentidos despertos, memória avivada e acionada, vendo o que existe, sem submeter-se às leituras-desvios, pois as detecta. Conhece o texto como prática intertextual e intersemiótica, reconhece a inter-relação e a dialética da linguagem em movimentos circulares de renovação-revolução. Leitura, espaço deflagrador de outras ações-revoluções. Sinestesia da percepção, porque cruzamento de sensações. (GÓES, 2003, p. 24, grifo da autora)

Essa leitura plural, intersemiótica proposta por Góes, que estimula a sensibilidade, a criatividade e a formação crítica do leitor é, pois, a leitura implicada pelo livro que caracteriza a produção literária impressa para a criança na atualidade e, dentro dela, a poesia. De um modo geral, o processo criativo dessas produções se utiliza do cruzamento de várias linguagens, vários gêneros, vários códigos. A linguagem verbal do texto incorpora-se à fotografia, aos sons, às animações, à notícia de jornal que, inter-relacionados, compõem “um texto híbrido, que exige um leitor híbrido, capaz de ler palavras e imagens. E não só capaz de ler os dois textos separadamente – o verbal e o visual – mas a sua interação”. (CAMARGO, 2003, p. 273)

Do ponto de vista da presença da interação com o texto verbal, os livros podem ser classificados, conforme Luís Camargo, em três blocos:

1) *livros de imagem*, em que a textualidade é exclusivamente – ou quase exclusivamente – visual e que geralmente narram uma história apenas com imagens; 2) *livros em que a textualidade é híbrida*, verbo-visual, e nos quais o texto e as ilustrações têm a mesma importância, configurando um diálogo a duas (ou mais) vozes; 3) *livros em que a textualidade é predominantemente verbal* e as ilustrações acompanham o texto. (2003, p. 290, grifo do autor)

Durante todo o século XX, houve um diálogo entre as artes visuais e a literatura, abrindo caminhos para a diluição de limites rígidos entre as linguagens, numa aproximação cada vez maior entre a imagem, os aspectos gráficos e o texto verbal. Ainda, seguindo as mudanças sociais e os avanços tecnológicos, o livro para crianças ganha cores, novos suportes impressos e novos formatos; incorpora certas características da linguagem hipermidiática, como os sons, as animações, o apelo pela visualidade e pela intersemiose e demanda, cada vez mais, “um olhar de descoberta” para a leitura dos pequenos leitores. Essas inovações no gênero solicitam do leitor uma leitura mais participativa e emancipatória, em que o olhar de descoberta pode ser entendido como a atividade projetiva do leitor que constitui o texto que lê no ato da leitura, sendo esta o resultado da interação. É, portanto, esse modelo de literatura impressa que marcará fortemente a literatura digital.

Nesse cenário, a poesia infantil vem buscando novas formas de se manifestar e de comunicar artisticamente, sempre “aprofundando e ampliando a proposta da poesia concretista, entre outras, que atinge e explora as camadas materiais do significante: o som, a letra impressa, a linha, a superfície, ainda a cor, a massa” (GÓES, 2003, p. 21). A essas, acrescenta-se a dependência do suporte digital, a interatividade e o hipertexto.¹⁰

Mas em tempos de globalização e em plena era do virtual e da imagem, qual é o espaço da poesia infantil com sua “potência de ludismo e interatividade?” (BORDINI, 2003, p. 271). Na opinião de Maria da Glória Bordini:

A poesia infantil como mais um produto numa economia de bens simbólicos cada vez mais rica em ofertas sedutoras precisa encontrar o seu nicho, que possivelmente venha a ser não mais o livro, mas a tela do computador. Por suas características de brevidade e instantaneidade, o poema contemporâneo pode, na rede digital, presentificar-se numa interface menos distanciadora que a dos suportes impressos. (2003, p. 272)

Como se percebe, esse modelo de literatura impressa que prima pela visualidade, pela intertextualidade e intersemiose, que questiona a voz autoritária do texto, impondo a voz do leitor, é que marcará fortemente a literatura digital. Nesse sentido, a valorização do leitor como elemento ativo no processo de leitura, apontada por Iser, ganha impulso ao solicitar a participação deste na construção da leitura.

¹⁰ Essas questões serão detalhadamente discutidas na seção “A poesia digital infantil para um novo leitor”, do capítulo 3 deste trabalho. Este capítulo trata, mais especificamente, do texto impresso.

2 TEXTO, LEITURA E LEITOR NO MEIO DIGITAL

Teremos que aprender a viver de outro modo,
a pensar de outro modo,
a falar de outro modo,
a ensinar de outro modo.

Jorge Larrosa

O desenvolvimento e a rápida expansão das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como a passagem para a sociedade da cultura digital – traduzida pelo “poder dos dígitos para tratar toda a informação, som, imagem, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas” – têm pontuado mudanças sem precedentes nos modos de produção e de recepção do texto artístico, alterando a nossa relação com o texto e a escrita. (SANTAELLA, 2003, p. 71-72)

O campo contemporâneo, na verdade, é de “turbulências, em que se assiste cada vez mais a experiências no âmbito da edição eletrônica e digital e ao aparecimento de obras para a leitura em ecrã, de dispositivos portáteis de leitura de textos digitalizados, à multiplicação de publicações em diversos formatos e linguagens”. (FLORIDI apud FURTADO)

Vive-se, hoje, o que Lúcia Santaella chama de revolução digital. Nesse contexto, “o que mais nos impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os consequentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais que elas provocam” (2003, p. 18). Desse modo, segundo a autora, temas como ciberespaço, cibercultura e ciberarte discutidos na atualidade encaminham respostas para a seguinte questão: “o que está acontecendo à interface ser humano-máquina e o que isso está significando para as comunicações e a cultura do século XXI?”. (2003, p. 26)

Para Santaella, as respostas a essa pergunta envolvem o repensar humano nesse alvorecer de vir-a-ser tecnológico do mundo. “Os meios para esse repensamento vêm da história das novas tecnologias, da filosofia, da psicanálise, da comunicação e semiótica e, sobretudo, da arte” (2003, p. 26). Por isso, a hipótese que norteia as pesquisas da autora, ao pensar a cultura e a arte no contexto da revolução digital, é a de que “em

tempos de mutação há que se ficar perto dos artistas” (2003, p. 27). Vem daí a sua convicção de que:

Nesta entrada do terceiro ciclo, temos de prestar atenção no que os artistas estão fazendo. Pressinto que são eles que estão criando uma nova imagem do ser humano no vórtice de suas atuais transformações. São os artistas que têm nos colocado frente a frente com a face humana das tecnologias. (2003, p. 27)

É nesse campo de turbulências e de mutações, minado pelas inovações tecnológicas, que se abrem horizontes inéditos para exploração de “novos territórios da sensoridade e sensibilidade” na produção e recepção da arte, por uns denominada de ciberarte e, por outros, de arte interativa (SANTAELLA, 2003, p. 176). Na definição de Santaella, arte interativa é a expressão utilizada para qualificar a arte mediada pelo computador que, para se realizar, requer a participação ativa do receptor. Na ciberarte ou arte interativa:

Não se trata apenas de que o artista crie ambientes de interação, de colaboração, de incorporação e de imersão para o usuário-receptor, ambientes que levam de roldão, misturando em trocas sucessivas emissor e receptor, e ampliam sobremaneira, com a sua condição mesmo das artes participativas. Trata-se também de se dar conta da complexidade, da semio e tecnodiversidades crescentes que resultam da hibridização inextricável dos meios para se produzir arte que hoje comprimem ao máximo a capacidade de informação e processamento em um espaço mínimo, concentrando-se, à maneira do Aleph (Borges, 1971), em pontos densos de tempos e espaços que oscilam entre o visível e o invisível, o material e o imaterial, o presente e o ausente, a matéria e sua virtualidade, a carne e seus espectros. (SANTELLA, 2003, p. 175)

Diante de tais considerações, há que se conhecer a experiência estética dessa arte, na tentativa de dialogar com esse tempo marcado pelas transformações para se chegar ao conhecimento da nova imagem do ser humano, que na opinião de Santaella:

Nasce de uma arte para ser vivida em tempo real por sujeitos agentes que recebem e, no ato, transformam o que foi proposto pelo artista, ao provocar eventos disponibilizados pelas possibilidades que os ambientes simulados abrem para situações emergentes, comutativas, em constante devir, fluxo e metamorfose. (2003, p. 180)

Desse modo, a partir dos apontamentos acima, este capítulo “Texto, leitura e leitor no meio digital”, traz reflexões sobre o novo texto (hipertexto), o novo leitor e a nova forma de ler que se configuram com o texto digital. Além disso, discute questões como hipertexto, interatividade, virtualidade como conceitos que sustentam a participação do receptor na obra de arte digital no contexto da cibercultura, na tentativa de auxiliar a compreender o que realmente muda para o receptor do poema digital para crianças mediado por interfaces técnicas.

2.1 Hipertexto: novo leitor, novo modo de ler

Desde o surgimento dos novos suportes e estruturas para o texto escrito, pesquisadores do livro e da leitura têm se ocupado em discutir as implicações dessas mudanças para o ato da leitura. Na concepção de Roger Chartier, “leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”. (1999, p. 77)

As novas materialidades do texto digital que pressupõem novas relações estéticas e cognitivas com o universo textual modificam a concepção de leitura apresentada por Chartier? Cabe, neste momento do trabalho, buscar algumas definições sobre a nova estrutura do texto (hipertexto) no suporte da tela e as implicações de sua leitura, na tentativa, não de responder, mas talvez de elucidar essa pergunta.

De acordo com a definição de hipertexto de Luciano Floridi (apud FURTADO), um texto é um hipertexto se – e só se – for constituído por:

1. Um conjunto discreto de unidades semânticas (nós¹¹) que, nos melhores casos, têm um baixo peso cognitivo, como parágrafos ou seções, mais do que páginas ou capítulos. Essas unidades, definidas por Roland Barthes como *lexia* podem ser: a) documentos alfanuméricos (*hipertexto* puro); b) documentos multimídia (*hipermídia*); c) unidades funcionais (isto é, agentes, serviços ou *applets*), caso em que se enquadram o *hipertexto* ou o *hipermídia multifuncional*.

¹¹ Na concepção de Pierre Lévy, em *O que é virtual?* (1996), um hipertexto é constituído de nós que podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, etc.

2. Um conjunto de associações – *links* ou *hyperlinks* incrustados em nós por intermédio de áreas formatadas especiais, conhecidas como *âncoras* (*anchors*) de origem e de destino conectando os nós. Estas são referências cruzadas ativas e estáveis que permitem ao leitor mover-se imediatamente para outras partes de um hipertexto.

3. Uma interface dinâmica e interativa, o que possibilita ao leitor identificar e operar com as âncoras com a finalidade de consultar um nó a partir de outro. As interfaces, também, podem apresentar mais facilidades de navegação, como uma representação espacial, *a priori*, de toda a estrutura da rede, quando o sistema é fechado e suficientemente limitado para ser totalmente exposto num mapa (o chamado sistema *sky-view*), ou um sistema *a posteriori* do registro cronológico da história dos *links* seguidos.

Todavia, para compreender a estrutura do hipertexto, é necessário entender melhor o seu sistema de organização, a hipermídia, que é a linguagem própria do seu ambiente de comunicação – o ciberespaço –, e a interatividade como a condição para a leitura do texto nesse ambiente. As novas materialidades que suportam a escrita do texto permitem a estruturação do hipertexto em fluxo não linear de unidades ou módulos de informação, consistindo em partes ou fragmentos de textos. Conforme Santaella (2004, p. 47-53), os tijolos básicos de construção do hipertexto são os nós de informação e os nexos associativos. Os nós de informação podem aparecer na forma de texto, gráficos, sequências de vídeos ou áudios, janelas ou misturas entre eles. Dependendo de sua funcionalidade no contexto maior de que faz parte, um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética, um vídeo, ou qualquer outra subestrutura do documento.

Os nexos associativos, por sua vez, representam o sistema próprio de conexão da hipermídia. Do mesmo modo que os conectores gramaticais dão coesão a um discurso verbal, os nexos ou conexões de um hipertexto conectam um nó a outro de acordo com algum desenho lógico, seja este analógico, arbóreo, em rede etc. Essas conexões, no dizer de Santaella, geralmente ativadas por meio de um *mouse*, permitem ao leitor da hipermídia mover-se através de um documento, descobrindo e seguindo pistas que são deixadas em cada nó, bastando um *click* para o leitor saltar de um nó para outro.

Na opinião de Santaella, quanto mais rico e coerente for o desenho da estrutura do hipertexto, mais opções ficam abertas a cada leitor na criação de um percurso que reflète a sua própria rede cognitiva. Essa afirmação da autora remete, diretamente, aos vazios do texto de Iser: quanto mais lacunas a estrutura do texto permitir, mais

estimulada será a atividade do leitor que participa do texto, preenchendo essas lacunas com a sua imaginação.

A compreensão, contudo, dessa arquitetura não linear de nós e conexões somente é possível se, paralelamente, a definição de hipermídia for compreendida “como linguagem híbrida, prototípica do mundo digital”, sem a qual não seria possível a “integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital”. (FELDMAN, 1995 apud SANTAELLA, 2004, p. 48)

Por isso, Santaella, ao definir a hipermídia como a linguagem do ciberespaço, ambiente de comunicação do hipertexto, sublinha quatro traços caracterizadores dessa linguagem: 1) hibridização de todas as linguagens, textos, imagens, sons, ruídos e vozes em ambientes multimidiáticos; 2) capacidade de armazenar informação e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais que vão se organizando na medida em que o receptor se coloca em posição de coautor; 3) cartograma navegacional, criando mapas ou roteiros capazes de guiar o receptor no seu processo de navegação pelas infovias, como os programas de busca da www, que permitem ao usuário procurar conteúdos por meio de palavras-chave; 4) interatividade como traço definidor da hipermídia. Nas palavras de Santaella:

O leitor não pode usá-la de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir. [...]. Quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, experiência que se expressa na sua concentração, atenção, compreensão da informação e na sua interação instantânea e contínua com a volatilidade dos estímulos. (2004, p. 52)

Definida a hipermídia como a linguagem do ciberespaço, cabe, agora, conhecer esse novo espaço cibernético, onde se estrutura o hipertexto, cuja existência depende do leitor/navegador. Na definição de Piere Lévy, “o ciberespaço é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (1999, p. 92). Para esclarecer esse conceito, toma-se a definição de Santaella para quem o ciberespaço é considerado como:

Todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário conecta-se com a rede. [...]. É um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática. (2004, p. 45-6)

Como espaço de criação do hipertexto, o ciberespaço solicita a ação do leitor/navegador através da interatividade¹² para a comunicação nesse ambiente informacional. Contudo, “é a interatividade informática que produz o hipertexto hipermediático [...] nos nexos, nós e redes multilíneas que vão sendo geradas pelas escolhas de leitura do cibernauta” (SANTAELLA, 2004, p. 164). Nesse sentido, “o hipertexto apresenta-se como um espaço semântico a explorar ou a construir pela intervenção construtiva e/ou exploratória de quem desejar se aventurar pelos seus labirintos”, cuja constituição nunca se apresentará como pronta e acabada (XAVIER, 2009, p. 123). Ao contrário, será um novo e outro hiper(texto) a cada novo acesso que receber do hiperleitor ou de outros hiperleitores.

Percebe-se que o ciberespaço, como ambiente de estruturação do texto digital, impõe uma redefinição dos papéis do autor e do leitor, estabelecendo novas estratégias para a relação texto/ leitor. No espaço digital:

O texto agora se dá a ler em um meio que é também o meio em que se escreve e, muitas vezes, no qual também se publica, agenciando um processo de reciclagem do conhecimento em uma escala sem precedentes, confundindo as práticas da escritura e da leitura. O texto se transmite em um fluxo de dados contínuo e que demanda pensar um contexto de leitura líquida que não responde ao desenho retangular da janela do monitor nem ao enquadramento da página. (SANTAELLA, 2003, p. 18)

Nesse contexto, são redefinidos não apenas as concepções de texto e os papéis do autor, mas também as experiências de leitura que se abrem com a digitalização e suas potencialidades. Mas o que de fato muda na interação do leitor com o potencial dialógico da hipermídia? Tais mudanças estão relacionadas ao suporte do livro e à sua nova estrutura ou à leitura nesse novo suporte?

¹² A questão da interatividade será abordada, mais detalhadamente, no item 2.2 deste capítulo.

De acordo com Chartier, a revolução do texto eletrônico é uma revolução do suporte material do escrito que altera, fundamentalmente, a relação do leitor com o texto e as maneiras de ler:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (1999, p. 12-3)

Conforme se discutiu no capítulo 1, a partir das concepções iserianas, a significação do texto constituída pelo leitor depende tanto do primeiro como do segundo, que reage no plano cognitivo e subjetivo aos percursos impostos pelo texto, atualizando ou concretizando as situações comunicativas. Acrescenta-se que, para Chartier, a significação depende, também, da forma na qual (ou meio no qual) se encontra o texto. Nas suas palavras:

A forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que leem. Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou do jornal. Às vezes, a proliferação do universo textual acabou por levar ao gesto da destruição, quando devia ser considerada a exigência da conservação. (1999, p. 128)

Referindo-se à leitura de matérias editoriais em suportes diferentes, Chartier afirma que:

Mesmo que seja exatamente a mesma matéria editorial a fornecida eletronicamente, a organização e a estrutura da recepção são diferentes, na medida em que a paginação do objeto impresso é diversa da organização permitida pela consulta dos bancos de dados informáticos. A diferença pode decorrer de uma decisão do editor, que, em uma era de complementaridade, de compatibilidade ou de concorrência dos suportes, pode visar com isso diferentes públicos e diversas leituras. (1999, p. 138)

Chartier, portanto, pensa o espaço de veiculação do texto como forma de constituição do seu significado, complementando: “Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja publicado em um folhetim, em um livro para os gabinetes de leitura, ou junto com outros romances, incluído em um volume de obras completas”. (1999, p. 138)

Nesse sentido, compreende-se que são duas e diferentes as experiências estéticas da leitura de uma obra como *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa, na versão gravada por Cid Moreira para mp3 e na edição impressa da obra. As duas formas de leitura produzem efeitos e significados diferentes, apesar de veicularem o mesmo conteúdo. “A obra não é jamais a mesma, quando inscrita em formas distintas, ela carrega a cada vez um outro significado” (CHARTIER, 1999, p. 71). Isto porque derivam de percepções, de hábitos culturais diferentes e de dispositivos técnicos e materiais também diferentes.

No caso do hipertexto – que se estrutura pela *linkagem* do leitor, livre para estabelecer a sua ordem textual –, a experiência de leitura se dá em trânsito com a experiência da escrita do leitor que vai unindo nós de naturezas diversas e transformando imagens e sons em dados de escrita, num espaço que oportuniza juntar “técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas” (CHARTIER, 1999, p. 16). Nesse espaço de escrita e leitura, “leitor e autor/escritor cruzam-se *on-line*, participando da edição que leem e escrevem, utilizando uma linguagem multissemiótica”. (COSTA, 2000, p. 103)

Mais do que uma nova materialidade, o texto no suporte eletrônico possui uma nova textualidade capaz de transformar a experiência da sua leitura. Antonio Carlos Xavier (2009) vê o hipertexto e sua textualidade como uma nova tecnologia enunciativa que, por sua vez, faz nascer um modo de enunciação digital com sua respectiva linguagem digital. Esta coloca à disposição do usuário os modos enunciativos verbal, visual e sonoro. Todavia, a “coocorrência simultânea desses modos enunciativos não gera concorrência entre eles, antes instaura o processamento de uma abordagem leitora multissensorial que se vale de todas as formas de enunciação disponibilizadas pela hipermídia” (XAVIER, 2009, p. 18). Para o autor, a interseção entre as linguagens visual, verbal, sonora e cinética acarreta um considerável aumento na carga cognitiva a ser processada pelo hiperleitor, pois todas elas deverão ser, simultaneamente, apreendidas durante o processamento da hiperleitura. Segundo o autor:

Ao amalgamar essa multiplicidade de recursos semióticos, preservando, isonomicamente, o valor sógnico de cada um deles para a construção geral do sentido, a linguagem digital efetuada no hipertexto tende a produzir, em seus hiperleitores, percepções sensoriais jamais experienciadas utilizando qualquer outra linguagem analógica. (1999, p. 127)

O enfoque enunciativo e multissêmico do hipertexto defendido por Xavier encontra ressonância na afirmação de Alckmar Luiz dos Santos¹³, que acredita ser possível pensar a leitura e a escrita em meio digital como uma teatralização:

Uma encenação em múltiplos espaços, em que leitores e criadores compartilham significantes, estratégias, gestos; em que o resultado expressivo nunca é um só, nunca é um mesmo, mudando, enriquecendo ou empobrecendo a cada leitura; em que não apenas palavras e imagens são compartilhadas, mas em que as presenças de cada um dos participantes, leitores e criadores são compartilhadas e interagem. Assim como no teatro, em que a presença imediata e impositiva do ator dialoga corporalmente com a plateia, na criação digital, o criador faz os leitores se verem diante de restos e vestígios de uma corporeidade fingida e encenada, por meio de suas extensões de significantes ativos (comandos, janelas ou locais de interatividades etc.).

Nessa perspectiva dramática e multissêmica do meio digital, o leitor é chamado a habitar distintos espaços de significação, o que lhe faculta desenvolver “estratégias de escrita e de leitura que não são apenas verbais, mas gestuais, ou melhor, corporais,”¹⁴ uma vez que os novos modos de acessar e ler os textos permitem constituir relações não apenas com o verbal, mas com sons, imagens, animações, vídeos etc. Como, porém, estabelecer unidade nesse universo de conexões? Nesse sentido, questiona-se qual é o perfil do leitor do novo modo de enunciação, o digital.

A discussão sobre o leitor da cultura digital e a caracterização do seu perfil implica buscar a definição da cultura digital, cuja tarefa exige o retorno histórico às culturas que a precederam. A fim de compreender essas passagens de uma cultura a outra, Lúcia Santaella (2003, p. 13) utiliza uma divisão de seis eras (ou formações)

¹³ Disponível em: <<http://www.pacc.ufrj.br/z/ano4/2/alckmar.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.pacc.ufrj.br/z/ano4/2/alckmar.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

culturais¹⁵: a cultura oral, a escrita, a impressa, a de massas, a das mídias e a cultura digital.

Cada uma dessas formações possui suas originalidades, que as diferenciam sem que uma cultura exclua a outra. “Ao contrário, há sempre um processo cumulativo de complexificação: uma nova formação cumulativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações” (SANTAELLA, 2003, p. 13). Por exemplo:

A cultura impressa não nasceu diretamente da cultura oral. Foi antecedida por uma rica cultura da escrita não alfabética. A memória dessas escrituras trouxe grandes contribuições para a visualidade da arte moderna. Ela sobrevive na imaginação visual da profusão dos tipos tráficos hoje existentes. Sobrevive ainda nos processos diagramáticos do jornal, na visualidade da poesia, no *design* atual de páginas da *web*. (SANTAELLA, 2003, p. 14, grifo da autora)

Chartier (1999) também defende que entre as culturas não há rupturas totais, mas continuidade e convergências. Para o autor, no entanto, a revolução eletrônica é mais radical do que todas as anteriores por convergir, pela primeira vez, um conjunto de mudanças que até agora tinham ocorrido separadamente. Os resultados dessas mudanças são observáveis tanto nas técnicas de reprodução do texto, como na forma ou no suporte deste e, ainda, nas práticas de leitura.

Cabe, neste ponto, esclarecer que os significados correntes de cultura derivam das concepções humanista, universal e antropológica, relativista. A primeira, com sentido estrito, separa e avalia certos segmentos das atividades humanas em culturais e não culturais, à luz de valores universais. Acentua um conceito ético e espiritual, expressando um ideal de perfeição humana. A segunda, com sentido lato, concebe a cultura, por natureza, plural e relativista. Sendo o mundo dividido em diversas culturas, cada uma delas é valiosa em si mesma. Acentua, portanto, as diferenças nos modos pelos quais o ser humano encontra significado e valor na sua vida (SANTAELLA, 2003, p. 34). “Embora essa distinção esteja na base de qualquer compreensão da cultura, não é dela que advém as maiores dificuldades para se entender a rede hipercomplexa de interconexões que se caracteriza a cultura no mundo de hoje”. (SANTAELLA, 2003, p. 51)

¹⁵ Lúcia Santaella prefere o termo “formações culturais”, pois este transmite a ideia de que não se tratam de períodos culturais lineares, como se uma era fosse desaparecendo com o surgimento de uma nova.

Não se pretende, aqui, discutir cada uma das culturas utilizadas na divisão de Santaella para contextualizar a cibercultura, e sim compreender e caracterizar a cultura digital. Isso obriga fazer referências à cultura de massas e, principalmente, à cultura das mídias, pois o “reconhecimento da cultura das mídias é substancial para compreender a própria cibercultura,” o que, por sua vez, encaminha para o delineamento do perfil do leitor da era digital. (SANTAELLA, 2003, p. 14)

De acordo com Santaella, “o advento da cultura de massas, a partir da explosão dos meios de reprodução técnico-industriais – jornal, foto, cinema –, seguido da onipresença dos meios eletrônicos de difusão – rádio e televisão –”, gerou um impacto na tradicional divisão da cultura que marcou as sociedades ocidentais até meados do século XIX: de um lado, a cultura erudita das elites e, de outro, a cultura popular, produzida no meio das classes dominadas (2003, p. 52). Conforme a autora:

Ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre o popular e o erudito, anulando suas fronteiras. Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas. (2003, p. 52)

Nesse cenário, tornou-se ainda mais difícil estabelecer as distinções entre o popular, o erudito e o massivo. Tal dificuldade atingiu seu clímax a partir dos anos 80, com o surgimento da cultura das mídias, possibilitada pelas tecnologias do disponível e do descartável: “fotocopiadoras, videocassetes, videoclips, videogames, o controle remoto, seguido pela indústria dos CDs e a TV a cabo”. (SANTAELLA, 2003, p. 52)

Como resultado dessas tecnologias, com seus equipamentos e linguagens, tem-se uma mudança nas formas de consumo, do massivo, próprio da cultura de massas – conforme Santaella, essencialmente produzida por poucos e consumida por uma massa que não têm poder para interferir nos produtos simbólicos que consomem –, para o individualizado. Essa mudança foi inaugurada pela dinâmica da cultura das mídias, que, “tecendo-se e se alastrando nas relações das mídias entre si, começa a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos” (SANTAELLA, 2003, p. 52-3).

De acordo com a autora, os processos comunicativos acima mencionados são constitutivos da cultura das mídias. Nas suas palavras:

Foram eles que nos arrancaram da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e nos treinaram para a busca da informação e do entretenimento que desejamos encontrar. Por isso mesmo, foram esses meios e os processos de recepção que eles engendram que prepararam a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais, cuja marca principal está na busca dispersa alinear, fragmentada, mas certamente uma busca individualizada da mensagem e da informação. (2003, p. 16)

Como se vê, as novas formas socioculturais designadas de cultura digital ou cibercultura não surgiram diretamente da cultura de massas, como defendem hoje alguns estudos. Entre esta e a digital encontra-se a cultura das mídias que, de certa forma, contextualizou a emergência da cibercultura. No dizer de Santaella, “é a convergência das mídias na coexistência com a cultura de massas e a cultura das mídias que tem possibilitado a produção e circulação da informação nos nossos dias, que é uma das marcas registradas da cultura digital”. (2003, p. 17)

Todavia, os modelos de produção e de consumo dessa informação são outra grande marca da cultura digital. No âmbito da produção, ela emerge de uma apropriação social da dimensão técnica e a partir dos diversos dispositivos eletrônicos digitais:

Pela primeira vez, as pessoas estão efetivamente podendo produzir ou tentar buscar sentido nas suas vidas a partir desses dispositivos. Ou seja, produzir informação, escrever, ler e compartilhar... Escrever no sentido lato. Escrever texto, mas escrever com foto, escrever com vídeo. Então hoje nós temos uma avalanche de informação que faz com que essa tecnologia seja efetivamente uma tecnologia do compartilhamento. (LEMOS)

Tem-se, assim, no pensamento de André Lemos, a técnica, o digital, colado à disposição da comunicação, em que as tecnologias não apenas permitem a transformação material e energética do mundo, mas também a transformação comunicativa, política, social e cultural efetivamente. Essa mesma tecnologia do compartilhamento que socializou as ferramentas traz consigo a ideia inclusiva da cultura digital, visto que incorpora os atores, cuja cultura de uso e práticas emergem integralmente desse mundo (*nerds, hackers, gamers, producers*, entre tantos outros). Conforme Lemos:

Esse pensamento de liberação da informação e de trocas livres de informação e produção colaborativa do conhecimento emerge justamente a partir da microinformática, com essa possibilidade de construção aberta e coletiva. Os primeiros *hackers* são os caras que vão inventar a microinformática e os protocolos da internet, que vão construir a internet. O maior exemplo de software livre que nós temos hoje em funcionamento é a própria internet. (grifo do autor)

É a partir dessa visão de inclusão na produção da informação e da arte, ligada à democratização do seu acesso e consumo e possibilitada pela união da informática com as telecomunicações, que se constitui o cenário da cultura digital. Nesse sentido, esta deve ser pensada “nas três dimensões básicas de sua existência: a dimensão simbólica, a dimensão de cidadania e inclusão e a dimensão econômica”. (GIL, 2004)

Como resultado do elo entre essas três dimensões têm-se, no âmbito da recepção, outra marca da cultura digital, assinalada pela mudança “na relação receptiva de sentido único com o televisor para o modo interativo e bidirecional que é exigido pelos computadores” (SANTAELLA, 2003, p. 81). A emergência dessa cultura foi preparando o receptor para a sua participação ativa e interativa, na condição de usuário das novas formas de produção e recepção mediadas pelas novas tecnologias. Santaella entende que:

As mídias digitais com suas formas de multimídia interativa estão sendo celebradas por suas formas de gerar sentidos voláteis e polissêmicos que envolvem a participação ativa do usuário. As duas bases principais para isso estão na convergência de mídias anteriormente separadas e na relação interativa entre o usuário e o texto híbrido que este ajuda a construir. (2003, p. 146)

Com base nos cenários descritos acima, os quais contextualizam o surgimento da cibercultura e ajudam a compreender a origem do novo tipo de leitor, é que se passa a refletir sobre o perfil do leitor que navega pelas configurações hipermidiáticas, na tentativa de caracterizá-lo. “Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro, o ato de ler foi também se expandindo para outras situações”, e, conseqüentemente, novos perfis de leitores foram sendo delineados (SANTAELLA, 2004, p. 17). De acordo com Santaella, fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores:

Há o leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor de jornais, de revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de anotações. Há o leitor da cidade, da miríade de signos e de sinais em que se converteu a cidade moderna, floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas. Na mesma linha de continuidade, mas em nível de complexidade ainda maior, hoje, esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço. (2004, p. 18)

Dessa multiplicidade de leitores, a autora extrai três tipos principais: o contemplativo, o movente e o virtual. A sua classificação, todavia, não toma por base a distinção entre tipos de linguagens ou processos de signos, tampouco tem como ponto de partida as espécies de suportes ou canais que veiculam as mensagens. O embasamento de sua classificação está nos tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidos nos processos e no ato de ler.

O primeiro tipo, *contemplativo, meditativo*, é o leitor da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem fixa. Ao delineá-lo, Santaella volta seu olhar à leitura individual, solitária, pois se trata do leitor que nasce da relação íntima com o livro, configurando a leitura do manuseio, da intimidade, num espaço privado. Essa, por sua vez, consiste na leitura que envolve não apenas a visão e a percepção, mas também inferência, julgamento, memória. O grau de compreensão e de interpretação determina a construção de sentidos, em que a bagagem cultural do leitor permite a intertextualização. O segundo tipo, *movente, fragmentado*, é o leitor filho da Revolução Industrial, esta, cúmplice de um leitor fragmentário, capaz de compilar diversas imagens e novas formas de ler. Ligado à nova conduta social de consumo, é o leitor do jornal impresso, da televisão, do cinema; o leitor movente de formas, volumes, movimentos, cores, luzes que se acendem e que se apagam. É o leitor sincronizado à aceleração do mundo. Por fim, o terceiro tipo, *imersivo, virtual*, é o leitor do século XXI, conhecido pela sua habilidade de ler e de interpretar diferentes signos. Surge da multiplicidade de imagens signos e ambientes virtuais de comunicação imediata. É o leitor que coloca em ação habilidades de leitura muito diferentes daquelas empregadas pelo leitor do livro impresso e daquelas empregadas pelo espectador de cinema e televisão, ou, ainda, pelo receptor de imagens. Trata-se do leitor das potencialidades infinitas do ciberespaço.

De acordo com Santaella, embora haja uma sequencialidade histórica no aparecimento de cada um desses três tipos de leitores – o que resulta no emprego de habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas distintas –, de modo algum são excludentes; ao contrário, há entre eles uma convivência e reciprocidade. O leitor contemplativo, sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas, aprende a conviver com o leitor movente, leitor de direções, traços, luzes, cores, sincronizado à aceleração do mundo. Esbarrando dentro e fora de casa com signos, aprende a transitar entre linguagens, passando dos objetos aos signos, da imagem ao verbo, do som à imagem. Esse leitor movente, fragmentado, mergulhado num espaço de aceleração da percepção, do ritmo da atenção, é que preparou a sensibilidade perceptiva humana para o surgimento do leitor imersivo, que navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais.

É certo que entre esses três tipos de leitores existem graus de coexistências e continuidades, traços de semelhanças, mas de acordo com Santaella:

Essas semelhanças não podem nos levar a menosprezar o fato de que se trata de um modo inteiramente novo de ler, distinto não só do leitor contemplativo da linguagem impressa, mas também do leitor movente, pois não se trata mais de um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso desse segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilíneo, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentos, músicas, vídeo etc. Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. (2004, p. 33)

O objetivo que norteia este momento do trabalho consiste em caracterizar o leitor que veio se delineando pelos processos de navegação no ciberespaço. Esse perfil, conforme aponta Lúcia Santaella na sua classificação de eras culturais, foi sendo preparado, principalmente, pelo leitor das telas eletrônicas da cultura das mídias, que, com isso, ganhou habilidade para a relação interativa que lhe é facultada a estabelecer com o texto híbrido, o qual, na cultura digital, ele próprio ajuda a construir.

Diante disso, o perfil do leitor da enunciação digital, como define Xavier, ou imersivo, virtual, como denomina Santaella, é o de um leitor a quem não bastam percepções e inferências mentais. Estas precisam ser acompanhadas de movimentações físicas do leitor no ambiente hipermidiático, por meio de toques no teclado e de cliques no *mouse*, para que o trânsito informacional se efetue. Mais do que reconhecer o ambiente, o leitor, para Santaella, deve saber explorá-lo, aprender a encontrar caminhos nessa floresta de signos e rotas. O meio para isso, por enquanto, é o *mouse*. É a mira do *mouse* nos pontos da tela que permite o tráfego de uma informação a outra na tela, significando não apenas o movimento físico e mental do leitor no ambiente, mas, sobretudo, o agir sobre ele. Esse movimento, por sua vez, leva o leitor a estruturar, no meio da profusão híbrida de signos que povoam as telas, o seu percurso de leitura. Nessa profusão, múltiplos caminhos podem ser percorridos, desde que o leitor selecione o que lhe interessa e determine quão longe quer chegar dentro de cada assunto. É, portanto, a navegação que responde às suas escolhas. “Mas qual é o equipamento cognitivo que o leitor precisa ter para navegar?”. Na resposta a sua própria pergunta, Santaella diz:

Certamente, antes de tudo, uma boa competência semiótica. Isso implica alfabetização na linguagem da hipermídia que permite ler a versatilidade das interfaces povoadas de diferentes signos para compreender suas negociações interativas. Da competência semiótica resultam, tanto a prontidão perceptiva, quanto a agilidade das inferências mentais, grande parte delas abduativas, quer dizer, baseadas na arte da adivinhação, mas também indutivas, baseadas na habilidade de seguir pistas, e mesmo dedutivas, baseadas na capacidade de prever. (2004, p. 145)

Cria-se, portanto, um novo modo de ler, resultante dessa competência semiótica, prontidão perceptiva e agilidade nas inferências mentais, acompanhadas de movimentações físicas exigidas do leitor no ambiente hipermidiático. “A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2004, p. 175). Assim, a mensagem da leitura somente vai se escrevendo com a participação ativa e interativa do leitor, por uma interação cuja base está localizada não apenas na exploração sensório-motora do ambiente, conforme defende Santaella, mas também na compreensão e avaliação semiótica do conteúdo informacional e conceitual desse

ambiente. Por isso, para autora, “quando se navega no ciberespaço, por fora, o corpo parece imóvel, mas por dentro, uma orquestra inteira está tocando, cujos instrumentos não são apenas mentais, mas ao mesmo tempo, numa coordenação inconsútil, perceptivos, sensórios e mentais”. (SANTAELLA, 2004, p. 145)

De qualquer modo, parece confirmar-se como especificidade do leitor no contexto comunicacional da hipermídia a sua capacidade de ler, escutar e olhar ao mesmo tempo.

Disso decorre não só desenvolver novos modos de olhar, não mais olhar de maneira exclusivamente ótica, como também ler de uma maneira nova e aprender cada vez com mais velocidade, saltando de um ponto a outro da informação, formando combinatórias instáveis e fugazes. Enfim, mesmo quando está diante dos espaços representacionais da tela de um monitor, o infonauta já saltou para dentro da cena, é ele que confere dinamismo a esses espaços, tendo se transformado em elemento constitutivo de um ambiente cujas coordenadas infinitas só se limitam pela interface que ele atualiza no ato da navegação. (SANTAELLA, 2004, p. 182)

Diante disso, o perfil do leitor, delineado na cultura digital, deve responder às mudanças trazidas pela força das novas tecnologias da informação e comunicação. Nesse contexto, outras e novas habilidades lhe são exigidas, para não apenas ler no ambiente da tela, mas também interagir com esse ambiente, o que significa desenvolver, além de novas habilidades perceptivas, criativas e cognitivas, habilidades sensório-motoras para movimentar-se fisicamente no ato da leitura.

A leitura fora do livro em diferentes textualidades, embora imponha ao leitor outras e novas habilidades e formas de ler, não coloca – nem colocará – em questão o domínio dessa atividade. Ao contrário, acentua a sua necessidade, pois conectar-se a – e transitar através da – imaterialidade das informações híbridas do ciberespaço depende de tal domínio. De acordo com Regina Zilberman:

A leitura sempre depende do olhar de um leitor. Por essa razão, a leitura de textos transmitidos por meio digital guarda ainda parentesco com o procedimento inaugurado há alguns milênios pelos sumérios. Ou seja: mesmo no seu formato inovador e instigante, os jornais *online* não escapam à confusão da unidade própria à leitura, reiterando sua natureza, por mais distintas que sejam ou tenham sido as práticas de ler. Pressupõe-se, pois, que a leitura não corre riscos, quando se transporta a escrita do papel para o meio digital. (grifo da autora)¹⁶

Como complementa a autora, “ao contrário, ela sai fortalecida por dispor de mais um espaço de difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura contribuirá para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento do seu público”¹⁷. Disso resulta que o acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura.

2.2 Interação e interatividade na obra de arte mediada por computador

A participação do receptor na obra de arte literária desejada pelos teóricos da Escola de Konstanz, da qual se tratou no primeiro capítulo, reaparece no contexto da cibercultura sob o formato virtual. A inclusão do espectador na obra de arte é tônica nas discussões de hipertexto ou de obra hipermediática que delegam ou facultam a participação do receptor na elaboração do objeto artístico, redefinindo os papéis nos eixos da produção e da recepção.

A abertura da obra de arte à recepção, segundo Julio Plaza, quando relacionada às três fases produtivas da arte: obra artesanal (imagens de primeira geração), industrial (imagens de segunda geração) e eletroeletrônica (imagens de terceira geração) denota vários graus para a interpretação:

¹⁶ Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/images/PDF/folhaproler28.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/images/PDF/folhaproler28.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

A Obra Aberta se identifica com a abertura de primeiro grau, pois remete à polissemia, à ambiguidade, à multiplicidade de leituras e à riqueza de sentido. Já a abertura de segundo grau da obra se identifica com as alterações estruturais e temáticas que incorporam o espectador de forma mais ou menos radical. Trata-se da chamada arte de participação onde processos de manipulação e interação física com a obra acrescentam atos de liberdade sobre a mesma. Agora, com os processos promovidos pela interatividade tecnológica, na relação homem-máquina, postula-se a abertura de terceiro grau. Esta abertura, mediada por interfaces técnicas, coloca a intervenção da máquina como novo e decisivo agente de instauração estética, própria das Imagens de Terceira Geração.¹⁸

Como se percebe, o percurso da recepção da obra segue a linha de: “participação ativa (exploração, manipulação do objeto artístico, intervenção, modificação da obra pelo espectador); participação perceptiva (arte cinética) e interatividade, como relação recíproca entre o usuário e um sistema inteligente”¹⁹. Mas o que de fato muda no eixo da recepção do texto artístico na abertura de terceiro grau, isto é, no texto mediado por interfaces técnicas? Nos estudos da cibercultura, é ampla a defesa de que esse diferencial encontra-se vinculado ao termo “interatividade”, cujo conceito, na maioria das vezes, incorpora os significados de “interação” e “interativo”.

Arlindo Machado (1997, p. 144), na tentativa de identificar os elementos diferenciais que as ferramentas, os processos e os suportes digitais estariam oferecendo à imaginação criadora, ao espírito investigativo e à indagação estética que se operam em nosso tempo, afirma que o dado novo atribuído como resposta pelas consciências mais bem sintonizadas com as novidades seria a interatividade: a possibilidade de responder ao – e de dialogar com – o sistema de expressão.

Porém, para o autor, o termo é elástico demais, capaz de abranger um vasto campo semântico, “que compreende desde salas de cinema em que as cadeiras se movem até novelas de televisão em que os espectadores escolhem (por telefone) o final da história” (MACHADO, 1997, p. 144). Além de ocupar um vasto campo semântico, o termo interatividade não consegue escapar do seu uso popular e mercadológico. Nas definições de Marco Silva, há uma indústria da interatividade em expansão, onde a expressão virou marketing de si mesma:

¹⁸ Disponível em: <<http://www.cap.eca.usp.br/ars2/arteeinteratividade.pdf>>. Acesso em: abr. 2010.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.cap.eca.usp.br/ars2/arteeinteratividade.pdf>>. Acesso em: abr. 2010.

Há uma crescente utilização do adjetivo “interativo” para qualificar qualquer coisa (computador e derivados, brinquedos eletrônicos, eletrodomésticos, sistema bancário *on-line*, *shows*, teatro, estratégias de propaganda e marketing, programas de rádio e tv etc.), cujo funcionamento permita ao usuário-consumidor-espectador – receptor algum nível de participação, de troca de ações e de controle sobre acontecimentos. Podemos dizer que há uma indústria da interatividade em franco progresso acenando para um futuro interativo. (grifo nosso)²⁰

Entretanto, para além das considerações de ordem político-mercadológica com relação ao problema da interatividade, recaem outros enfoques sobre a dimensão *mais semiótica* do termo. Nesse ponto, segundo Arlindo Machado, o lugar e o papel do leitor (receptor) na obra de arte já haviam sido assinalados pelos teóricos da escola de Konstanz (Jauss, Iser, entre outros). (1997, p. 145)

De acordo com Machado, portanto, a discussão sobre interatividade²¹ não foi colocada pela informática, pois já havia acumulado, anteriormente, ao universo dos computadores, uma preciosa fortuna crítica. A diferença introduzida pela informática, porém, é que ela dá um aporte técnico ao problema: lembra que os novos dispositivos de armazenamento das informações computacionais permitem que o processo de leitura seja cumprido como um *percurso*, definido pelo leitor/ operador, ao longo de um universo textual, podendo entrar no dispositivo textual a partir de qualquer ponto, seguir para qualquer direção e retornar para qualquer endereço já percorrido.

Como exemplo, Machado cita a hipermídia e a define como um texto que já traz dentro de si várias outras possibilidades de leitura e diante do qual se pode escolher uma das inúmeras alternativas de atualização. Nesse meio, a realização da obra se dá exclusivamente no ato de leitura, em que esta se confunde com a escritura, de modo que se redefine o papel do autor/leitor, cabendo a este último a tarefa de cocriador que contribui decisivamente para esse processo.

Conforme se observa, o conceito de interatividade é de fundamental importância para o estudo do texto mediado por computador, aparecendo como uma nova condição da recepção, sobre a qual recai a possibilidade da desarticulação da assimetria entre emissor e receptor do texto artístico, tão desejada pelos teóricos da recepção do texto.

²⁰ Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/o_que_eh.html>. Acesso em: abr. 2010.

²¹ Arlindo Machado, nessa afirmação, refere-se ao termo “interatividade” como interação, ou seja, interação na concepção iseriana texto-leitor.

A problemática, porém, referente aos estudos sobre interatividade encontra-se ancorada em duas questões. A primeira diz respeito ao fato de se “vender/consumir” como interativo tanto interfaces que facultam ao receptor o papel participativo de agir sobre a obra, modificando-a, como as que exigem apenas a intervenção do tipo “apontar-clicar” (PRIMO)²². Nesse caso, a interatividade é interpretada como interação física entre um usuário e um objeto de mídia. De acordo com Lev Manovich:

Pode ser perigoso nos referirmos às mídias interativas, sobretudo, quando interpretamos “interação” somente como um diálogo que acontece entre o usuário e o autômato (pressionar um botão, tocar uma tela, escolher um *link*, mover o corpo). O processo psicológico de interação que se dá entre um interpretante e o objeto artístico na hora de compreender um texto ou imagem não pode ser esquecido. (apud FORNY, grifo nosso)

Há, portanto, algo além das opções de escolher *links* ou realizar tarefas previamente planejadas pelo programador ou roteirista da obra de arte mediada por computador. Trata-se do processo psicológico e estético que se dá entre o objeto artístico e o seu interpretante, capaz de preencher os intervalos entre cliques, justificar escolhas que desencadeiam caminhos que levam à interação comunicativa entre o receptor e a obra e entre este e o conteúdo veiculado pelas conectividades por ele estabelecidas.

A segunda questão referente à problemática da interatividade é a que se observa na aparente confusão terminológica quanto aos termos “interatividade” e “interação”. O Dicionário Aurélio define “interação” como “uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas” (2001, p. 621). Já o termo “interatividade” é definido como “a capacidade (de um equipamento ou sistema de comunicação ou sistema de computação, etc.) de interagir ou de permitir a interação” (2001, p. 621). Segundo o mesmo dicionário, o termo “interatividade” está relacionado a “interativo”, isto é, a capacidade de “um recurso, meio ou processo de comunicação permitir ao receptor interagir ativamente com o receptor”. Por conseguinte, a interação é inerente às relações entre entes, entre dois ou mais seres, e a interatividade põe em evidência o aparato técnico com a possibilidade de diálogo com um aplicativo

²² Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286/3756>>. Acesso em: abr. 2010.

informático. Ocorre que, hoje, os dois termos estão ligados à informática, e suas concepções nem sempre são precisas como as trazidas pelo referido dicionário.

Klaus Jensen considera “interatividade” um dos conceitos mais centrais e mais notoriamente difíceis de se definir em pesquisa sobre mídias computacionais em geral e em estudos de comunicação na *web* em particular, afirmando que a confusão terminológica remonta às origens do próprio vocábulo. Antes que houvesse interatividade houve interação, pelo menos, como ele explica, do ponto de vista da história das ideias e dos conceitos científicos, e, como indicado por uma revisão dos usos terminológicos de “interatividade”, a palavra deriva de “interação”, para o autor, um conceito que geralmente significa “troca, influência mútua”.

Jensen esclarece que uma acepção importante de interação, tal como desenvolvida na sociologia e em outras ciências sociais, tem sido *significado* ou *interpretação*. Em outras palavras, a fim de ser qualificada como interação, uma atividade deve ser interpretada em termos de alguma forma de significado contextual, relevância ou consequência pelos participantes e/ou receptores. Nesse aspecto, Jensen considera que a mídia interativa desenvolveu-se como uma derivação de interação, sugerindo uma analogia entre trocas tipo humano-humano e humano-máquina.

No que se refere ao conceito de interatividade aplicado a ambientes mediados por computador, este trabalho explora a ideia de interatividade que nasce no conceito de *participação*, inserindo aquele sujeito antes contemplativo numa possibilidade de atuação. Nesse sentido, os termos “interatividade” e “interação” são considerados, aqui, como semanticamente equivalentes pelo fato de ambos compreenderem os processos intersubjetivos que ocorrem na recepção/produção da obra de arte midiática.

Adotam-se, assim, como referência algumas vozes que defendem esse conceito de interatividade, nos meios acadêmicos e nos circuitos técnico-científicos. Entre tais vozes, encontra-se a de M. Marchand (apud SILVA), que enxerga na interatividade relativa às novas tecnologias computacionais a mudança no esquema clássico de comunicação emissão-mensagem-recepção, desencadeando, em consequência, uma mudança no estatuto do receptor em termos de participação-intervenção. Nas palavras do autor:

O receptor não está mais em posição de recepção clássica. A mensagem só toma todo o seu significado sob a sua intervenção. Ele se torna, de certa maneira, criador. Enfim, a mensagem que agora pode ser recomposta,

reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do receptor e dos ditames do sistema perde seu estatuto de mensagem “emitida”. Assim, parece claramente que o esquema clássico da informação que se baseava numa ligação unilateral emissor-mensagem-receptor se acha mal colocado em situação de interatividade. Em outros termos, quando dissimulado atrás do sistema, o emissor dá a vez ao receptor a fim de que este intervenha no conteúdo da mensagem para deformá-lo, deslocá-lo, nós nos encontramos em uma situação de comunicação nova que os conceitos clássicos não permitem mais descrever de maneira pertinente. (apud SILVA)²³

Marco Silva, também, vê na interatividade a possibilidade de uma nova dimensão comunicacional nos eixos da emissão e da recepção, defendendo que ela não pode ser vista na sua relação restrita homem-máquina (tecnologias, equipamentos, sistemas, no sentido do sistema hipertextual, da tecnologia informática). Ao contrário, interatividade, na compreensão de Silva, “está na disposição ou predisposição para mais interação, para uma hiperinteração, para bidirecionalidade (fusão emissão-recepção), para participação e intervenção”.²⁴

Para sustentar a sua posição, o autor explica que, entre TV e telespectador, mesmo que este esteja munido de um controle remoto praticando o *zapping*, o que há é retroatividade (escolha entre as opções que lhe são dadas), e não intervenção na programação da TV. Nesse caso, segundo Silva, o receptor continua separado da emissão e, como tal, não é “teleintra-atuante”. Ainda, ao contrário, entre uma *home-page* e um “navegador”, o que há é interatividade, pois *home-page*, no entendimento do autor, é ambiente de interpenetração, de atuação, intervenção nos acontecimentos, fusão, connexionismo na base do “e... e... e” hipertextual. Na sequência de seu pensamento, Silva defende que a mensagem no contexto da interatividade não se reduz à emissão. Ela é espaço tridimensional de atuação daquele que não pode mais ser visto como receptor.

Kerckhove é outro expoente que situa “a interatividade no campo das novas tecnologias da comunicação como sistemas eletrônicos que transmutam as formas de criação, geração, transmissão, conservação e percepção de imagens, e que superam o domínio dos velhos sistemas artesanais ou mecânicos”.²⁵ De acordo com Kerckhove:

²³ Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/263/boltec263c.htm>>. Acesso em: mar. 2010.

²⁴ Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=18&texto=1107>>. Acesso em: mar. 2010.

²⁵ Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=18&texto=1107>>. Acesso em: mar. 2010.

A digitalização substituiu o alfabeto fonético enquanto sistema universal de tradução. Mesmo nossos esquemas sensoriais se encontram traduzidos e estendidos da mesma maneira que o alfabeto, num dado momento traduziu dados sensoriais que deviam ser reconstituídos no espírito do leitor em imagens sensoriais. (1993, p. 57)

Segundo Kerckhove, o alfabeto permitiu que as sensações e imagens mentais do homem fossem traduzidas por palavras escritas num romance, por exemplo, e enriquecidas quando compartilhadas com o leitor, que, sem a experiência do ato da leitura, não poderia, talvez, conhecer as suas próprias sensações.

Para o autor, é no espaço mental que os signos podem ser traduzidos em significação. Entretanto, argumenta que, “entre os livros e a hipermídia de hoje, a diferença fundamental reside em que a hipermídia permite a retradução do código comum fora do espaço do espírito e dos sentidos humanos” (1993, p. 57-8). Em sua opinião, os livros fazem o indivíduo interiorizar sua experiência externa de vida real, potencial. Os computadores, por sua vez, coletam o material interno – os processos mentais mais preciosos para levá-los para o exterior, nas telas.

Assim, segundo Kerckhove, o mundo das interfaces, na contemporaneidade, representa uma metáfora dos sentidos. A presente cultura tecnológica que conjuga e hibridiza linguagens faz com que o ser humano também seja tomado por esse novo modo de conjugação, até que se encontre em interatividade ou em interface com a tecnologia. Dessa forma, para o teórico, a cultura como um todo faz a aprendizagem da interação. Por meio das diferentes interfaces que lhe são apresentadas, o indivíduo vai aprendendo a projetar extensões sensoriais e mentais fora do universo fechado de seu espírito, ou seja, no universo da tecnologia.

Marcos Silva, ao discutir essas ideias de Kerckhove, as avalia como um excelente aspecto da definição do que seja interatividade: fusão sujeito/objeto (obra).²⁶ Kerckhove toma como ponto de partida das considerações sobre as fronteiras das relações do sujeito com as telas mentais e tecnológicas a seguinte pergunta: “Você já observou ou já se interrogou sobre como você se situa quando lê? Você está dentro da ação – como quando você sonha – ou então frente a ela – como quando você vê um filme ou assiste a um espetáculo sobre um palco?”. (1993, p. 58-9)

²⁶ Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=18&texto=1107>>. Acesso em: mar. 2010.

Silva entende que, no primeiro caso, o que ocorre é a indefinição ou a inexistência de fronteiras entre a mente e o texto literário; no segundo, a recepção separada da emissão. Mesmo escrito no livro de papel – diferente do texto eletrônico, cuja disposição do conteúdo é linear-sequencial –, um bom texto literário poder criar essa indefinição de fronteiras. Entretanto, no caso de um videogame de fato interativo, essa indefinição de fronteiras entre a obra e o usuário é evidente. Os estímulos sensoriais (tato, visão e audição) vindos da interioridade do homem fundem-se com as disposições interativas, hipertextuais do equipamento que lhe é exterior.²⁷

Na concepção de Kerckhove (1993, p. 60), as máquinas de realidade virtual ampliam nossos *inputs* sensoriais (tato, visão e audição) para reconstruir uma consciência artificial que é exterior ao nosso espírito. É como se não bastasse mais ao receptor “receber/assistir”. Seus olhos, suas mãos, seus ouvidos estimulam outros canais de ação e sensação que o conduzem para a participação no interior da tela.

Outra importante posição para a defesa do conceito de interatividade proposto, neste trabalho, é a de Alex Primo. Ao abordar a questão da interação mediada por computadores, Primo tem o cuidado de afastar as tentadoras perspectivas tecnicistas e mercadológicas que se espalham pelos estudos sobre a questão:

Quando se fala em “interatividade”, a referência imediata é sobre o potencial multimídia do computador e de suas capacidades de programação e automatização de processos. Mas ao estudar-se a interação mediada por computador em contextos que vão além da mera transmissão de informações (como na educação a distância), tais discussões tecnicistas são insuficientes. Reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada. É fechar os olhos para o que há além do computador. Seria como tentar jogar futebol olhando apenas para a bola, ou seja, é preciso que se estude não apenas a interação com o computador, mas também a interação através da máquina. (2007, p. 30-1)

O autor defende que a interação²⁸ não deve ser vista como uma característica do meio, mas como um processo desenvolvido entre os “interagentes”²⁹, considerados

²⁷ Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=18&texto=1107>>. Acesso em: mar. 2010.

²⁸ Os termos “interação” e “interatividade” são usados indistintivamente pelo autor.

²⁹ O autor adota o termo “interagente”, que emana a própria ideia de interação como forma de abandonar o termo “usuário”, utilizado nos estudos de “interatividade”, o qual carrega a noção de alguém à mercê de outro hierarquicamente superior que coloca um pacote a sua disposição para “uso”, segundo as regras que determina.

como participantes do encontro, em que o foco se volta para a relação estabelecida entre esses participantes. Portanto, a interatividade é, para Primo, um processo de comunicação de mão dupla entre agentes ativos, mediados ou não por ambientes informáticos.

Todavia, para chegar a essa definição, Primo parte das discussões teóricas que apontam a diferenciação fundamental entre o que é *interativo* e o que é *reativo*. A fim de esclarecer essa distinção, o autor apoia-se em Raymond Williams (apud PRIMO, 2005), que aponta para a necessidade de se afastar os sistemas interativos daqueles meramente reativos. Isso posto, esclarece que um sistema interativo deveria dar total autonomia ao espectador, enquanto os sistemas reativos trabalham com uma gama pré-determinada de escolhas. Diante dessa crítica, Machado acrescenta que:

Boa parte dos equipamentos hoje experimentados ou já comercializados como interativos são, na verdade, apenas reativos. Os videogames, por exemplo, solicitam uma resposta do jogador/espectador (resposta inteligente em alguns casos; resposta mecânica na maioria dos outros), mas sempre dentro de parâmetros que são as regras do jogo estabelecidas pelas variáveis do programa. Isso quer dizer que nas tecnologias reativas não há lugar propriamente a respostas no verdadeiro sentido do termo, mas a simples escolhas entre um conjunto de alternativas pré-estabelecidas. (1990, p. 26)

A partir dessas inferências de Williams, Primo compreende que a questão da interatividade deveria abarcar a possibilidade de resposta autônoma, *criativa* e não prevista da audiência. Dessa forma, os elementos envolvidos no processo de comunicação, chamados pelo autor de *agentes intercomunicadores*, não têm mais o papel definido de emissor e receptor da mensagem. Ao contrário, como agentes, eles se intercambiam. Na continuidade, argumenta que, se comunicação pressupõe troca, comunhão, então, uma relação *entre* os comunicadores ativos é estabelecida com possibilidade de verdadeiro diálogo, não restrito a uma pequena gama de possibilidades, em que as portas sempre levam a caminhos já determinados *a priori*.

Com base nessas discussões e com foco no que se passa entre os interagentes envolvidos no processo de comunicação, Primo (2000, p. 81-92) propõe dois grandes grupos de interação mediada por computador, classificando, assim, a interação em *mútua* e *reativa*. A primeira pressupõe uma relação de diálogo, na medida em que cada sujeito que compõe o polo de comunicação tem a permissão de intervir, criar e

modificar. A segunda, por sua vez, tem base na linearidade e ocorre em ambientes fechados, onde as possibilidades de participação são previamente definidas.

Primo (2000, p. 81-92), ao propor a classificação de interação em mútua e reativa, fundamenta sua discussão numa abordagem sistêmico-relacional, apoiando-se nas seguintes dimensões presentes em ambientes interativos mediados por computador:

- a) Sistema – um conjunto de objetos ou entidades que se inter-relacionam entre si, formando um todo;
- b) Processos – acontecimentos que apresentam mudanças no tempo;
- c) Operação – a produção de um trabalho ou a relação entre a ação e a transformação;
- d) *Throughput* – os que se passam entre a decodificação e a codificação, *inputs* e *outputs* (para usar termos comuns no jargão tecnicista);
- e) Fluxo – curso ou sequência da relação;
- f) Relação – o encontro, a conexão, as trocas entre elementos ou subsistemas;
- g) Interface – superfície de contato, agenciamentos de articulação, interpretação e tradução.

Quanto aos sistemas, Primo caracteriza a interação mútua como um *sistema aberto*, não composto por partes independentes. Assim, vê os elementos que o compõem como interdependentes, de modo que, havendo mudança em um deles, o sistema como um todo sofrerá modificações. Como este prevê constantes trocas entre os elementos que o constituem, o contexto, nesse caso, oferece importante influência. Como consequência, os sistemas interativos mútuos voltam-se para a evolução e o desenvolvimento. “E por engajar agentes inteligentes, os mesmos resultados de uma interação podem ser alcançados de múltiplas formas, mesmo que independente da situação inicial do sistema (princípio da equifinalidade)”. (PRIMO, 2000, p. 81-92)

Já os sistemas reativos são caracterizados pelo autor como fechados, apresentando relações lineares e unilaterais, onde o reagente tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente. Além disso, para Primo, tal sistema não considera o contexto e, portanto, não reage a ele. Por não efetuar trocas com o ambiente, o sistema não evolui, razão pela qual não se presencia a *equifinalidade* e os resultados somente poderão ser produzidos a partir de uma situação planejada anteriormente.

No que concerne ao processo, segundo Primo, a interação mútua se dá por meio da negociação, que conduz à evolução do relacionamento entre os agentes envolvidos no ato comunicativo, cujos resultados não podem ser previstos. Ainda, o sentido que

emerge dos numerosos filamentos de uma rede “é negociado nas fronteiras, na superfície, ao acaso dos encontros” (LÉVY apud PRIMO, 2000). Cada agente é, portanto, uma multiplicidade em evolução, e, como a própria relação está em constante redefinição, nenhuma relação pode se reduzir a um par perene e definido. Em contrapartida, os sistemas interativos reativos resumem-se ao par *estímulo-resposta* determinados, supondo-se que um mesmo estímulo acarretará a mesma resposta cada vez que se repetir a interação.

Ao discutir a operação desses dois tipos de interação, o autor elucida que a mútua se dá através de *ações interdependentes*. Isto é, cada *agente*, ativo e criativo, influencia o comportamento do outro, e também tem seu comportamento influenciado, o que, também, ocorre entre os interagentes e seu ambiente. Logo, a cada evento comunicativo, a relação se transforma.

Por outro lado, conforme Primo, os sistemas reativos se fecham na *ação e reação*. Um polo age e o outro reage. Uma vez estabelecida a hierarquia, ela passa a ser repetida em cada interação. Continuando, o autor afirma que grande parte dos títulos multimídia e páginas da *web* baseia-se na apresentação de alternativas para a seleção. O usuário pode apenas intervir na sequência desses possíveis arregimentados por antecedência.

Primo chama de *throughput* o processo que se passa entre uma ação e outra, ou entre uma ação e uma reação (entre um *input* e um *output*), explicando que um diálogo de interação mútua não se dá de forma mecânica, pré-estabelecida. A sua defesa é de que cada mensagem recebida, de outro interagente ou do ambiente, é decodificada e interpretada, podendo, então, gerar uma nova codificação e, conseqüentemente, uma nova interpretação, que, por sua vez, surge do confronto da mensagem recebida com a complexidade cognitiva do interagente. Mesmo que este perceba algo que não conhece, a confrontação parte daquilo que ele conhece.

De outra parte, o *throughput* em uma interação reativa, conforme Primo, é mero *reflexo* ou *automatismo*, pois os processos de decodificação e codificação ligam-se por programação. O computador reage sem interpretação aos estímulos de seus periféricos, ou seja, um sinal emitido através do teclado gera apenas uma reação que o programa determina.

Ao referir-se à interação quanto ao seu fluxo, o autor defende que os sistemas de característica mútua caracterizam-se por seu fluxo *dinâmico* e em desenvolvimento. Em contrapartida, o fluxo reativo apresenta-se de forma *linear e pré-determinada*, em

eventos isolados. Primo chama atenção para o fato de que, quando se usa o termo “linear”, não se está discutindo a *estrutura* narrativa, a teia hipertextual, mas sim o fluxo, o movimento das informações. E, no caso de uma interação reativa, o fluxo é linear porque a mensagem é emitida pelo interagente proativo e recebida pelo interagente reativo (que pode apenas reagir por *feedback*). Isto é, a sequência de acontecimentos sucessivos já é pré-definida, cabendo ao usuário apenas agir nos limites que o programador planejou. Em outras palavras, há uma simulação da liberdade criativa do usuário, que pode somente circular pelas possibilidades combinatórias pré-estabelecidas.

No que se refere à relação, na defesa de Primo, esta, em uma interação mútua, se vale da construção *negociada*, constantemente construída e definida pelos interagentes durante o processo. Pelo fato de acontecerem num sistema aberto, essas relações pressupõem processos interpretativos.

Enquanto a relação em uma interação mútua é negociada, em uma interação reativa, ela é causal. Por operarem através de ação e reação, os sistemas reativos implicam a sucessão temporal de dois processos, sendo um causado pelo outro. Essa relação de causa e efeito é estabelecida pela lógica e com base no objetivismo.

Com vistas a esclarecer o entendimento sobre as discussões referentes às interfaces classificadas por Primo em virtual e potencial, recorre-se, aqui, às concepções de virtualidade de Pierre Lévy, um dos principais pensadores a analisar de que maneira a virtualização altera as características dos processos comunicacionais. Ao elaborar a sua teoria da comunicação virtual, Lévy a situa no interior de processos mais amplos, capazes de abranger toda a vida social:

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização. (1996, p. 11)

Lévy enxerga, portanto, nas tecnologias digitais de comunicação o instrumento que faltava para o engrandecimento individual e coletivo das sociedades ocidentais

contemporâneas. É nesse contexto que o autor discute o conceito de virtual, considerando-o de fundamental importância para a sua teoria da comunicação virtual.

Etimologicamente, “virtual” deriva do termo medieval latino *virtualis*, que teria vindo de *virtus*, isto é, força, potência. Na acepção filosófica:

É virtual aquilo *que existe apenas em potência e não em ato*, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma *atualização*. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. (LÉVY, 1999, p. 47, grifo do autor)

Rejeitando a polarização real/virtual em que, no uso corrente, o primeiro polo é entendido como uma efetuação material, uma presença tangível, e o segundo, como a simples ausência da existência, Lévy trabalha com a diferenciação entre o real e o possível e entre o atual e o virtual. Assim, para o teórico, o virtual opõe-se ao atual por ser o nó, o complexo problemático que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer e que chama um processo de resolução: a atualização. O movimento de atualização seria como a resolução constante do nó de possibilidades que constitui a virtualidade. O real, por sua vez, assemelhar-se-ia ao possível, que “já está todo constituído, mas permanece no limbo. O possível se realizará sem que nada mude em sua determinação ou natureza. É um real fantasmático, latente. O possível é exatamente como o real, só lhe falta a existência”. (LÉVY, 1996, p. 16)

Se a atualização é para Lévy como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado, então, ela é, como o próprio autor afirma, “criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (1996, p. 15-6). Nesse sentido, ele interpreta o virtual como o exercício da criatividade e a garantia da permanência dos processos comunicacionais. É, pois, a criação de novos sentidos: a virtualização seria uma característica da própria comunicação (da linguagem), estando presente desde o momento em que a humanidade passou a produzir textos. Em suas palavras:

Desde suas origens mesopotâmicas, o texto é um objeto virtual, abstrato, independente de um suporte específico. Essa entidade virtual atualiza-se em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações. Falo especificamente de atualização no que diz respeito à leitura, e não da realização, que seria uma seleção entre possibilidades pré-estabelecidas. Face à configuração de estímulos, de coerções e de tensões que o texto propõe, a leitura resolve de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido. A inteligência do leitor levanta por cima das páginas vazias uma paisagem semântica móvel e acidentada. (1996, p. 35)

Como se observa, o texto literário é, para Lévy, uma entidade virtual, e o leitor, ao interpretá-lo, leva adiante a cascata de atualizações que ele carrega. Nessa perspectiva, o teórico evoca a subjetividade presente na virtualidade:

Assim que a subjetividade, a significação e a pertinência entram em jogo, não se pode mais considerar uma única extensão ou uma cronologia uniforme, mas uma quantidade de tipos de espacialidade e de duração. Cada forma de vida inventa seu mundo... e, com esse mundo, um espaço e um tempo específicos. O universo cultural, próprio aos humanos, estende ainda mais essa variabilidade dos espaços e da temporalidade. (1996, p. 22)

A partir da evocação da subjetividade que está presente na virtualidade, pode-se pensar na relação entre o leitor e o texto artístico mediado por computador como sendo uma relação mútua, assim como a proposta por Alex Primo: cada sujeito que compõe o polo de comunicação deve ter a possibilidade de intervir na invenção do seu mundo. Assim como na leitura, a interpretação ou a produção do sentido somente emana da participação do leitor como sujeito que se comunica subjetivamente com o texto: “O virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação resolverá na leitura”. (LÉVY, 1996, p. 40)

Por atualização compreende-se, logo, uma constituição subjetiva que inventa uma solução colocada pelo virtual. Esse aspecto se parece muito com o sentido, virtualmente presente no texto literário e que, no ato da leitura, se atualiza, também a partir de uma constituição subjetiva do leitor.

Desse modo, virtualidade e textualidade literárias são campos potenciais que carregam um sentido que existe apenas em força e que determina um ato para ser

atualizado. Ambos, ao trazerem na sua constituição um caráter inacabado, abrem o campo de possibilidades, nunca aleatórias, porque refletem uma subjetividade.

As concepções de virtualidade de Pierre Lévy discutidas aqui reforçam a compreensão do que sejam as interfaces virtual e potencial propostas por Alex Primo, cujas afirmações e diferenciações elucidam a noção de interatividade defendida neste trabalho. Assim, a partir da distinção entre *interação mútua* e *interação reativa*, Primo propõe uma classificação de interfaces³⁰ em *virtual* e *potencial*: “A interface virtual descreve ambientes de livre problematização e construção criativa de atualizações, enquanto as interfaces potenciais referem-se a sistemas reativos de perguntas e respostas pré-definidas, de caminhos e escolhas limitados” (PRIMO, 1999, p. 94). Nesse sentido, o autor defende que sistemas interativos mútuos interfaceiam-se *virtualmente*, enquanto os sistemas reativos apresentam uma interface *potencial*. Segundo ele, pode-se dizer que sistemas interativos mútuos operam em modo virtual, pois interfaceiam dois ou mais *agentes* inteligentes e criativos.

Cada interação é um complexo problemático, que motiva um conjunto de virtualizações que pode resultar em um sem-número de atualizações, dependendo de uma série de fatores, como cognição e contexto. A liberdade está presente em uma interface virtual, onde cada agente pode se rebelar contra os roteiros e modificar o encaminhamento em curso.

Segundo o autor, já as interfaces do tipo potenciais são baseadas na relação estímulo-resposta, sendo cada estímulo pensado e programado por antecedência para que certas respostas sejam apresentadas. Porém, em um sistema reativo apenas o agente, do polo proativo, tem liberdade e arbítrio. O polo reativo, o reagente, é “livre” apenas para selecionar uma entre diferentes potencialidades. Diante disso, qualquer intenção que fuja ao potencial caracteriza erro do usuário e quase nunca é apresentada como falha limitante do sistema fechado.

Primo cita como exemplo de interface potencial certos CD-ROMs que têm todas as perguntas e respostas planejadas e relacionadas:

³⁰ Alex Primo tem a seguinte definição para interface: “O conceito de interface aplicado especificamente à informática ‘designa um dispositivo que garante a comunicação entre dois sistemas informáticos distintos ou um sistema informático e uma rede de comunicação. Nessa acepção do termo, a interface efetua essencialmente operações de transcodificação e de administração dos fluxos de informação’ (LÉVY, 1993, p. 176). Já o que se chama de interface homem/máquina refere-se aos aparelhos materiais (*hardware*) e programas (*software*) que fazem a mediação de comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos”. (1999, p. 2, grifo nosso)

Os mecanismos de busca encontram sempre as mesmas respostas, dadas as mesmas palavras-chave. As relações, enfim, são determinadas. E mesmo a relação *entre* as informações do produto são pré-selecionadas. Basta a intervenção do usuário para que elas aconteçam, se realizem. As respostas que se apresentam são finais, indiscutíveis. Não importa o contexto nem tampouco o próprio usuário. (1999, p. 99, grifo do autor)

Primo, contudo, chama atenção para o fato de que tais críticas às interfaces potenciais referem-se a sua capacidade dialógica. Não negligencia, desse modo, a importância dessas interfaces potenciais como fonte de informações. Não se pode determinar, segundo o autor, o que o usuário fará com as informações que extrai dos produtos baseados em interface potencial, nem se deixará de virtualizar (intrapessoalmente) as informações que toma na interface. Na sua análise:

É o que acontece *entre* os interagentes (por exemplo, um usuário e um programa), isto é, como eles se interfaceiam. É aí que se apresentam as limitações. A interface potencial se configura como um ambiente para a busca de informações pelo usuário, que podem ser “retiradas” por ele. Porém, muito pouco ou nada pode o usuário deixar nesse ambiente. Nesse sentido é que a virtualização (a discussão problematizadora) entre os interagentes é impossibilitada ou limitada. (1999, p. 100, grifo do autor)

A interatividade, portanto, para Primo, depende do virtual. Nesse sentido é que ele defende que os interagentes devem ter a chance de, nas interfaces – zonas de contato –, “encontrar o mundo e a si mesmos”. (1999, p. 102)

Como se percebe, a partir das discussões traçadas até aqui, o ponto de vista do receptor, a sua liberdade interpretativa e criativa na recepção estética da obra de arte, muito bem enfatizadas pela Estética da Recepção, são questões trazidas à tona pelos estudos sobre a recepção da arte midiática no contexto da cibercultura. Considerando o novo paradigma de texto, de leitura e de leitor solicitado por esse novo espaço de produção e recepção, tais questões são possíveis de ser pensadas na interação entre texto lírico digital e receptor/leitor?

3 TEXTO LÍRICO DIGITAL PARA CRIANÇAS: UMA POETICIDADE ENTRELAÇADA

O texto se faz,
se trabalha através de um
entrelaçamento perpétuo.

Roland Barthes

O capítulo 1, “Literatura infantil e recepção”, teve como finalidade discutir a literatura infantil impressa e suas condições de produção e recepção, fazendo recortes para o gênero poético infantil. No capítulo 2, “Texto, leitura e leitor no meio digital”, essas condições foram tratadas a partir do contexto da cibercultura. Ainda, questões pertinentes à leitura hipermidiática, ao leitor, ao hipertexto e à linguagem hipermídia foram abordadas, com a finalidade de, neste capítulo 3, verificar-se quais os imbricamentos entre a produção lírica digital para crianças e a impressa. Dessa maneira, a seção 3.2 deste capítulo, intitulada “A poesia infantil para um novo leitor”, busca refletir acerca das especificidades do texto lírico digital infantil e de suas implicações nos eixos da produção e recepção, a fim de embasar as considerações sobre o modo como se desenvolve o ato de leitura do poema digital para crianças.

Ressalta-se, mais uma vez, que as referências e os balizamentos para se abordar valores estéticos das produções analisadas, aqui, serão pensados a partir do poema impresso. Contudo, da mesma forma que não se deixará de considerar os ensinamentos que a poética da tradição impressa pode oferecer, não se deixará de compreender que os poemas digitais que compõem o *corpus* de análise são experiências artísticas em que tanto o processo de composição sígnica, quanto a leitura são possíveis apenas em computador.

Assim, simultaneamente à tentativa de se compreender, nos poemas, a organização estética dos seus elementos digitais – em que animações, cores, formas, palavras etc. se inter-relacionam e se complexificam no texto que se constrói no ato da leitura –, busca-se entender o espaço de composição desse texto. Entender a organização estética dos elementos digitais implica frequentar o ciberespaço, ocupar-se da sua linguagem de hipermídia para que, com base em tal contato, ele possa ensinar sobre as novas experiências estéticas. Em outras palavras, é preciso experimentar a materialidade

da qual o poema se constitui. Para essa experiência, convida-se o leitor a navegar nos espaços dos poemas digitais de *Ciberpoesia*, *Terrarium Kid* e *Zoom na Poesia*, nos endereços indicados na seção 3.1, “Considerações sobre a pesquisa”, que objetiva esclarecer os caminhos das investigações analíticas deste trabalho.

3.1 Considerações sobre a pesquisa

Delimitada a produção poética digital de Sérgio Capparelli como material para a investigação da poesia infantil no meio digital, percorrem-se os estudos da literatura infantil brasileira, buscando destacar a sua produção poética destinada à criança.

No que se refere à poesia infantil, encontra-se no rol dos poetas destacados pela crítica Sérgio Capparelli, que, nas suas obras, estabelece vínculos entre o leitor criança e o texto, garantindo, assim, a sua qualidade. Maria da Glória Bordini, no artigo “A literatura infantil nos anos 80” (1998), assinala que o que distingue a obra de Sérgio Capparelli – assim como a de outros produtores de textos infantis arrolados pela pesquisadora – de suas respectivas tradições é o predomínio da verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações e com caráter metafórico, e não apenas compensatório.

Outros estudiosos, também renomados, atestam a expressividade da obra de Sérgio Capparelli, como é o caso de Graça Paulino. Este, no artigo “Cem anos de poesia nas escolas brasileiras” (1998), afirma que, “se a poesia não termina, felizmente, em Roseana Murray ou Sérgio Capparelli, exemplos de bons poetas que escrevem literatura infanto-juvenil, pode começar com eles, para um leitor que está dando seus primeiros passos e precisa mover-se para frente”. Do mesmo modo, Ana Maria Lisboa de Mello, na apresentação do livro *Tigres no Quintal* (1997), menciona que os poemas reunidos na obra oferecem às crianças a oportunidade de exercitarem a criatividade, estimularem o imaginário, vivenciarem o prazer da leitura, e oportunizam aos adultos transitarem no mundo infantil, de modo a compreendê-lo melhor.

Nelly Novaes Coelho, em seu *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira* (2006), também registra o referido escritor. Fala de sua formação, resenha e comenta suas obras expressivas. Os comentários acerca de sua produção apontam para o que é peculiar e comum em Capparelli: a exploração do imaginário da criança. O autor,

transfigurando a realidade – tanto a do mundo infantil, quanto a do juvenil – em palavra literária e valendo-se do jogo sonoro, do humor, do ludismo, respeita nos seus textos o espaço da imaginação fantasiosa e criadora da criança.

O *Pequeno dicionário da literatura do Rio Grande do Sul* (1999) – organizado por Luiz Antônio de Assis Brasil, Maria Eunice Moreira e Regina Zilberman – comenta, em verbete, o autor Sérgio Capparelli e sua obra. Comungando com as afirmações acima, os organizadores aludem à inequívoca vocação do autor para, através da linguagem, diminuir a assimetria entre o autor adulto e o leitor criança.

À semelhança dos dicionários comentados, o Instituto Cultural Itaú, no caderno *Poesia infantil brasileira*, organiza a bibliografia de Sérgio Capparelli e faz um rápido comentário sobre os seus poemas “O buraco do tatu” e “O menino e a laranja”, alertando para os procedimentos sonoros por ele enfocados.

No tocante aos estudos elaborados acerca da obra de Capparelli, a bibliografia registra o trabalho de Cláudia Luíza Caimi intitulado *Mímese e literatura infantil: a obra narrativa de Sérgio Capparelli* (1991). Nele, a autora investiga a mímese na obra – narrativa – do autor em questão, recuperando esse conceito até a modernidade, e verifica a operacionalização das marcas teóricas no processo criativo da produção mimética do texto literário infantil.

Os estudos contam, também, com a contribuição de Maria da Glória Bordini, que, no artigo “Criança e poesia: a literatura como formação”, pensa a literatura infantil desvinculada das condições que lhe deram origem. Bordini analisa os poemas “O dia da madeira”, “Minha bicicleta”, “O capitão sem fim”, “A água do moinho” e “Xingando a lua”, com base na teoria dos estratos de Roman Ingarden³¹.

Paulina Vissoky, igualmente, examina poemas de Sérgio Capparelli em *Quando voltam os carrosséis: manifestações da paródia poética infantil contemporânea* (1989). A autora aborda, conjuntamente, poemas-paródias de Sérgio Capparelli, de Vinícius de Moraes, de Chico Buarque e de Mario Quintana, averiguando a relação que esses textos mantêm com o contexto social, histórico e ideológico, de forma a definir a sua função social.

³¹ Teve-se acesso a essa análise numa disciplina, ministrada, na PUCRS, pela professora Maria da Glória Bordini, da qual a autora desta dissertação fez parte na condição de aluna. Trata-se de um estudo que não foi publicado.

Lígia Cademartori Magalhães (1987), no artigo “Literatura infantil brasileira em formação”, examina a obra do escritor intitulada *Os meninos da rua da praia*, classificando-a como emancipatória à criança, por compatibilizar o ambiente popular urbano com a fantasia e a sensibilidade infantis.

Em estudos mais recentes, Flávia Brocchetto Ramos, no texto “O processo lúdico de construção da obra pelo leitor”³², analisa *Restos de arco-íris*, de Sérgio Capparelli. Nesse artigo, a autora aponta os modos de representação do adolescente, seja como personagem, através da apresentação de conflitos veiculados na obra e passíveis de identificação pelo leitor, seja por meio de espaços para atuação do receptor na concretização do texto.

Em relação à sua produção poética digital, destinada ao público infantil, o próprio poeta, ao lado de Ana Cláudia Gruszynski e Gilberto Kmohan, analisa, em “Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia”³³, algumas das tensões geradas quanto à hibridação da linguagem verbal e não verbal com o uso de tecnologias tradicionais (imagem e escrita) e a partir das novas tecnologias digitais (imagem sintética e escrita eletrônica). O estudo incorpora, ainda, a produção de poemas visuais e hipertextuais – destinados ao público infanto-juvenil, os quais são encontrados no *site* do autor – para que, com base em uma análise crítica dos poemas visuais e ciberpoemas, as tensões entre os dois modelos se revelem.

Ainda no que concerne à poética digital do autor, Flávia Brocchetto Ramos, no estudo *Leitura de poemas infantis: analisando as estratégias leitoras a partir do suporte*³⁴, examina a repercussão dos suportes na leitura do poema infantil, bem como as estratégias de leitura do texto poético que são utilizadas em cada suporte. Para tanto, considera como objeto de estudo ciberpoemas de Sérgio Capparelli, disponíveis no *site Ciberpoesia*, e poemas do livro *A mulher gigante* (2004), de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli.

Delimitado o material da pesquisa, são eleitos como objeto de estudo três *sites* onde se encontra a produção digital do autor, destinada ao público infantil. 1) *Terrarium*

³² Disponível em: <<http://66.102.1104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:UqIOA3ZzZC8JC>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

³³ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/13/caparelli.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

³⁴ Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss01_04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2009.

*Kid*³⁵; 2) *Ciber&Poemas*³⁶; 3) *Zoom na Poesia*³⁷. Dos *sites* acima citados que constituem o objeto desta investigação, selecionam-se cinco poemas para compor o *corpus* a ser analisado. A seleção tem como critério a busca por experiências poéticas estruturadas, tanto a partir das dimensões artísticas, convergindo as linguagens cinética, sonora, visual e verbal, como das dimensões computacionais de interatividade e hipertextualidade. A partir da experimentação dos poemas dos *sites*, procedeu-se à seguinte seleção: “Cobra de pedra”³⁸, “Chá”³⁹, “Zigue-zague”⁴⁰, “Primavera”⁴¹ e “Poema do Frank”⁴².

Delimitado o *corpus*, optou-se por uma metodologia analítico-descritiva, a qual permite a investigação e discussão das principais características dos poemas, sob o ponto de vista das suas especificidades, considerando o destinatário-criança dessas experiências poéticas e o meio digital no qual se inserem as produções.

A fase inicial da análise procura fazer uma investigação particular de cada poema, com vistas a destacar suas características específicas. Em seguida, os textos são analisados no conjunto, na tentativa de se delinear características comuns do poema digital, levando em conta as suas dimensões artísticas e computacionais.

Em meio às atuais discussões sobre tipologias e gêneros das experiências literárias em meio digital, destacam-se as contribuições de Alckmar Santos⁴³ como norteadoras das posições sobre o tema defendidas neste trabalho. Ao questionar sobre que estéticas seriam ainda possíveis para as artes eletrônicas, sublinhando as textualidades literárias em meio eletrônico, o autor considera importante esboçar alguns elementos comuns a essas estéticas. Salienta, porém, que não se pode trabalhar com

³⁵ Idealizado a partir de *Terrarium Ouroboros Places* – 2001 (www.capparelli.com.br), um viveiro de serpentes *on line* do Projeto Ouroboros Places, da Universidade de Caxias do Sul – Grupo Artecno – UCS, coordenado por Diana Domingues. Os vídeos com as instalações interativas e outras informações encontram-se disponíveis em: <<http://artecno.ucs.br/ouroboros/index.html>>. *Terrarium Kid* utiliza um ciberpoema imersivo destinado ao público infantil, produzido por Sérgio Capparelli e Diana Domingues. Foi exposto na II Jornadinha Nacional de Literatura em Passo Fundo, de 26 a 29 de agosto de 2003.

³⁶ *Site* desenvolvido a partir da obra *Poesia visual* (2000), de Sérgio Capparelli e de Ana Cláudia Gruszhnski, e ilustrado por esta última. Prêmio Açorianos de Literatura 2001. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

³⁷ Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br/zoom>>. *Site* que propõe um espaço interativo entre a criança e a poesia. Ele apresenta, na sua organização, atividades com poemas que exigem a participação do leitor para compor, recompor, encadear, recitar versos, articulando as diferentes linguagens que o meio eletrônico oferece.

³⁸ Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br>>.

³⁹ Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

⁴² Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br/zoom>>.

⁴³ Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000402.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2010. p. 49.

classificações e tipologias fechadas e definidas como aquelas anteriores ao meio eletrônico.

Como ponto de partida, acredita ser possível pensar as produções literárias em meio digital como “práticas artísticas”. Somente depois é permitido lançar-se ao exercício de “especificar, delimitar, mapear, circunscrever – paulatinamente – o objeto artístico”⁴⁴, o que não significa, necessariamente, elencar suas características e seus componentes. Mais fértil para ele seria descrever as condições de possibilidades de produção do objeto artístico.

Diante das novas questões teóricas, pertinentes às textualidades literárias em meio digital, cabe esclarecer que não se tem a intenção de caminhar em sentido inverso ao das novas perspectivas da criação poética, trazidas pela dinâmica da linguagem tecnológica e da linguagem poética, e defender rótulos para o poema digital. Procurando uma forma didática para a investigação dos poemas digitais escolhidos, opta-se, tão-somente, por seguir as considerações de Capparelli, Gruszynski e Kmoohan, assim como de Radamés Manoso, que, a partir da nova Poesia Concreta, trazem uma possível tipologia para as experiências poéticas em meio digital:

a) *Poemas sonoros* – valorizam a questão da sonoridade fonética, concebidos para o discurso oral, “reforçando o ponto de vista central que retira do texto a poeticidade e a entrega a uma voz que revigora a integridade dos sentidos e o corpo” (MENEZES, 1998, p. 273);

b) *Poemas gráficos* – o aspecto gráfico-editorial faz parte da obra, como nos poemas concretos;

c) *Poemas cinéticos* – utilizam recursos de animação gráfica na sua construção, sendo voltados para a mídia animada, vídeo ou computador. “A poesia cinética usa a palavra enquanto objeto arquitetônico e desenho numa materialidade capaz de se locomover, criando espaços de tensões ou de harmonias” (CAPPARELLI; GRUSZYNSKI; KMOHAN);

d) *Nova poesia visual* – experimentos que vão além da visualidade tradicional e criam poemas visuais em três dimensões, seja através da literatura ou das artes plásticas;

e) *Poemas interativos* – utilizam-se de recursos de hipertexto ou programação que permitam a interação do leitor com a obra.

⁴⁴ SANTOS. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000402.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2010. p. 49.

A análise proposta nesta dissertação não entende, entretanto, que uma tipologia exclui a outra. Ao contrário, num mesmo poema, todas podem estar presentes. O que se busca, nessa tarefa, é a discussão sobre como as linguagens e os recursos utilizados por cada uma delas potencializam aquilo que a palavra poética no meio oral e impresso valorizou, considerando a interação texto-leitor.

Uma experiência vivida durante o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, referente à imaterialidade do texto literário digital, merece ser aqui abordada como contribuição para as discussões acerca da literatura no seu novo espaço de produção/recepção. Exatamente na etapa de elaboração deste trabalho em que os poemas digitais de Sérgio Capparelli seriam analisados, enfrentou-se impossibilidade de acesso aos *sites* selecionados para esta pesquisa. Foi necessário, então, fazer contato com o autor que, gentilmente, mobilizou-se para que os problemas fossem solucionados e este trabalho não ficasse comprometido. Contudo, apesar do empenho de Capparelli, o *site Zoom na poesia* encontra-se ainda sem acesso, motivo pelo qual foi necessário suspender a análise de alguns poemas do *site* que ainda não haviam sido acessados. Sendo assim, as análises referentes ao único poema desse *site* ficam sem as devidas referências, que comprovariam os caminhos de leitura traçados na sua investigação.

Sabe-se que o que fica como resultado da leitura (literatura) não são as palavras distribuídas nos seu espaço gráfico, não é o texto na sua organização estrutural, tampouco a sua visualidade ou enunciação gráfica. O que fica em cada leitor é a experiência construída, no ato de ler, ao interagir com o texto. É como ocorre quando se reconta uma história lida: não se conta de forma a decodificar as palavras, conta-se a experiência vivenciada a partir delas. Ainda assim, contudo, há a necessidade do registro, da materialidade do objeto (arte) capaz de proporcionar essas experiências. Daí, historicamente, desenvolve-se uma cultura de preservação da arte, o que remete a uma questão atual: como preservar a arte digitalizada para as civilizações posteriores se a experiência vivida evidencia a dificuldade de preservá-la mesmo para a geração presente?

3.2 A poesia digital infantil para um novo leitor

Diante das inovações tecnológicas das quais o poema também se utiliza para se constituir como arte, o poema digital infantil somente pode ser compreendido “se tivermos como parâmetros a análise dos procedimentos que as suas dimensões nos mostram: artísticas (verbal, visual, cinética e sonora) e computacionais (meios digitais, hipertextualidade, interatividade, processo interativo e hipermedialidade)”. (ANTONIO)⁴⁵

Do seu uso lírico, em sintonia com a era das mídias e das novas tecnologias, a palavra, na nova forma de comunicação poética, “deixa de ser linguagem verbal e amplia seus horizontes, suas delimitações, para tornar-se texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital, em outro contexto” (ANTONIO)⁴⁶. Em decorrência disso, a estrutura do poema digitalizado já não pode ser pensada na estabilidade e fixidez do texto clássico, e sim organizada no espaço “tridimensional da tela do computador que se transforma no novo campo de significação do poema”. (LONGHI)

Nesse espaço, “o texto continua subsistindo, mas a página furtou-se” (LÉVY, 1996, p. 48). Desterritorializado, em fluxo e metamorfose constante, apresenta-se nas telas como virtual.⁴⁷ No novo campo de significação que se projeta no espaço de escrita da tela, a estrutura do hiperpoema apresenta-se em aberto e (re)organiza-se a cada “ler-ver-clicar”⁴⁸ do leitor, que faz escolhas ao acionar com o clique do *mouse* o que se oferece como potência do poema criado pelo e no computador.

Dotado, pois, de uma estrutura dinâmica, o texto lírico digital estrutura-se nas associações e equivalências poéticas que se estabelecem entre as unidades estruturadas em rede, formadas por nós, e pelas ligações entre esses nós, onde tudo depende do leitor, que religa entre si os elementos significantes dessas unidades, criando novas tramas. O leitor, portanto, é convocado a participar da estruturação do texto e o faz segundo seu interesse e seu objetivo de leitura. Arlindo Machado defende que é, exclusivamente, no ato da leitura que a obra se realiza no contexto do espaço virtual, e

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.interact.com.pt/pt/ed15/interfaces/tecno-arte-poesia>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/jlantonio.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

⁴⁷ Para Pierre Lévy, em *Cibercultura* (2007), o virtual não se opõe ao real, mas ao atual. Assim, pode-se pensar que o virtual carrega a potência do ser, ao passo que o atual já é o ser.

⁴⁸ ANTONIO. Disponível em: <<http://www.interact.com.pt/pt/ed15/interfaces/tecno-arte-poesia>>. Acesso em: 17 maio 2010.

cada um desses atos é, para o autor, diferente, como se cada leitura fosse, num certo sentido, a primeira e a última (2002, p. 182-3). Entende-se, assim, que:

O hipertexto conecta seus elementos através da leitura/escrita, mas essas conexões não são objetivas, reais, palpáveis: elas não pertencem ao texto, mas à leitura/escrita, à interpretação, ao espaço entre hipertextos, aos campos entre os “buracos de coelho.” É a leitura/escrita que multiplica e faz fluir o hipertexto: em si mesmo ele não é, ele não é nada. Ou melhor, sendo tudo de leitura/escrita, sendo leitura viva, o hipertexto é possibilidade indeterminada do fluir: basta dar o primeiro passo: saltos e quedas, subidas e descidas no hiperespaço. (CALDAS)

Se a estrutura hipertextual permite pensar em conexões que não pertencem ao texto, mas à leitura/escrita, à interpretação, aos vazios entre hipertextos, aos “buracos de coelho” que se abrem no ato dessa leitura/escrita, parece ser possível adicionar esse conceito de hipertextualidade à teoria iseriana da interação entre texto e leitor, mencionada anteriormente. Tais conexões podem ser semelhantes às situações comunicativas que Iser investiga na obra literária, as quais são capazes de provocar o leitor que reage no plano cognitivo e subjetivo aos percursos impostos pelo texto, atualizando ou concretizando as situações comunicativas por este instauradas.

Nesse sentido, cabe investigar como se processa o ato de leitura do poema digital infantil. O desenvolvimento do processo de recepção fundamentado numa estrutura de hipermediação potencializa o ato de leitura desse poema infantil? Quais são as situações comunicativas do texto poético digitalizado para crianças, que provocam o seu leitor a atualizá-las? De outra forma: como se dá a interação texto-leitor no poema infantil no suporte da tela do computador? Quais as condições impostas pelos poemas digitais para que haja a interação texto-leitor postulada por Iser, a fim de produzir no leitor o efeito estético?

Simone Assumpção (2004) auxilia a pensar sobre essas questões, defendendo que é papel do leitor acionar o potencial estético da obra de arte literária, mas a estrutura desta deve contribuir para essa relação dialógica. Isso implica conhecer a sua composição enquanto corresponsável pelo alargamento das significações. Nessa perspectiva, destaca Assumpção que as categorias semióticas podem nortear uma leitura do texto lírico, evidenciando características estruturais, o que contribui para o sucesso da leitura.

É, contudo, com referência no texto impresso que a autora descreve e define especificidades do poema infantil no meio digital. Lembra Assumpção que, antes do hipertexto, há o texto, e é a partir desse material conhecido que devemos contemplar o hipertexto; ou seja, um paradigma do texto lírico digital deve fundamentar-se na textualidade da poesia impressa:

Parece-nos apropriado evidenciar as marcas da estrutura textual da poesia, suas potencialidades extratextuais e também os aspectos inerentes ao processo de leitura que desencadeia, pois para ativar um texto literário através da leitura, é preciso que sua estrutura forneça pré-condições necessárias para tanto. Assim, a estrutura se organiza de forma a permitir a configuração da leitura como o estabelecimento de múltiplas associações. No caso da poesia, tem-se o princípio da repetição que se desdobra nas equivalências entre elementos dos níveis fônico, gramatical, lexical e semântico. (2004, p. 231-2)

Ao evidenciar as características estruturais iminentes ao texto poético infantil, como as sonoridades, por exemplo, Assumpção observa que, no hipertexto lírico, elas podem ser potencializadas e orientar a elaboração de seus nós constitutivos:

No que se refere às potencialidades sonoras, a configuração fônica constitui-se em um aspecto que pode, no hipertexto, ser materializada, havendo caminhos diversificados para tanto. O primeiro deles é o registro oral: a locução de um poema é um nó constitutivo do hipertexto que pode limitar-se à leitura recitativa tradicional ou entremeada de ruídos. A segunda possibilidade é a da gravação da leitura oral realizada pelo usuário, resultando daí um registro particular que tem origem na relação interativa entre o leitor e o hipertexto. Além da locução o texto poético potencializa uma série de sons, sugeridos pela musicalidade do texto ou pela alusão a situações ou objetos que produzam sons, bem como a canções de procedência diversa. (2004, p. 238)

Nesse caso, segundo a autora, o novo sistema artístico atenderia às expectativas do leitor/receptor, conquistando-o para a leitura, uma vez que, nesse sistema, ratificam-se regras do texto poético. Por outro lado, as expectativas do leitor também são mediadas por um conjunto de informações (verbais, sonoras, visuais e cinéticas) do qual o texto artístico, originalmente, era destituído. “A consequência imediata é que os elementos extratextuais – pelo menos aqueles transformados em nós significativos – passam a fazer parte de um conjunto de informações (hiper)textuais agora apresentado

ao leitor” (ASSUMPÇÃO, 2004, p. 235). Assim, o que era antes extratextual deixa de sê-lo. Essas transformações, ao terem seu *status* redimensionado, são colocadas lado a lado do poema, passando a compor uma nova estrutura relacional, na qual se encontram interligados elementos artísticos e não artísticos. Disso resulta um novo objeto – o hipertexto informatizado.

Pensar a configuração e recepção estética desse hipertexto informatizado conduz a uma questão de extrema importância nos estudos da literatura infantil: o respeito à lógica do pensamento da criança trabalhada, quer seja no arranjo de linguagens (verbal, visual, cinética, sonora), quer seja nas escolhas de assuntos e situações reveladores do universo infantil. A esse respeito, Assumpção, no artigo já referido, adverte que a recepção do usuário do hipertexto é filtrada e mediada por uma recepção dos poemas que lhe é anterior: a do roteirista. Por essa razão, esse roteirista tem função duplamente importante: arranjar no hipertexto as especificidades imanentes do texto poético infantil com as características da linguagem hipertextual, o que lhe demanda o conhecimento de um e de outro.

Diante disso, Assumpção entende que a elaboração de um roteiro de hipertexto, a partir de poemas infantis, passa por três etapas: *definição do perfil do usuário*, delineado pelas expectativas do público a que se dirige o hipertexto; *seleção dos poemas*, em que os textos, previamente analisados, levam em conta as qualidades estéticas de sua estrutura e o atendimento – ou provocação – das expectativas do usuário em relação aos poemas; e, finalmente, *criação de nós*, que deve apoiar-se no ato da leitura, revelador das relações intra e extratextuais potencializadas pela estrutura do texto artístico.

As possibilidades criativas do poema, cada vez mais imantado pelo digital, não implicam tensões entre o verbal e o não verbal, tampouco a dissolução do universo criativo da palavra, mas impõe falar em relações entre linguagens diferentes. Como afirma Lúcia Santaella:

Texto, imagem e som já não são mais o que costumavam ser. Deslizam uns nos outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se e entrecruzam-se. Tornam-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que força de graças fugidas que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. (2007, p. 24)

Tais relações, para Philadelpho Menezes, são pensadas como uma “intersemiose, feita de uma interação formal e uma composição conceitual entre os signos verbais e os demais signos provenientes de cada uma das técnicas que o poema usa”. Menezes acredita, ainda, que podem conviver no mesmo espaço “o impresso, o objeto tridimensional, o sonoro, o performático e o tecnológico”. Entretanto, em sua opinião, é necessário “deslocar a atenção das técnicas usadas para os modos como os signos se combinam e se articulam dentro dessas técnicas, em processos poéticos intersígnicos que destacam as funções formais, estruturais e semânticas de todos os signos envolvidos no poema”. (MENEZES)⁴⁹

A esse respeito, Sérgio Capparelli, estudioso e autor do poema digitalizado para crianças, argumenta:

A técnica participa desta transformação não somente enquanto instrumento, mas como portadora de sentido na obra. Daí o caráter híbrido de muitas das suas realizações. Da união do poema e da imagem surge o poema visual. Híbrido de duas poéticas, a da imagem e a da palavra, conserva em sua tessitura o princípio da representação no sentido estético tradicional. A palavra que a descreve ou analisa é a das categorias estéticas tradicionais.⁵⁰

Para Capparelli, o ciberpoema, ao abolir a totalidade, explode desde o seu interior as categorias estéticas tradicionais. E, ainda, ao abandonar a noção de totalidade, arrasta consigo o princípio da representação, possuindo, enquanto objeto, uma temporalidade própria e um conteúdo de indeterminação nele presente e/ou atribuído pelo leitor.

Assim, as novas tecnologias digitais colocam em conjunto, no poema, antigos e novos desafios, a favor de novas práticas semióticas, em cujo âmbito se inscreve o poema infantil. Nesse domínio, a presença da palavra poética pode ser analisada não como empobrecimento do seu universo criativo, mas como ampliação das capacidades comunicativas e inventivas de seus campos, ou, como sublinha Jorge Luiz Antonio:

⁴⁹ Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~cos-puc/epe/mostra/catalogo.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/13/caparelli.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

A presença da palavra poética no contexto digital pode ser analisada sob vários aspectos: na presença e na ausência da própria palavra, na sua legibilidade e ilegibilidade, na sua relação com a imagem infográfica, no produto resultante da junção intencional da palavra e da imagem, no predomínio tanto da imagem como da palavra, e assim por diante.⁵¹

3.3 Analisando a poesia infantil digital

Com base nas considerações teóricas acerca da literatura infantil e das suas condições de produção e recepção, na reflexão iseriana sobre a interação texto/leitor, nas discussões sobre leitura, leitor do hipertexto e linguagem hipertextual – mais especificamente linguagem poética – empreendidas até aqui, parte-se à análise dos poemas infantis digitais que compõem o objeto de estudos deste trabalho. São eles: “Cobra de pedra”, “Primavera”, “Zigue-zague”, “Chá” e “Poema do Frank”, encontrados nos respectivos endereços mencionados na seção “3.1 Considerações sobre a pesquisa” deste trabalho.

As referidas reflexões teóricas abrem espaço para se investigar, nesse *corpus*, os aspectos a seguir: as especificidades dos ciberpoemas; a interatividade como potencializadora da interação entre texto e leitor; as situações comunicativas do texto poético digitalizado para crianças que provocam o seu leitor a atualizá-las; as condições impostas pelos poemas digitais para que haja a interação texto-leitor postulada por Iser, a fim de produzir no leitor o efeito estético; a imaterialidade do poema digital como desencadeadora de novas experiências estéticas.

3.3.1 Navegando em *Terrarium Kid*

*Terrarium Kid*⁵² é uma experiência poética hipertextual que se encontra no site de Sergio Capparelli, de autoria de Diana Domingues, Gelson Reinaldo e Sérgio Capparelli que fazem parte do Grupo Artecno da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Nesse *site*, Capparelli, considerado o roteirista - para se usar o termo empregado

⁵¹ Disponível em: <<http://www.ociocriativo.com.br>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

⁵² *Link* mencionado na seção 3.1 desta dissertação.

por Assumpção (2004) -, instiga o leitor, antes do clique “entre”, para o suspense e as surpresas que este irá encontrar, fazendo-lhe a seguinte advertência: “Prenda a respiração e mergulhe dentro de um poema em 3 dimensões”. Ao entrar, o leitor se depara, então, com o ambiente por onde, supostamente, irá navegar. Tudo o que nele se encontra, porém, é virtual e está à sua espera para ser atualizado. Nessa tela, o ícone de “ajuda”, no canto superior esquerdo, é o sinal verde para o leitor adentrar o sítio virtual.



Ilustração 1. “Cobra de pedra” – ícone de ajuda.

Fonte: *Site Terrarium Kid*. Disponível em: <<http://artecno.ucs.br/ouroboros/index.html>>.

Antes, contudo, de se ultrapassar o sinal, mais informações sobre esse sítio surgem, trazendo outras expectativas: “Você entrou em um viveiro de serpentes do projeto Ouroboros”⁵³. Em seguida, são apresentadas as regras e orientações para interagir nesse espaço: como criar serpentes, como dar-lhes nomes, como alimentá-las, como tornar seus movimentos mais rápidos e como ter outra vista do ambiente. Todas essas informações aguçam ainda mais a curiosidade do leitor para a exploração do que está sendo apresentado.

⁵³ O poema “Cobra de pedra” resulta da interação do leitor em *Terrarium Kid*. A cada clique para alimentar a serpente que aparece no viveiro virtual, uma estrofe correspondente ao animal devorado aparece dançando na tela. É a união dessas estrofes que compõe o poema.

O ambiente de rede permite, por meio de interfaces, uma simulação do *habitat* terrestre das serpentes, para que o leitor possa interagir. O processo de interação propõe que, “ao *linkar* sequências gráficas de DNA de doze espécies de serpentes, cujo código foi fornecido por pesquisadores em genética da Universidade de Caxias do Sul, pode-se gerar criaturas virtuais”. (DOMINGUES)



Ilustração 2. “Cobra de pedra” - sequências gráficas de DNA.

Fonte: Site *Terrarium Kid*. Disponível em: <<http://artecno.ucs.br/ouroboros/index.html>>.

Assim, a partir da escolha das sequências gráficas de DNA, o leitor pode gerar quantas serpentes quiser, de cores, padrões de pele e tamanhos diferentes, e as enviar para o viveiro, sempre a partir do comando “Vai cobrinha...”. Para o leitor, essa é a hora de ver suas expectativas atendidas ou frustradas com o resultado de sua criação. Que espécie(s) criou? A resposta a essa questão se apresenta, imediatamente, na tela, com a imagem do réptil deslizando por entre as pedras e arbustos do viveiro, de forma a simular características de ambientes orgânicos. As serpentes deslocam-se em várias direções, e “um termômetro virtual abre a possibilidade de controlar a temperatura, *linkando* calor e provocando dinâmica, o que influencia a velocidade de deslocamento das serpentes” e os tons da cor do ambiente (DOMINGUES). Um olho no canto inferior

direito da tela convida o leitor para a observação de diferentes perspectivas do sítio virtual, aproximando ou distanciando as imagens que se movimentam na tela. Para que essas criaturas virtuais tenham seu tempo de vida aumentado, o leitor tem a opção de alimentá-las com animais e insetos de livre escolha, conforme suas intenções. Feita a seleção, através de um clique, esses alimentos são enviados ao viveiro.



Ilustração 3. “Cobra de pedra” – alimentando as serpentes.

Fonte: *Site Terrarium Kid*. Disponível em: <<http://artecno.ucs.br/ouroboros/indexp.html>>.

Com o propósito de inserir o leitor como agente da criação da obra, o roteirista elabora, para cada animal enviado para alimentar a serpente, um nó que corresponde à locução sonora e à escrita de uma quadrinha. Essa quadrinha se refere à ação da cobra ao comer o animal enviado, a cada vez que ela o toca. O conjunto de seis quadras compõe o poema “Cobra de pedra”, que é ouvido e lido pela criança ao interagir no hipertexto *Terrarium Kid*. Ressalta-se que a ordem das quadras no poema é diferente a cada interação do leitor que escolhe este ou aquele animal para alimentar a cobra, resultando em diferentes sequências de quadras para o poema.

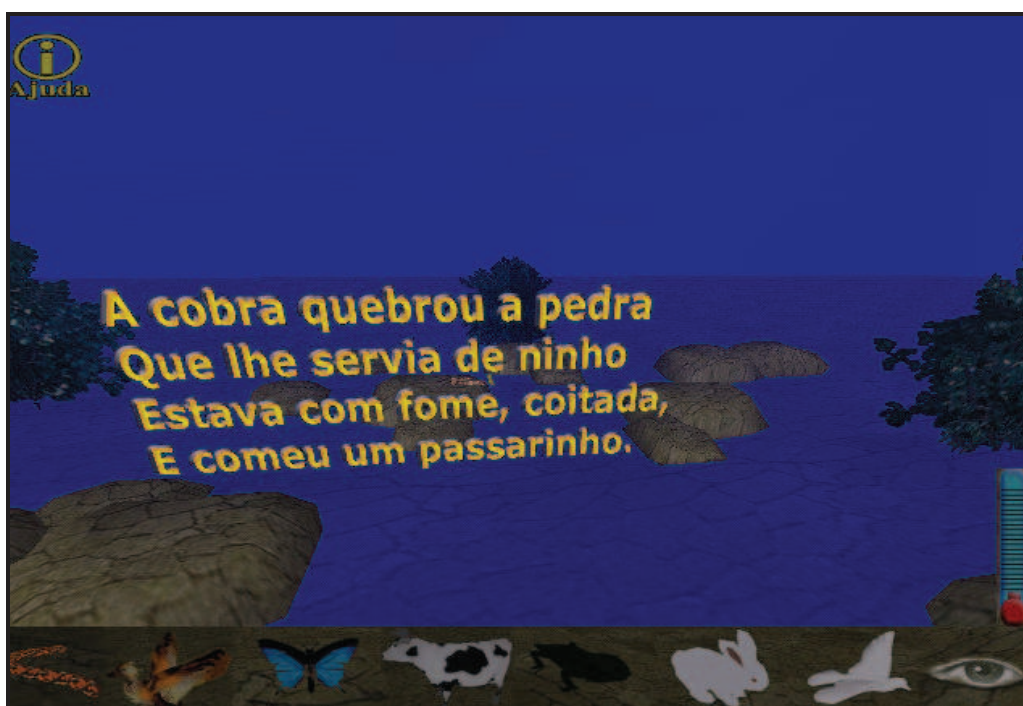


Ilustração 4. **Quadra do poema "Cobra de pedra".**

Fonte: *Site Terrarium Kid*. Disponível em: <<http://artecno.ucs.br/ouroboros/indexp.html>>.

Em *Terrarium Kid*, a primeira expectativa do leitor atendida pelo roteirista é a da estruturação do hipertexto poético baseada no princípio da repetição acumulativa, que é a lei fundamental dos jogos nas brincadeiras infantis. Tanto maior é o prazer experimentado pela criança, quanto maior é a compreensão e o domínio das regras desse jogo capaz de levá-la à repetição da experiência, o que justifica os seus repetidos pedidos em relação às histórias contadas: “conte outra vez!”.

É o domínio desse princípio da repetição acumulativa, tão ao gosto da infância, que leva a criança a clicar, repetidamente, com o *mouse*, tornando-se ela mesma a protagonista do “fazer e ver outra vez” a história das cobrinhas acontecer na tela, ao mesmo tempo em que lê e ouve versos que se encadeiam em estruturas simples e também repetitivas. Essa independência que a criança experimenta ao ser ela própria capaz de atender aos seus desejos e renovar seu prazer, adicionada ao fato de as cobras não serem representações pictóricas, mas sim geradas a cada clique, remete à questão da emancipação do leitor na literatura infantil. Há que se ressaltar que este, em *Terrarium Kid*, tem a autonomia para “atuar, montar e consumir a narrativa virtual com sabor de

realidade proporcionada pelo incremento da tecnologia somada à sensibilidade humana”. (DOMINGUES)

Como se vê, a interatividade, em *Terrarium Kid*, é utilizada não apenas como recurso de navegação, mas também como elemento que incita o leitor criança a ampliar o campo de significação do hipertexto poético, descobrindo outras possibilidades de jogo lúdico, ao criar serpentes por meio da combinação das letras e das sequências gráficas de DNA, para formar nomes de outros animais, de amigos ou de pessoas das suas relações e compará-los às cobrinhas, colocando-os a interagir no ambiente. A cada nome, o leitor depara-se com a curiosidade em relação à espécie que foi gerada e lançada no viveiro. Surpresa e, até, medo são as emoções que se unem à expectativa de verificar as reações do réptil no ambiente. Relacionar o nome criado às características da cobra e escolher o animal para alimentá-lo, a partir de possíveis relações com o nome escolhido, também, são tarefas que ampliam a possibilidade de interação lúdica da criança no hipertexto em questão.

Os efeitos em três dimensões permitem às cobras, além de deslizarem por entre as pedras no viveiro, arrastarem-se por entre as palavras do poema, cujas estrofes dançam na tela, pelo efeito das animações. Entrando por um verso e saindo por outro, as cobras simulam brincadeiras de crianças, como “pega-pega”, por exemplo. A quadra do poema “A cobra quebrou a pedra / E veio por onde eu vim / Estava com fome, coitada / Coitada? Coitada de mim” situa o sujeito lírico na condição do animal que é perseguido pela cobra, e inverte a atribuição do adjetivo coitada, que passa da cobra – o perseguidor – para o sujeito lírico – o perseguido. Isso, além de reforçar o grau de ludicidade do hipertexto, leva a criança a se colocar na condição de agente que interage junto às serpentes na brincadeira de “pega-pega”, o que garante a representação do universo infantil em *Terrarium Kid*.

A criação de nós constitutivos de um hipertexto pode redimensionar o tipo de público a que ele se destina. No caso de *Terrarium Kid*, tem-se a instalação da ciberarte *Terrarium Places* – viveiro de serpentes *on line* – transformada no hipertexto *Terrarium Kid*, a partir da configuração fônica e escrita do poema infantil “Cobra de pedra”, como nó constitutivo deste, o que redimensiona não apenas o tipo de público – adulto para infantil – como também a experiência artística.

Cabe ressaltar que a predominância dos versos de sete sílabas, característica das composições populares, presente nas brincadeiras infantis, e a estrutura da quadra,

rimando apenas os versos pares, proporcionam à criança um tom familiar, de modo a conquistá-la para a leitura do hipertexto e a reduzir o estranhamento.

O roteirista, com o objetivo de produzir um hipertexto poético, no qual predomine a visão da criança, evidencia na elaboração desse nó, conforme Assumpção (2004), os elementos da escrita poética infantil e suas potencialidades extratextuais. No nível das sonoridades – primeiro e principal caminho para a emancipação literária da criança –, a locução do poema “Cobra de pedra”, materializada na voz infantil, anula a assimetria que poderia se estabelecer entre a criança e o adulto, se a locução fosse na voz adulta, e evidencia “aspectos ativados pelo sentido da audição que poderiam ter passado despercebidos na leitura”. (ASSUMPÇÃO)⁵⁴

Entre tais aspectos está a repetição do verso “A cobra que**br**ou a ped**ra**”, em todas as quadras, com ênfase na aliteração da vibrante /r/, que sugere o deslizar, o rolar das serpentes. Essa imagem, por sua vez, se liga às ideias de força e intensidade, evocadas pelas oclusivas sonoras /b/ e /d/, traduzindo a energia e o poder do réptil, que é o que a criança experimenta quando se coloca na posição de herói nas suas experiências imaginárias.

Ainda, a repetição do verbo “quebrar” na terceira pessoa do singular, do pretérito perfeito do indicativo, sugerindo a força e o poder do réptil, contrasta com o adjetivo “coitada”, repetido na mesma proporção que os verbos “quebrar” e “comer”. O adjetivo “coitada” no poema tem a função de justificar à criança a ação da cobra ao comer o animal: o faz porque está com fome, coitada!

Nesse aspecto, a palavra “coitada”, repetida no poema, faz nascer outro sentido para a palavra “serpente”, diferente do seu significado habitual. O sentido visual da serpente, que surge assustadora e que remonta a sua imagem mítica, ganha o sentido verbal do substantivo “cobra”, que, ligado ao adjetivo “coitada”, transforma a imagem do animal perigoso e traiçoeiro em animalzinho, à semelhança de um animal doméstico, que a criança cuida e alimenta.

As realidades imaginativas que a criança compõe a partir das associações decorrentes das sonoridades (rimas, aliterações, assonâncias) e das unidades de sentido (orações e estruturas de orações) coexistem com as criações que aparecem na tela. Por outras palavras, as cobras que rastejam no viveiro da tela, “reconhecendo topografias,

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1326/1023>>. Acesso em: fev. 2010.

subindo e descendo pedras, respeitando a presença das outras”⁵⁵, não nascem das unidades de sentido do texto poético. Ao contrário, são geradas na convergência de linguagens, através de interfaces, situando o leitor criança como agente dessas criações. Este pode cotejar essas imagens com as que cria na sua mente, a partir da estrutura linguística do texto e da sua historicidade.

Essa situação contradiz o princípio de criação das realidades imaginativas, resultantes da leitura de um texto literário. Estas, como defendem Wellek e Warren, “não podem ser confundidas com a realidade empírica, pois são inerentes às estruturas linguísticas do texto. Um personagem do texto, por exemplo, pode nascer apenas das unidades de sentido” deste (1942, p. 186). Disso resulta, portanto, que os desdobramentos das poéticas experimentais no espaço digital implicam incorporar os novos modos de criação e recepção poética, pois é da convergência de linguagens, do encontro entre elas que as significações se constituem.

Assim, *Terrarium Kid* pode ser considerado um hipertexto poético infantil em que o roteirista respeita, na sua elaboração, as etapas observadas por Assumpção (2004). A definição do perfil do usuário considera as expectativas do público a que ele se dirige: o universo infantil, com a sua representação de mundo; a seleção do poema, baseada nas quadrinhas que compõem “Cobra de pedra” – que atende às qualidades estéticas da estrutura do texto poético infantil –; e a criação de nós, que comprova que estes potencializam as especificidades do poema infantil e são reveladores de relações intra e extratextuais, bem ao gosto do seu destinatário.

3.3.2 Navegando em *Ciber&Poemas*

O site *Ciber&Poemas*⁵⁶ é um bom exemplo de aproveitamento do suporte hipermediático na literatura para crianças. No *design* do site, os poemas são apresentados nas imagens de telas de computadores com teclado e *mouse*, sugerindo que a leitura é navegativa. A pergunta “O que é um ciberpoema?” provoca o leitor para a interação com o que está por vir ou em potência, chamando-o para o processo de

⁵⁵ CAPPARELLI. Disponível em: <http://artecno.ucs.br/proj_tecnicos/ciberarte_imersivo_subproj2.htm>. Acesso em: ago. 2009.

⁵⁶ *Link* mencionado na seção 3.1 desta dissertação.

resolução do nó que Pierre Lévy denomina de atualização da virtualidade. O *site* apresenta duas seções de poesia:

a) *Poesia visual* – traz dez poemas visuais para serem apreciados pelo leitor, com a possibilidade de interagir com os textos, movimentando-os ou aumentando e diminuindo suas imagens. Há, também, a possibilidade de manifestação do leitor sobre as impressões e interpretações por meio de registro num mural de recados;

b) *Ciberpoemas* – traz dez textos poéticos, alguns deles encontrados, também, na seção visual, os quais exploram de várias formas as potencialidades da hipermídia, além de propor interações lúdicas com alguns dos poemas. São analisados, deste *site*, os poemas “Primavera”, “Chá” e “Zigue-zague”.



Ilustração 5. *Ciberpoemas*.

Fonte: *Site Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

3.3.2.1 “Primavera”

Ao acessar o poema, o leitor se depara com uma imagem, e não com palavras. Algumas perguntas, então, surgem: Isso é um poema? Onde estão as palavras? E os versos e as estrofes? Por onde começar a leitura?

Abaixo, pode-se observar a tela sobre a qual se comenta:

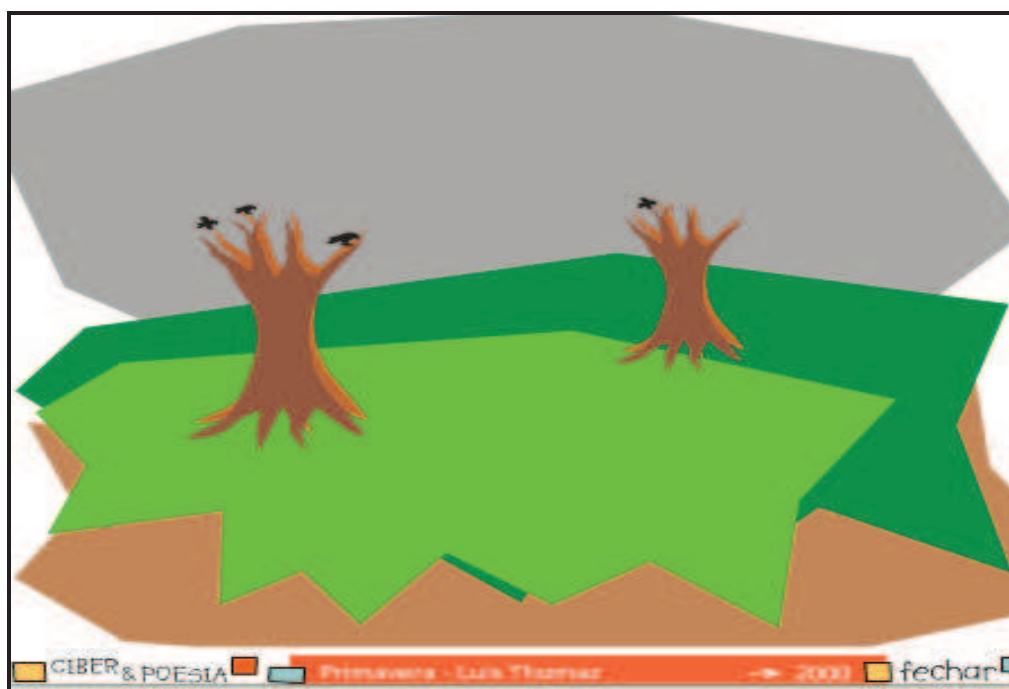


Ilustração 6. "Primavera" – janela I.

Fonte: *Site Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

Se algumas associações entre o título “Primavera” e a imagem começarem a ser pensadas pelo leitor, logo ele percebe a não correspondência às expectativas dessas associações, pois as árvores não têm folhas, não há flores ou outra sugestão que conote a primavera. Nos galhos das árvores que parecem secos, pousam figuras de pássaros negros, num movimento de abrir e fechar de asas. Instala-se, assim, uma assimetria entre o que o título anuncia e aquilo que é mostrado pela imagem. Nesse sentido, o poema busca mobilizar em seu leitor a capacidade de reação para que a assimetria inicial seja resolvida.

Um dos pressupostos básicos, na teoria iseriana, é a existência de um lugar deixado vago no texto para a participação do leitor. No caso do poema “Primavera”, é pela negação da correspondência entre o enunciado verbal e visual que se cria a situação comunicativa entre o texto e o leitor. Tal comunicação acontece na forma de um jogo entre o que está expresso e o que não está, de modo que o que não está expresso impulsiona a atividade projetiva e imaginativa do leitor para a constituição do sentido do texto.

A resposta à pergunta que o *site* apresenta na página inicial sobre o que é um ciberpoema convoca o leitor a participar da estruturação do poema, buscando, através de cliques, as conexões que poderão compor a sua leitura. A primeira dessas conexões é sugerida por dois sons: o bater de asas – produzido quando se passa o *mouse* sobre o tronco da árvore, onde pousam as figuras dos pássaros – e o canto das aves – ouvido ao se passar o *mouse* sobre as raízes da árvore.

A associação das imagens visual e sonora do pássaro que bate as asas e canta, na iniciativa de lançar voo, é o convite inicial ao leitor para lançar, igualmente, o seu voo na leitura do poema. O avançar na leitura cria para o leitor a expectativa de mudar a imagem, aparentemente inerte e sem vida que se apresenta na tela, impondo à leitura as suas cores, movimentos e associações poéticas.

Conforme salientado anteriormente, a evidência sonora é o primeiro plano de aproximação da criança com o poema, o que, em “Primavera”, se confirma, pois são os sons que desencadeiam a interação do leitor com as possibilidades de leitura da tela. O ato de ler, contudo, somente será configurado com a participação do leitor que, através de cliques, traça os seus caminhos de leitura, avançando nesse exercício. Seja qual for a sua opção – clicar no som correspondente ao tronco ou às raízes da árvore –, imediatamente, se apresenta o contraste das representações na tela: a imagem anterior, inerte, ainda sem as intervenções do leitor *versus* as imagens posteriores, carregadas de cores, movimentos, palavras e ruídos sonoros, que conotam a relação com o título do poema, conforme se verifica a seguir:



Ilustração 7. "Primavera" – janela II.

Fonte: Site *Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

Clicando nos galhos da árvore, o horizonte cinza (Ilustração 6) transforma-se em azul celeste nas imagens seguintes (Ilustrações 7 e 8). As figuras de pássaros negros, também, ganham formas e cores, voando de uma árvore a outra. Dos galhos secos brotam folhas e flores; do chão nascem flores de diversas cores, que se movimentam aos olhos do leitor. A enunciação gráfica do verso “A primavera endoideceu” brinca de voar, à semelhança das aves que migram de uma árvore a outra:

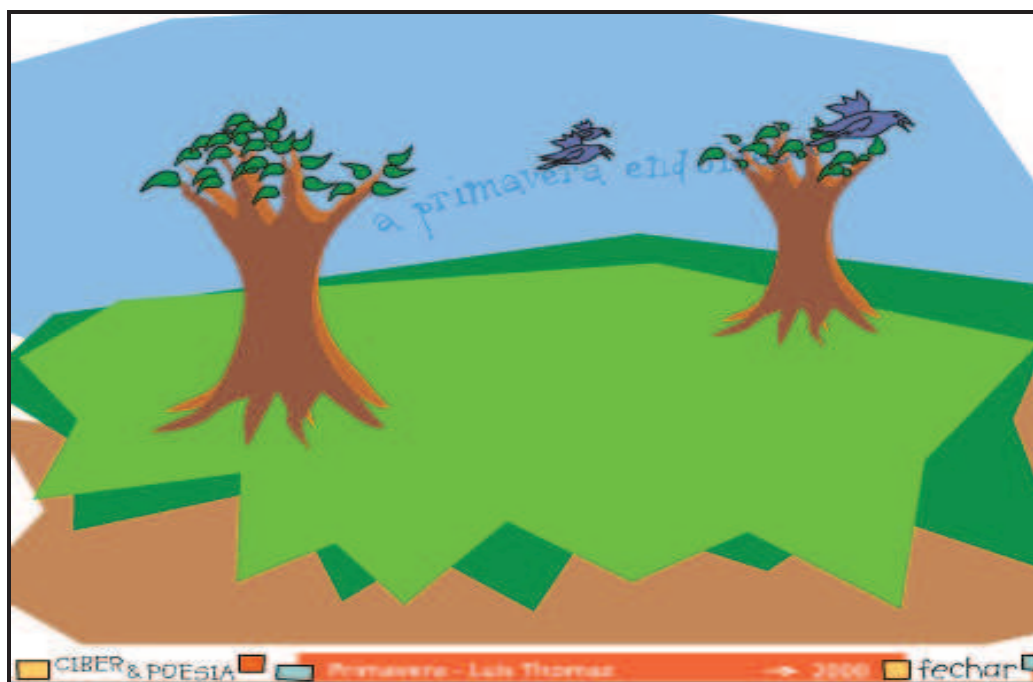


Ilustração 8. "Primavera" - janela III.

Fonte: Site Ciber&poemas. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

Como se vê, um mundo que denota as perspectivas da criança vai sendo criado no poema, mas de acordo com as intervenções do leitor, o que o situa como participante ou coautor da criação. A concessão desse espaço à criança no poema significa-lhe a ampliação de sua liberdade e o exercício de sua criatividade.

A leitura de “Primavera” ocorre por meio da *visualidade*, que, para Luís Camargo, consiste na propriedade que o texto tem de proporcionar ao leitor a criação de imagens mentais, também denominada de *fanopeia* por Ezra Pound. Contudo, é preciso que “essa propriedade do texto seja correspondida por uma ação do leitor, sem o que essa propriedade seria apenas uma possibilidade, uma virtualidade” (2003, p. 287). A essa ação do leitor Camargo chama de *visualização*. Porém, para que essa *visualização* aconteça em “Primavera”, é preciso que o leitor avance na leitura, por meio da interatividade com o texto, e, através de cliques, vá descobrindo rotas de leitura.

Assim, se no poema impresso o campo imagético ou a *visualidade* que se constrói na mente do leitor depende tanto do seu repertório de vivências e expectativas, como das marcas textuais do texto que lê, em “Primavera”, acrescenta-se a interatividade do leitor com o texto como condição para que o poema se constitua no ato de sua leitura. Desse modo, a exploração interativa das imagens visuais do poema

evoca imagens intra e extratextuais que estimulam a atividade projetiva e imaginativa do leitor. “Explorar imagens com a criança significa abrir-lhe jogos de associações de palavras, desencadear sua imaginação, devolver-lhe os territórios do devaneio”. (AVERBUCK)⁵⁷

Nesse sentido, o trabalho com a linguagem visual, em “Primavera”, além de mobilizar o leitor para a interação com o poema e contribuir para a atualização deste, tem uma função estética (CAMARGO, 2003). As imagens chamam a atenção para a forma e a configuração visual do poema que se apresenta a partir da interatividade do leitor. Os efeitos estéticos resultantes da sobreposição de cores e formas das flores, que enchem o campo visual do leitor, prolongam-se na ênfase do ritmo visual dado pela alternância e simetria das flores que se movimentam na tela. Outra função estética no poema é dada pela orientação do tipo semântica da imagem que ocorre na utilização da metáfora da primavera, cujas conotações são enfatizadas por meio das relações de similaridade com a estação das flores e das cores.

Um caminho diferente de leitura pode, ainda, ser traçado pelo leitor, se a sua opção for por clicar nas raízes da árvore que figura como ilustração do poema. Aqui, o texto se constrói na associação do ritmo, das palavras, da imagem, do movimento e do som, este pela repetição do dístico “Nos meus olhos zumbiam mil abelhas/ e me fitavas detrás da cerca dos cílios” e pelo som onomatopéico do enxame de abelhas que passa por entre as flores.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.tigrealbino.com.br/>>. Acesso em: abr. 2010.



Ilustração 9. "Primavera" - janela IV.

Fonte: Site *Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

A dimensão verbal e sonora, nesse percurso de leitura, sugere a expectativa do sujeito lírico em relação ao seu desejo amoroso. O primeiro verso – “Nos meus olhos zumbiam mil abelhas” – tem seu sentido enfatizado pelo som onomatopéico e pela imagem dos insetos, que voam passando pelo espaço visual do leitor. A metáfora do segundo verso – “e me fitavas detrás da cerca dos cílios” – prolonga a imagem de distanciamento do sujeito lírico em relação a sua amada. A *visualização* do leitor quanto a essa expectativa pode ser sustentada pela imagem das abelhas que apenas passam por entre as flores, sem pousar para colher-lhes o néctar, ficando apenas a imagem na tela dos versos e das flores, à espera da intervenção do leitor para interromper ou escolher, novamente, um percurso de leitura.

Nesse sentido, ao agir sobre a imagem, ativam-se processos virtuais previamente programados e estabelecidos pelo roteirista, os quais se estendem e se interconectam com os sentidos que respondem aos imperativos das subjetividades de cada leitor.

3.3.2.2 “Chá”

As possibilidades de exploração da linguagem hipermídia, nesse texto lírico digital, vão além da convergência de diferentes linguagens. Elas ampliam o espaço de participação do leitor, levando-o a agir e a reagir para aprender o poema, destacado no *design* do *site* como “super interativo”. Ao acessá-lo, o leitor se depara com as instruções por meio das quais se tornará possível a sua leitura. Essas orientações, contudo, causam estranheza, tanto em relação aos elementos que compõem o poema, que não são palavras distribuídas em versos e estrofes, quanto ao possível espaço de sua apresentação, sugerido por uma xícara de chá.

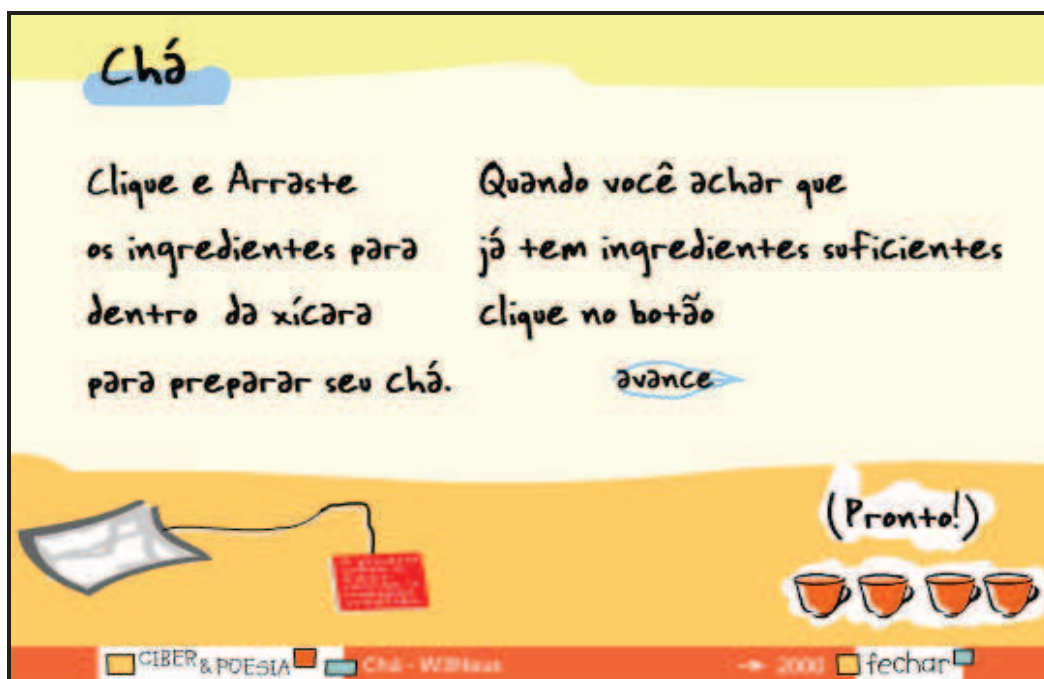


Ilustração 10. "Chá" - janela I.

Fonte: Site *Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

A orientação “Clique e arraste os ingredientes para dentro da xícara para preparar o seu chá” sugere ao leitor a possibilidade de preparar a sua leitura, ou, melhor, o texto que lerá. As imagens dos ingredientes para o chá (leitura) atraem para si o olhar do leitor. O contraste, porém, de elementos típicos de uma mesa posta (xícara, bule, sachê, colher, toalha) em relação a alguns elementos incomuns sobre a mesma mesa

(estrelas, corações e um porta-retrato com a foto de um casal) solicita do leitor uma atitude de participação, no sentido de descobrir o que se esconde, virtualmente, na imagem que permanece inerte. Pousando o *mouse* sobre cada um dos ingredientes que causam estranhamento, um som diferente é produzido: o porta-retrato produz o som de beijos; os corações, de pulsações; as estrelas, de guizos. Como é orientado pela frase acima exposta, cada um desses ingredientes pode ser arrastado para dentro da xícara, conforme a ordem escolhida pelo leitor, e, por último, o conteúdo do bule é despejado na xícara. Então, para a surpresa do leitor, em vez de água, saem letras.



Ilustração 11. "Chá" - janela II.

Fonte: Site *Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

É nesse momento que a linguagem verbal, inscrita no rótulo do sachê, incorpora-se à relação sonoridade-visualidade para ampliar as possibilidades de significação do poema: “A xícara sobre a mesa revela a infusão contida”. Porém, para que o significado seja, enfim, constituído/apreendido pelo leitor é necessária a contemplação da leitura, metaforizada pelo tempo de infusão do chá que o texto sugere, saindo da xícara na forma de vapor: “Deixe a infusão o tempo necessário até que os nossos aromas e os nossos sabores se misturem”.

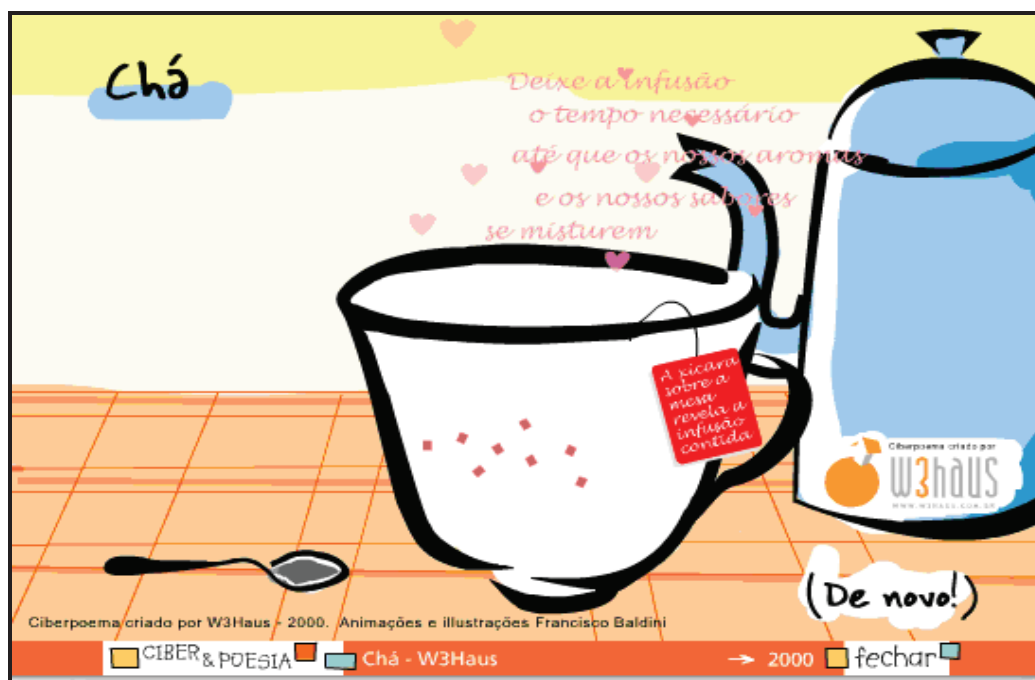


Ilustração 12. "Chá" - janela III.

Fonte: *Site Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

No caso desse texto, voltado para a criança, os aspectos sonoro e imagético conquistam a atenção do leitor. Para essa conquista são utilizados, no poema, recursos sonoros, cinéticos e visuais que, organizados, criam efeitos estéticos e lúdicos, instigando o leitor a repetir a experiência de jogar com a construção/criação de sentido do poema.

Como se vê, o ludismo sonoro, em “Chá”, não é explorado pela linguagem verbal, por meio de rimas, aliterações e de outros elementos, como ocorre no poema impresso, mas por meio de sons e ritmos que aludem aos significados de amor, afeto, atenção, os quais traduzem perspectivas do mundo da criança. Nesse sentido, a proposta lúdica do poema, através da sonoridade e da musicalidade, provoca a situação comunicativa entre o texto e o leitor, estimulando a imaginação deste.

O poema “Chá”, considerando o leitor a que se dirige, tem no lúdico um elemento fundamental para atender às expectativas do universo infantil, na medida em que a sua leitura pode ser compreendida pela criança como uma brincadeira, um jogo, o qual pode, inclusive, ser coletivo. Nesse caso, cada um dos participantes pode colocar na xícara o ingrediente que escolher, sucessivamente, até “servirem” juntos o poema, como resultado da união de todos os ingredientes que a criança compreende como metáfora de sentimentos que compartilha no jogo: amor, alegria, carinho.

Concorrem, ainda, para essa atmosfera as imagens e sonoridades que provocam um efeito lúdico. Assim, os aspectos visuais do poema, além de contribuírem com a construção do sentido, também se constituem em elemento lúdico. O leitor, diante de todos os recursos disponíveis, assume um papel ativo na constituição do sentido do texto, uma vez que este depende da sua atuação sobre o poema, o qual somente se permite decifrar através dos cliques do leitor. Os significados do texto, portanto, constituem-se pela ação da criança sobre as imagens, de modo que o leitor o apreende pela visualidade, pela interatividade.

3.3.2.3 “Zigue-Zague”

O poema “Zigue-Zague” explora as múltiplas possibilidades combinatórias no processo interativo homem-máquina, as quais criam condições para a interação texto-leitor. Recursos do hipertexto e da linguagem hipermídia são utilizados para conferir dinamicidade à leitura desse texto poético, e um jogo entre as linguagens visual, cinética e verbal dá ao leitor a sensação de que assiste a um filme em DVD. Construído como uma narrativa interativa, o poema pode ser dividido em três partes: apresentação do título do poema e das personagens; construção do poema segundo versos/*designs* estabelecidos na versão impressa; *frame*⁵⁸ a partir do qual se abre a possibilidade de interagir com o texto, através das opções dispostas em *links* (que se tornam disponíveis apenas depois da segunda parte).⁵⁹

⁵⁸ *Frame* (em inglês, quadro ou moldura) é cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual. Em inglês, fala-se em *film frame* ou *video frame*, conforme o produto em questão tenha sido realizado em película (tecnologia cinematográfica) ou vídeo (tecnologia eletrônica, analógica ou digital). Em português, em geral, usa-se o termo “fotograma” para as imagens individuais de um filme, reservando a palavra “*frame*” apenas para as imagens de vídeo, e utilizando “quadro” ou “imagem” para produtos audiovisuais genéricos, produzidos em qualquer tecnologia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

⁵⁹ Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3082/2358>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

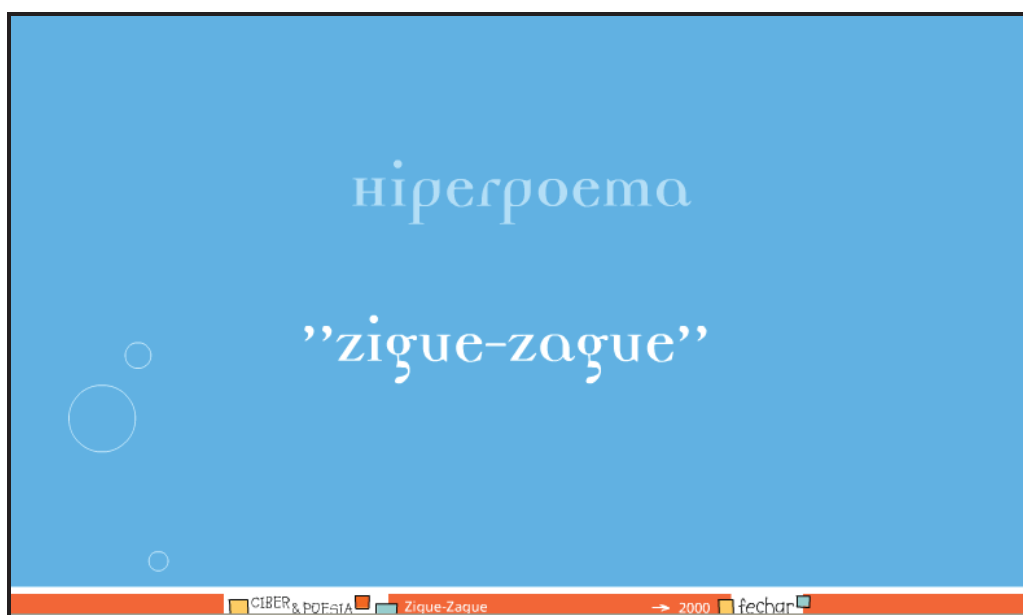


Ilustração 13. "Zigue-zague" - janela I.
 Fonte: Site Ciber&poemas. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

Duas opções de leitura de “Zigue-zague” são disponibilizadas ao leitor, que, ao “entrar” no poema, é levado a um “mergulho”, isto é, à primeira opção de leitura do texto, que se desenvolve no espaço da tela numa forte interação com o seu campo visual, com sugestões que criam o ritmo e o movimento do mar. A rota dessa leitura, que acontece sem a possibilidade de o leitor interferir fisicamente no processo de constituição do texto na tela, configura-se na apresentação do título do poema e das personagens Zig e Zag, que saem do fundo do oceano e apresentam-se ao leitor, seguida da construção do poema segundo versos/*designs* estabelecidos na versão visual que pode ser encontrada no mesmo *site* desta versão ciber. O modo como se constitui a ilustração, principalmente pelo projeto gráfico das letras e palavras que se movimentam na corrida para compor a imagem dos personagens, focaliza a atenção do leitor, ao mesmo tempo em que constituem possibilidades interpretativas para o texto.

Como resultado final dessa primeira opção de leitura, o leitor tem fixo na tela do computador o texto visual. Neste, o papel semântico da enunciação gráfica das letras, das palavras e dos versos concentra-se na imagem dos dois peixes, Zig e Zag, personagens da narrativa interativa, que se movem em direções contrárias. Nesse sentido, a linguagem verbal do poema torna-se visualmente significativa, sugerindo possíveis interpretações pela interação entre o texto verbal e a imagem.

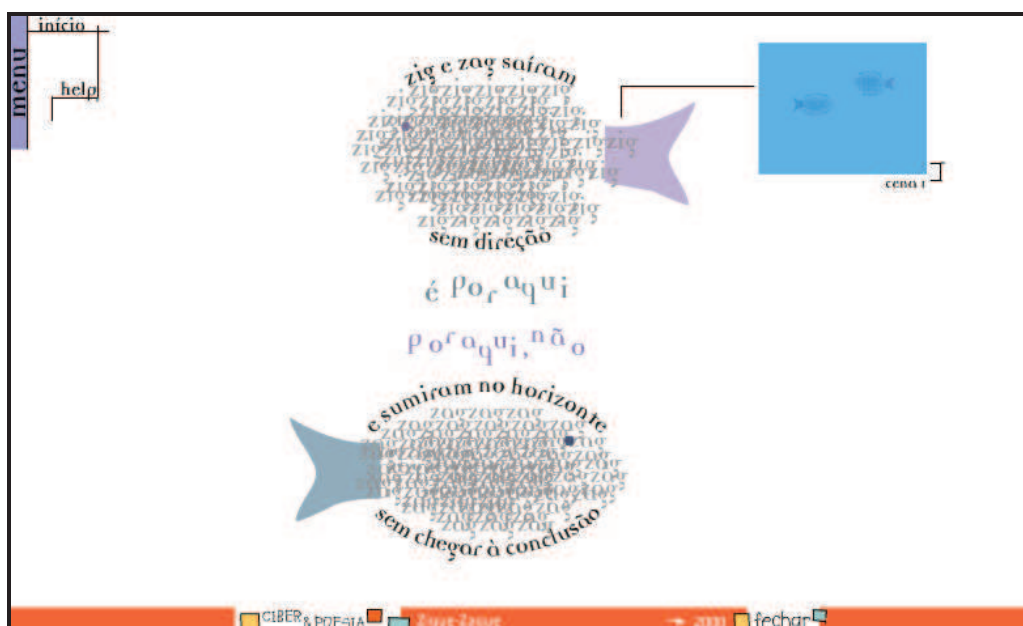


Ilustração 14. "Zigue-zague" - janela II.

Fonte: Site *Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

Após a versão visual do poema (Ilustração 14) que se apresenta na tela, cujo processo de enunciação gráfica se deu aos olhos do leitor, uma segunda possibilidade de leitura de “Zigue-zague” lhe é apresentada. Nesta, o poema é dividido em três cenas animadas, e seu processo de constituição e de leitura solicita a participação do leitor por meio de opções dispostas em *links* internos, os quais funcionam no poema como pontos de indicação das cenas que o convidam a conhecer o que ali se esconde virtualmente.

Nesse caso, a tela do computador, como suporte de “Zigue-zague”, e a utilização da linguagem hipertextual potencializam situações comunicativas que poderiam não acontecer na interação entre texto visual impresso e leitor. A primeira dessas condições é facultada ao leitor através dos *links* que o conduzem à exploração da leitura de “Zigue-zague”. Passando o *mouse* sobre as imagens e o texto verbal, os *links* indicam os pontos que abrem janelas para as três cenas a partir das quais o leitor pode interagir na narrativa hipertextual. A cena 1 mostra os personagens Zig e Zag mergulhando no azul do mar sem direção, conforme se observa:



Ilustração 15. "Zigue-zague" - cena 1.

Fonte: *Site Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

A cena 2 torna possível a visualização das ações dos personagens na indecisão:

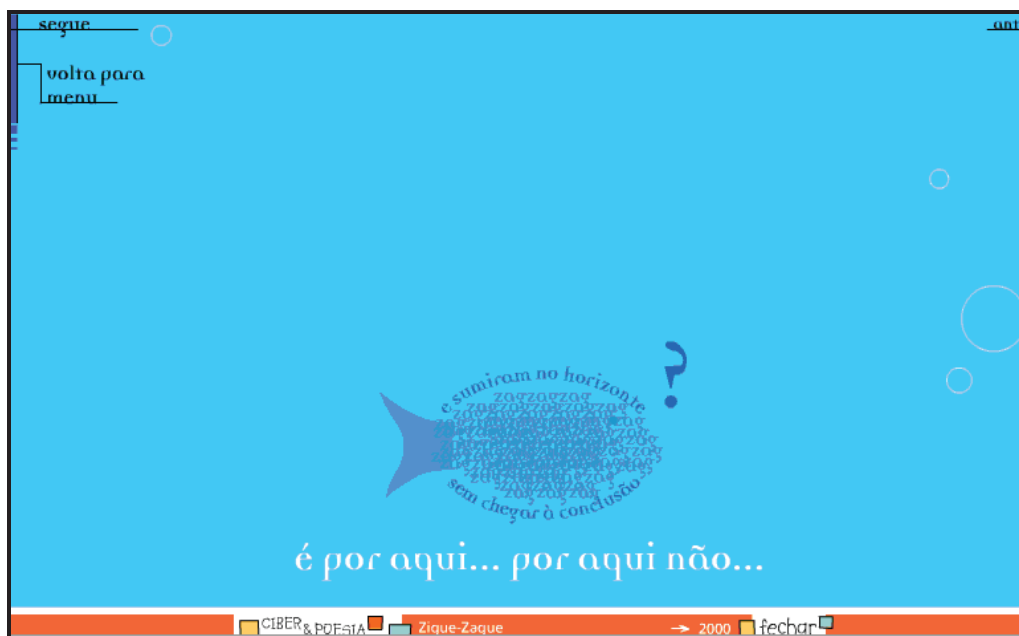


Ilustração 16. "Zigue-zague" - cena 2.

Fonte: *Site Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

Por fim, a cena 3 confirma o desencontro entre Zig e Zag:

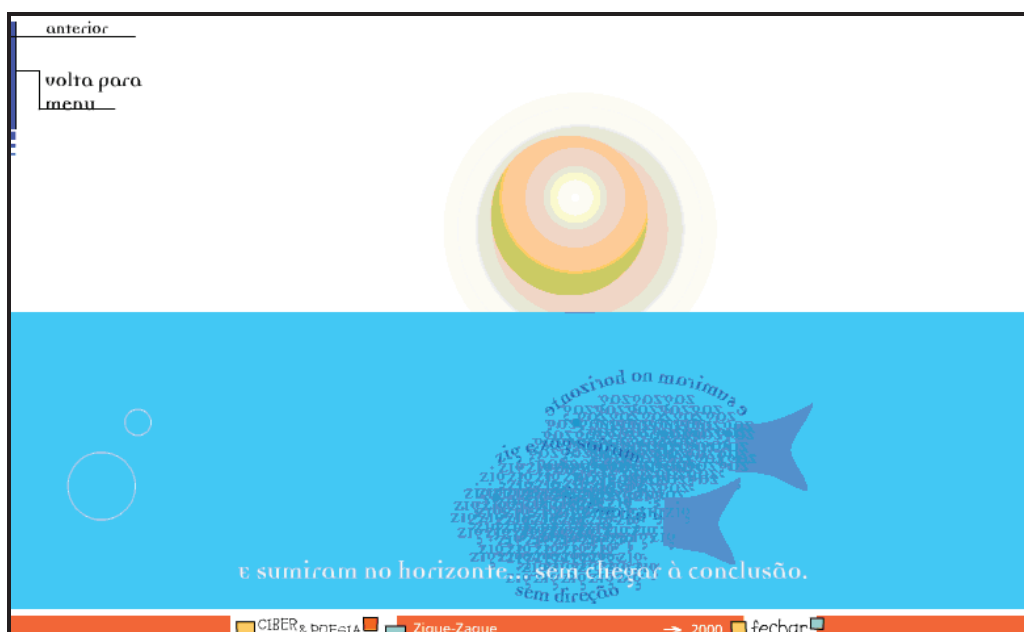


Ilustração 17. "Zigue-zague" - cena 3.

Fonte: Site *Ciber&poemas*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>.

O leitor não tem como interferir no conteúdo do poema, não pode traçar diferentes destinos para os personagens, mas tem a possibilidade de avançar na história e optar pela alteração na ordem das cenas para a constituição da narrativa poética. Nesse percurso, as dimensões visual, cinética e verbal do texto vão produzindo significados de acordo com as escolhas do leitor. Embora a narrativa poética seja apresentada, simultaneamente, pelas linguagens verbal e visual, o contexto principal de compreensão/interpretação, nessa opção de leitura, é dado pela primeira, uma vez que os versos aparecem nas cenas no espaço inferior, funcionando como legenda para as cenas que transcorrem acima.

Outra possibilidade de interação entre o texto e o leitor, em "Zigue-zague", a qual não ocorreria na versão impressa, é aqui potencializada por um *menu* disponível no canto esquerdo da tela e organizado em duas categorias: *Início*, que leva o leitor ao início da animação, onde poderá *linkar*, conforme suas escolhas, ou seguir a ordem numérica das cenas para ver a narrativa se constituir na tela; *Help*, que fornece uma breve instrução ao leitor sobre como percorrer a história animada. Se por um lado o *menu* conduz virtualmente o leitor para ler o texto que vê, por outro o texto joga o leitor

num labirinto projetado pela sua imaginação e pelas associações intersubjetivas que estabelece ao interagir com o texto.

Evidencia-se, portanto, que o processo de navegação do poema pode ser dinamizado pelo leitor, que monitora a exploração de “Zigue-zague”. A partir dessas operações, ele realiza conexões interpretativas capazes de preencher lacunas que poderiam ter surgido durante a leitura do texto em análise. Contribuem para a sua compreensão/interpretação não apenas a sintaxe das palavras, como unidades sonoras e semânticas, mas também a organização espacial de “Zigue-zague”, na qual convergem as linguagens visual, cinética e verbal. Estas transgridem suas categorias para levar o leitor a brincar, ora com o universo da visualidade, ora com o da verbalização ou com a combinação de todos os elementos para se estabelecer um verdadeiro jogo de linguagens.

3.3.3 Navegando em *Zoom na poesia*

O *site Zoom na poesia*⁶⁰ apresenta, na sua organização, atividades com poemas que exigem a participação do leitor para compor, recompor, encadear, recitar versos, articulando as diferentes linguagens que o meio digital oferece. Como objeto de análise deste *site*, selecionou-se o texto lírico digital “Poema do Frank”.

Já no início, o *site* apresenta situações que instigam o leitor infantil à navegação para interagir com a poesia. A imagem de um menino vestindo calça curta e boné, com rápidos movimentos de piscar de olhos, sugere a expectativa alegre do que está por vir. Em seguida, ainda sem a possibilidade de intervenção, o menino, como um guarda de trânsito, acena com a mão, permitindo a ultrapassagem por parte do leitor, para transitar pelas malhas do texto poético. Logo após, orienta para a escolha das opções, com a indicação: “Seja bem vindo!”.

Escolher um dos *links* é, assim, o primeiro convite à participação ativa do leitor, para que o ato de ler aconteça. As opções apresentadas atendem aos seguintes interesses: “Declamar poemas”, “Criar e completar poemas”, “Encadear poemas”, “Recompor poemas”, “Jogar com os sons dos poemas”, “Ver”, “Desenhar” e “Compor poemas”. Cada uma dessas indicações vem acompanhada de uma “rápida explicação”,

⁶⁰ *Link* mencionado na seção 3.1 desta dissertação.

que orienta o leitor para, a partir dos recursos disponíveis na rede, interagir, de forma mais eficiente, com os poemas. Dicas, sugestões, atividades são algumas das propostas que o conduzem a uma interação dinâmica com os textos, o que o torna capaz de interferir no espaço do texto na tela, atualizando as suas concretizações e reorganizando o fluxo de informações das quais ele é composto.

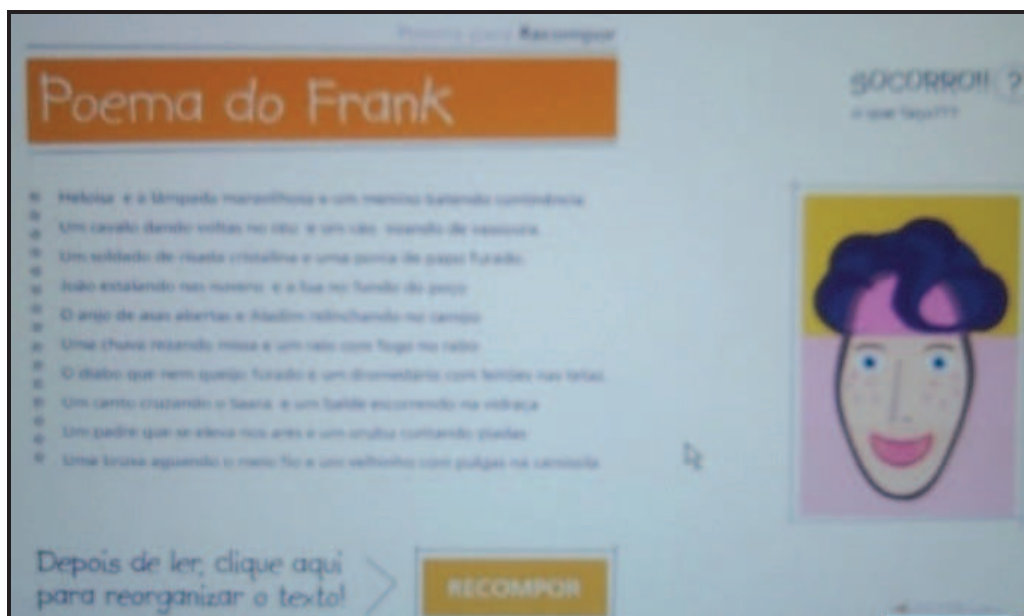


Ilustração 18. "Poema do Frank" - janela I.

Fonte: *Zoom na poesia*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br/zoom>>.

Nesse sentido, o roteirista, na organização de um *site* de poesia para crianças, pode desempenhar o papel de mediador de leitura. Por esse motivo, o seu trabalho deve, necessariamente, considerar e respeitar a visão de mundo da criança, com suas expectativas, quer seja na seleção dos poemas, quer seja na organização das possibilidades de interferências e trocas propostas ao leitor navegador.

A esse respeito, Simone Assumpção (2004, p. 231-2), conforme discussão empreendida no capítulo 3, seção 3.2, adverte que a recepção do usuário de um hipertexto poético infantil é filtrada e mediada por uma recepção dos poemas que lhe é anterior: a do roteirista. Daí resulta que esse roteirista tem função duplamente importante: arranjar no hipertexto as especificidades iminentes do texto poético infantil com as características da linguagem hipertextual, o que implica o conhecimento de um e de outro.

Em “Poema do Frank”, o roteirista recorre à interatividade linguística como forma de levar o leitor a interferir, de maneira lúdica, no poema, o qual é dividido em blocos. Carente de organização estrutural dos versos, o texto leva o leitor a desejar interferir em sua composição, com vistas a alcançar sua significação. Para tanto, ao levar o *mouse* até os fragmentos desfeitos, o leitor encontra opções para recombinar os versos do poema, de acordo com suas escolhas, para a constituição de sentido do texto.

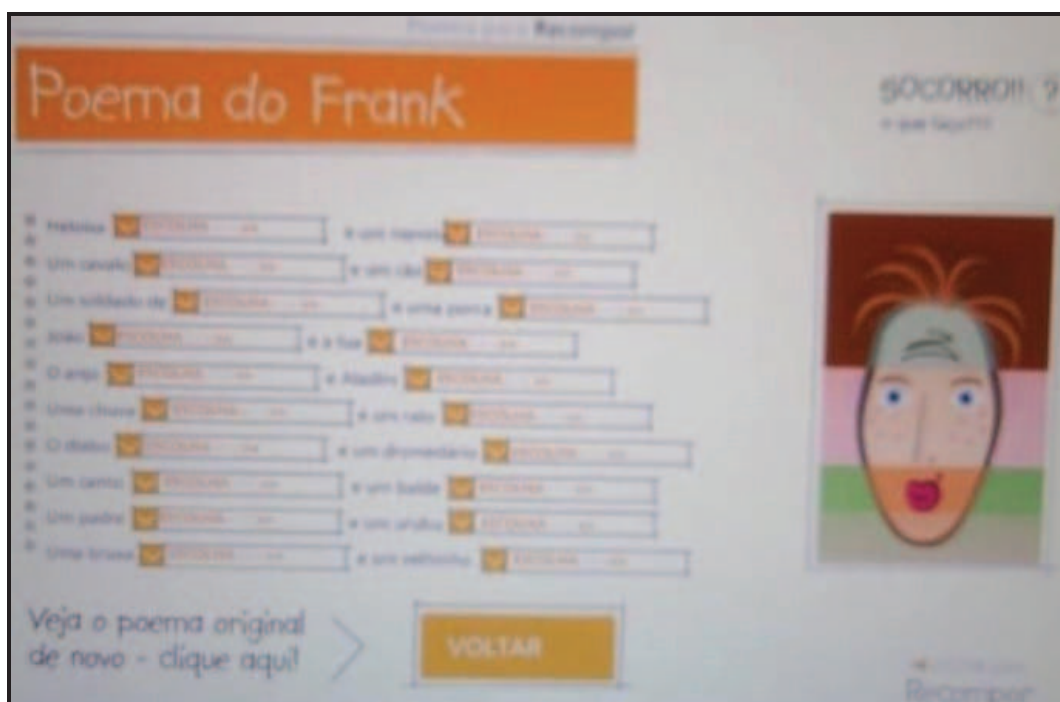


Ilustração 19. "Poema do Frank" - janela II.

Fonte: *Zoom na poesia*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br/zoom>>.

As sugestões propostas seduzem o leitor para elaborar versões que brinquem com o sentido e com a sonoridade dos versos. Assim, a leitura se torna lúdica, uma vez que permite explorar as várias opções de construção do texto, verificando as consequências de cada escolha, de maneira a multiplicar as possibilidades de sentidos e experiências estéticas com o texto.

A linguagem hipermidiática autoriza, ainda, outras experiências lúdicas por meio de uma leitura navegativa do poema. Escolhendo caminhos aleatórios para a sua composição, o leitor pode, ao final, conferir resultados inusitados e cômicos ao texto. Como se percebe, a linguagem verbal está no contexto principal para a

constituição/interpretação de “Poema do Frank”, e a interatividade tem, aqui, a função lúdica de atrair a atenção do leitor para o texto que constrói e para levá-lo a ler o poema construído pelo jogo, pela brincadeira.



Ilustração 20. "Poema do Frank" - janela III.

Fonte: *Zoom na poesia*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br/zoom>>.

Desse modo, a análise corrobora a afirmação de Iser, quando revela que o texto é um sistema de combinações e, portanto, deve dar lugar para aquele a quem cabe realizar tais combinações. Nesse caso, enquanto o leitor compõe o poema com as palavras que faltam, vai lendo, a seu modo, o texto que resulta dos seus atos de projeção para o preenchimento dos vazios encontrados. Assim, se os vazios mobilizam as representações projetivas do leitor, conforme sustenta Iser, são esses espaços que lhe possibilitam imprimir as suas marcas, no texto, no ato de leitura. Em “Poema do Frank”, essas marcas são requeridas nas atividades criativas e imaginativas do receptor que interage para compor o que falta no poema e, conseqüentemente, a significação geradora do efeito estético.

No poema em pauta, acrescentam-se vazios adicionais, como espaços abertos para a encenação do poema, aos vazios provocados pelas segmentações das estrofes e

dos versos, específicos da estrutura do texto poético, os quais estimulam a atividade imaginativa do leitor, ao buscar as conexões de sentido para completar a significação. São os vazios criados entre um clique e outro que obrigam o leitor a estruturar o poema digital, a partir da conectabilidade dentro do texto e da conectabilidade deste com a sua bagagem leitora e vivencial, num trabalho de equivalências de sentidos.

Outro aspecto que contribui para a provocação da situação comunicativa entre o texto e o leitor, em “Poema do Frank”, é a intertextualidade com a história de Frankenstein, tematizando a inventabilidade delegada ao leitor criança. À semelhança do processo de criação do referido monstro, com as combinações de partes de cadáveres, o processo de criação do poema se dá com as combinações das palavras e expressões propostas pelo roteirista e efetuadas pelo leitor. Ambas as criações somente passam a existir graças à participação dos sujeitos que as realizam, confirmando que a ação do leitor é um aspecto definidor da constituição da leitura do poema proposto no meio digital.

Nesse poema digital, a intertextualidade, fundamental para a atividade de interpretação do texto, ganha força com a sincronização da palavra-imagem, intertextualizando Frankenstein, a qual pisca na tela do computador em múltiplos arranjos. Isso demonstra que a hibridização das linguagens verbal e imagética, também, garante a ludicidade do poema para a criança leitora.

Como se observa, o desenrolar do texto “Poema do Frank” somente será possível com a intervenção do leitor. Tal constatação evidencia a interatividade como característica da poesia das novas mídias e, conseqüentemente, assinala a sua aproximação com o termo “interação”, conceitos considerados semanticamente equivalentes, neste trabalho, pelo fato de ambos compreenderem os processos intersubjetivos na produção/recepção do texto literário mediado por computador.

3.4 Alguns traços da poesia no meio digital

Considerando as novas perspectivas da criação poética, trazidas pela dinâmica das linguagens digital e poética e compreendidas, de forma mais consistente, nas análises acima, busca-se esboçar alguns traços comuns da poesia no meio digital.

Dentre as principais características desse tipo de texto, ou “práticas artísticas”, como define Alckmar Santos⁶¹, podem-se destacar os seguintes pontos:

a) Espaço da tela como lugar de estruturação/organização do poema que se processa na fluidez do hipertexto, integrando diferentes segmentos semióticos que concorrem para a elaboração de sentidos do texto;

b) Interatividade como condição para a leitura, o que delega ao leitor uma postura participativa diante do texto;

c) Hibridização das linguagens verbal, visual, cinética e sonora;

d) Fusão de gêneros e linguagens, de modo que a poesia digital suprime linguagens e textualidades específicas, penetrando o campo do jogo, da narrativa, da informação, dos sons, das imagens, do movimento;

e) Novas materialidades que, além de suportarem a escrita do texto digital, potencializam diferentes atualizações e, conseqüentemente, diferentes leituras, enriquecidas por outras textualidades e linguagens plurais;

f) Constante sedução para que o leitor constitua o texto que lê, por meio de acessos virtuais;

g) Absorção de novas regras para o ato de ler, que não obedece a parâmetros habituais, mas demanda sintaxes diferentes que solicitam também diferentes direções de leitura;

h) Ausência de fechamento semântico e de um centro no texto disponível *on line*, cuja orientação central se constrói na leitura pelas escolhas do leitor;

i) Incorporação de um novo vocabulário – não habitual – em referência à leitura do texto digital, tais como: navegar, acessar, interagir, clicar, *linkar*, etc.;

j) Valorização dos sentidos de comunicação da palavra, isto é, de sua carga semântica, seu som e sua forma visual;

⁶¹ Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000402.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2010. p. 49.

1) Solicitação de um novo modo de ler (de olhar) o texto, em que o leitor necessita interagir, fisicamente, com a máquina para que suas intenções se organizem e se realizem na tela, e, subjetivamente, com o texto que lê, ao ser construído. Tal exercício, para ser realizado, exige do leitor novas habilidades para lidar com diferentes linguagens concomitantemente.

Com base nas análises que compõem o *corpus* deste trabalho, opta-se por não traçar um quadro tipológico dos poemas investigados, conforme previsto na seção 3.1, tendo em vista ter se verificado que todas as tipologias citadas (poemas *sonoros*, *gráficos*, *cinéticos*, *visuais* e *interativos*) coexistem num mesmo texto. Considera-se, portanto, inoportuno cogitar classificações e tipologias fechadas, como aquelas anteriores ao meio eletrônico-digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as obras que se consideram universais no campo da cultura são o resultado de universos que, aos poucos, superando as leis do mundo comum e, sobretudo, a lógica do lucro, se foram consolidando.

Olgária Mãos

Diante do estudo apresentado, entende-se que não há como tecer conclusões fechadas sobre a poesia infantil no seu novo suporte, o digital, até porque as inovações no gênero que atingem os eixos da produção/recepção são ainda muito recentes. No entanto, é possível sistematizar algumas considerações, resultantes do caminho de investigação traçado neste trabalho, sobretudo as que advêm da experiência de navegar nos espaços dos poemas digitais, experimentando a materialidade da qual esses textos se constituem, e do aprender sobre novas experiências estéticas.

Os poemas aqui examinados foram, inicialmente, publicados pelo autor em edições impressas, nas versões⁶² verbal e/ou visual, e, agora, apresentados na tridimensionalidade do espaço virtual, abrem-se à interatividade e à intervenção do leitor para se constituírem na tela, a partir de suas atualizações. Salienta-se que, para além da tridimensionalidade e animação permitidas pela computação gráfica, os poemas transmutam-se em textualidades híbridas que solicitam um leitor também híbrido e semiótico para a sua recepção.

Nesse novo âmbito, o campo de significação do poema deixa de ser apenas o que se enreda na estrutura da linguagem verbal e na interação desta com o leitor, para tornar-se o espaço tridimensional da tela, com o qual, através da interatividade, o leitor se comunica. Nesse sentido, as mídias digitais apresentam-se como um novo suporte para a literatura, em cujo domínio se inscreve a poesia para crianças.

No conjunto das análises, verificou-se que os poemas exploram a aproximação entre o ato de ler e o ato de brincar. Brincando de ler com o poema no suporte digital, a criança ressignifica o seu repertório de brincadeiras, que envolvem jogos, versos,

⁶² Versão verbal: “Cobra de pedra”; versão visual: “Chá”; versão verbal e visual: “Zigue-zague” e “Primavera”. Os poemas da versão verbal encontram-se no livro: CAPPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. Já os visuais, fazem parte do livro: CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia visual*. São Paulo: Global, 2002. (ANEXOS A, B, C e D).

cantigas, sons, movimentos, cores, próprios do universo infantil, as quais participam da constituição do sentido do texto. Esse exercício implica, também, a construção do leitor. É nessa perspectiva que comenta Góes: se “o leitor se constrói quando consegue atribuir significado à palavra, interagindo com o contexto, que jogo poderia ser mais divertido e estimulante do que ler jogando ou ler brincando?”. (2003, p. 114)

A representação do mundo da criança mostra-se, igualmente, nos poemas, por meio da exploração da linguagem visual. Estes têm na imagem um elemento mediador e orientador para desencadear o processo de leitura. O prazer de ver a ilustração instiga na criança o prazer de ler, visto que essas duas dimensões da literatura para crianças, à semelhança do que ocorre nos livros de poesia impressos de Capparelli, são campo de exploração nas suas produções digitais. Nesse sentido, o ato de ler, que no texto impresso pode ser iniciado pelo contato físico com o livro e pela ilustração, no texto digital pode ter início pela “visualidade” das imagens, capazes de expressar o caráter simbólico das palavras, e pela interatividade do leitor, que ajuda a construir o texto, mesclando todos os elementos dele constituintes num jogo de linguagens. Cabe ressaltar que a exploração da função icônica da palavra metaforizada na sua imagem, que se apresenta de forma plástica e cinética na tela, não exclui a sua função simbólica, determinada pelos seus significados verbais, o que garante que a linguagem verbal no poema digital não tenha seu poder diminuído frente às outras linguagens. Ao contrário, há a valorização dos seus diferentes sentidos de comunicação: sua carga semântica, seu som e sua forma visual.

Se é a partir da textualidade da poesia impressa que se deve contemplar a poesia digital (ASSUMPTÃO,2004), comprova-se, com base nas análises, que a expressividade do autor no trabalho com as sonoridades, primeiro e principal caminho para a emancipação literária da criança, é assegurada nos poemas digitais. Na virtualidade da tela, a exploração das sonoridades se faz por outras linguagens. Em “Cobra de pedra”, por exemplo, os efeitos sonoros advêm da sincronização do texto verbal que rola na tela com a sua audição na voz de uma criança, o que acentua os efeitos sonoros das rimas, das repetições e do ritmo de quadrinhas familiares ao leitor criança. Também no poema “Chá”, o ludismo sonoro não deixa de ser acentuado através do seu ritmo. Este, contudo, não deriva da estrutura rítmica do poema, mas da convergência e da sincronização das linguagens sonora, visual e cinética.

Assim, procedimentos impensáveis para a constituição do poema materializado na página impressa passam a ser incorporados ao poema no meio digital, e os resultados

dessa composição podem concorrer para alfabetizar o leitor para o complexo entrelaçamento de linguagens, de intertextualidades que a literatura faculta, a fim de que se atribuam sentidos ao texto que se lê.

O que se evidencia, portanto, é a poeticidade do poema impresso de Capparelli entrelaçada com o meio digital. A partir da leitura dos poemas digitais em questão, compreende-se que estes se apropriam do poema impresso, num entrelaçamento entre os dois meios. Nesse exercício, o poema impresso se reinventa e o computador torna-se aliado para a reinvenção da poesia, que encontra, na imaterialidade da tela, novas formas de manifestação.

Interatividade, hipermedialidade, hipertextualidade, processos interativos são, desse modo, os novos procedimentos que as dimensões computacionais da poesia nas redes conferem ao seu leitor como condição para a recepção desse tipo de texto na sua dimensão artística. Isso implica, conforme Assumpção (2004), que o profissional responsável pela elaboração de um roteiro de hipertexto infantil coteje as características imanentes ao texto poético infantil com as do hipertexto, de tal maneira que sejam garantidas a expectativa da criança e a sua experiência estética na recepção. A forma como o roteirista organiza as possibilidades de percurso do leitor, nos textos digitais analisados, resulta numa leitura mais participativa e emancipatória, que pode ser compreendida pela autonomia do leitor em participar da organização do texto que lê. Assim como as associações e equivalências sonoras e semânticas participam da constituição do sentido no texto impresso, no suporte digital, as conexões facilitadas pela linguagem hipermediática, que ligam informações e mixam linguagens, estimulam as atualizações do leitor e suas possibilidades comunicativas com o texto.

Nesse espaço, o olhar do leitor deve ser treinado para acompanhar a leitura e a movimentação da tela, pois a palavra escrita deixa de ser estática e de ter primazia para a constituição da coerência e dos sentidos textuais. Dessa forma, a textualidade do poema digital se constrói no espaço da tela, pelas associações das palavras, dos sons, do movimento e da imagem, e na mente do leitor, pelas associações subjetivas, emocionais e intelectuais que este estabelece ao interagir com o texto, em cujo processo de leitura/constituição está a sua participação. Em vista disso, pode-se pensar a estrutura do poema digital como um espaço de associações que não mais derivam apenas da sintaxe das palavras, como unidades sonoras e semânticas, mas também de uma sintaxe espacial, onde converge a pluralidade de linguagens.

Assim, os significados e sentidos nos poemas ampliam-se pela convergência e pela multiplicidade de signos e linguagens que se entrecruzam, o que, no entendimento de Lúcia Santaella, constitui “a capacidade de armazenar informações e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais” (2004, p. 49). O novo leitor, nessa perspectiva, é aquele que aprende com a nova linguagem, a qual deriva da hibridização de outras linguagens, que se complexificam no meio digital, graças às novas e diferentes reconfigurações, a partir das possibilidades de hibridizações e de novos arranjos semânticos.

Contudo, dentre as potencialidades virtuais encontradas no texto digital somente serão atualizadas aquelas que fizerem sentido ao referencial de cada leitor. Em outras palavras, para que o ato de ler leve à ampliação do conhecimento e da sensibilidade do leitor – o que não será possível apenas navegando de um *link* a outro –, é preciso que as conexões sejam estabelecidas com base nos seus referenciais de sentido, numa atividade de interação com o texto que ele constrói no ato da leitura. Isso permite afirmar que as inovações tecnológicas criam condições para potencializar, na leitura do texto em meio digital, aquilo que a leitura já representa na literatura impressa. Sobre isso expõe Max Butlen:

Podemos verificar que en el campo de la lectura de libros de literatura sobre el soporte papel tradicional del libro, las conexiones transtextuales dependen de la cultura, de la formación de la enciclopedia/repertorio personal, del libro de cuna, y de la habilidad del lector. Es mi formación lo que me permite reconocer en el texto de Raul Bopp, *Cobra Norato*, la presencia y la reformulación de leyendas tradicionales de Brasil. También puedo percibir en el texto de La Fontaine una reformulación de las fábulas de Esopo. Es mi cultura que puede permitir conectar el texto de *Macunaíma* con textos folcloristas, así como considerarlo como un desfalque de algunas pesquisas etnológicas. (2010, p. 141)

Assim, a existência do texto em meio digital depende, como ocorre no texto impresso, do leitor, com suas competências e seu “olhar de descoberta” (GÓES, 2003), para explorar os nós e nexos virtualmente potencializados no texto. Como observa Butlen:

Encontramos la misma idea de relacionamientos, de lazos, de conexiones en esa área, así como en el área de la literatura. Quiero señalar el hecho de que podríamos discutir la cuestión de la linealidad, el texto literario generalmente es linear, pero la lectura es otra circunstancia, no es necesariamente linear. Como ya destaco el escritor Michel Montagne, se pude hacer la lectura “a los saltos y a las volteretas. (2010, p. 142)

Nesse sentido, seria viável pensar que a concepção da “obra aberta”, de Umberto Eco, como um universo textual sempre inacabado se realizaria, intuitivamente, no hipertexto? E mais, os vazios, prefigurados por Iser, inscritos no texto para estimular a atividade participativa do leitor poderiam ser preenchidos pelas infinitas opções de *links* e conexões da rede hipertextual?

A leitura literária nunca foi linear, como defende Butlen (2010), tampouco pensada – pelo menos a partir da Estética da Recepção – como uma recepção passiva. Ao contrário, os estudos dessa corrente postulam a participação ativa do leitor, pressupondo uma relação dinâmica entre este e o texto. No que se refere a essa relação, pode-se pensar que a estrutura em aberto⁶³ dos poemas das novas mídias – cuja construção textual se dá na tela do computador, pela participação interativa – recupera para o leitor as chances de dialogar com o texto. Assim, o modo como se desenvolve o ato de leitura dos poemas aqui analisados altera uma possível noção de recepção passiva, uma vez que a ação do leitor torna-se inerente à própria experiência hipertextual.

Partindo da afirmação de Iser (1999, p. 106) de que o texto é um sistema de representações que sofre a intervenção do leitor, para atualizar os dados que lê, deduz-se que, no suporte da tela do computador e no formato hipertexto, essa intervenção não é somente potencializada, mas também condição para a recepção poética. A não linearidade do hipertexto e a confluência de linguagens intensificam, pois, a atividade participativa do leitor, ao conectar os objetivos de leitura por ele traçados e os nós que sustentam os sentidos do texto.

Se os vazios nos textos impressos estimulam soluções imaginativas do leitor para preenchê-los (ISER, 1999, p. 119), os vazios (espaço entre cliques) do hipertexto incitam-lhe a exploração do que está virtualmente em potência para completar o sentido pretendido. Acrescentam-se, assim, vazios adicionais às lacunas próprias do texto, que obrigam o leitor a estruturá-lo, a partir das conexões entre os nós. A lacuna entre um

⁶³ Denominada, por Plaza (2004), de “abertura de terceiro grau”.

clique e outro impulsiona o leitor/navegador a procurar, na teia de possibilidades do hipertexto, aquilo que imagina e intenciona para completar a significação que vem construindo no ato de leitura.

Tão logo o leitor preenche um dos vazios no texto que constrói, ao fazer uma escolha que contribua para as significações intentadas, abre-se outra lacuna que ele precisa, imediatamente, preencher (ISER, 1999, p. 119), para que não se perca o fluxo de seu texto e de sua leitura e para que o hipertexto possa se tornar vivo na sua consciência. Desse modo, é válido afirmar que a leitura no formato hipertexto força o leitor a desenvolver e a dominar outras habilidades, além das que ele domina para a leitura tradicional, uma vez que lhe é facultada a tarefa de mobilizar a sua capacidade de reação e participação frente ao texto que lê. Essa é, pois, a condição para que aconteça a interação entre os dois polos (o artístico e o estético) implicados na situação comunicativa.

Ademais, entre um clique e outro, projeta-se a historicidade do leitor, a sua subjetividade, o motivo que o levou a fazer as escolhas, as referências à formação do sentido que ele vem construindo ao ler, clicando. Por esse motivo, constata-se que a recepção do poema assim construído é um processo produtor de significados que se concretiza de acordo com as condições implicadas pelo texto e com as intencionalidades instauradas virtualmente na rede pelo roteirista, somadas à subjetividade daquele que atualiza esse conjunto de provocações. As significações, portanto, constituídas pelo leitor do texto lírico digital derivam de um trabalho de transformação e recomposição do próprio texto que, na convergência semiótica, se abre para a multiplicidade de sentidos e interpretações. Como resultado, tem-se um novo modo de ler e, conseqüentemente, a vivência de novas experiências estéticas.

Compreende-se, assim, que não há novas razões para a leitura do texto *on line*, e sim novas possibilidades de ler, as quais enfatizam as referências comuns entre a hipertextualidade digital e a intertextualidade literária. O suporte digital que materializa essas novas possibilidades não chega, então, a ameaçar a leitura. Ao contrário, esta se diversifica, transforma-se, levando o leitor a outras e a novas vivências estéticas. Essa dinâmica, contudo, implica o exercício de um novo modo de interação com o texto, pois, ao articular, simultaneamente, diferentes linguagens, este expande a liberdade para novos usos da linguagem verbal.

De tal fato apreende-se uma possibilidade de mudança na base da relação da poesia infantil com a escola, espaço onde, na maioria das vezes, o texto literário ainda

encontra uma utilização meramente pedagógica, que reduz os lugares de participação do leitor criança, ou porque quer doutrinar, ou porque é lembrada apenas em datas comemorativas. Na contramão desse uso, o texto poético, no suporte da tela do computador, valendo-se das interfaces que o meio lhe proporciona, “põe em evidência o lado palpável dos signos, através das sonoridades, do ritmo e de suas potencialidades criativas” (RAMOS)⁶⁴. Sendo o lúdico uma “das forças motoras da vida social”, como sugere Huizinga (1993, p. 93), a poesia também deve mover a vida da escola pela relação de ludicidade e de cumplicidade que estabelece com o infante, uma vez que ela representa a linguagem falada pela criança. Portanto, devolver a poesia à escola, nessas condições, é um desafio que se apresenta ao texto poético digital.

O ponto de partida rumo à aproximação da poesia digital com a criança e, conseqüentemente, com a escola se dá pelo trabalho de um escritor/roteirista, o qual precisa assumir, na organização de *sites* voltados a esse público, o papel de mediador de leitura, além de outra função importante: arranjar no hipertexto as especificidades imanentes do texto poético infantil com as características da linguagem hipertextual, o que lhe demanda o conhecimento de um e de outro aspecto (ASSUMPÇÃO, 2004). O passo seguinte, por sua vez, irá depender da formação de professores, mediadores, com sensibilidade para apresentar as especificidades do gênero ao seu leitor criança.

Do confronto entre as discussões teóricas acerca do hipertexto poético e as análises empreendidas, pode-se inferir que o primeiro grande ganho da leitura desse novo formato de texto (o hipertexto poético) diz respeito ao exercício de possibilidades já latentes do poema impresso, o que sublinha a sua leitura na perspectiva literária. Dessa forma, o poema no meio digital representa “a predisposição do texto literário, enquanto produção sempre aberta de significações” (SANTOS)⁶⁵. Contudo, implica a constituição de um leitor diferenciado, que seja capaz de constituir o novo poema no meio em que é expresso. No dizer de Assumpção, “se, por um lado, o hipertexto concretiza – através de imagens fixas, seqüências de imagens em movimento e sons – o que na Literatura é ativado pelo leitor, por outro lado, esse último tem diante de si novas exigências”, que, se cumpridas, resultam em um novo modo de ler e, conseqüentemente, na vivência de novas experiências estéticas. (2004, p. 241)

Quando se fala em leitura literária, essas experiências podem-se tornar “vício”, à semelhança de um vício por chocolate, por exemplo, e, assim como quem é viciado

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/brincade.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/textualidade.html>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

em chocolate sente vontade de degustá-lo repetidas vezes, quem se vicia nessas experiências deseja vivê-las continuamente. Nessas ocasiões, revela-se indispensável o livro na estante, isto é, o endereço que proporcione essa vivência. Quando se aprecia o livro (a leitura), sente-se, também, o desejo pela posse da materialidade capaz de proporcionar esse “algo mágico” (essa experiência), que, embora esteja fora da materialidade do livro, sabemos que é dependente dela.

A experiência descrita na seção “Considerações sobre a pesquisa” deste trabalho, isto é, o fato de ter-se ficado, temporariamente, sem acesso aos *sites* selecionados e, conseqüentemente, sem as vivências de leitura dos poemas, comprova outra questão importante: o texto impresso, quando transposto para a estrutura da hipermídia, já não é mais o mesmo. Sendo outro e diferente e enredando-se na trama de diversas linguagens que se misturam ao texto verbal, provoca outras e diferentes experiências estéticas.

Nesse sentido, no caso dos *sites* em pauta, destaca-se que quatro dos cinco poemas analisados foram, inicialmente, impressos em versão verbal e visual – “Chá”, “Primavera”, “Zigue-zague” e “Cobra de pedra”. Estes, no entanto, mostraram-se diferentes na estrutura do hipertexto. Mais do que a interação permitida quando impressos em *111 poemas para crianças* e *Poesia visual*, os mesmos textos, no meio digital, convidam o leitor à interatividade como condição para as suas atualizações. Nessa medida, compreende-se a interatividade como abertura para uma maior participação do leitor e, conseqüentemente, para que a comunicação entre este e o texto seja potencializada.

A experiência vivida com a imaterialidade do texto digital evidencia o livro digital, em sua condição de arte, como outra forma de produção/recepção capaz de provocar novas relações com o texto, mas que coexiste com o livro impresso, cabendo ao leitor realizar sua escolha.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Jorge Luiz. *Sobre poesia digital*. Disponível em: <<http://www.arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/jlantonio.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

_____. *Tecno-arte-poesia: análises de procedimentos*. Disponível em: <<http://www.interact.com.pt/pt/ed15/interfaces/tecno-arte-poesia>>. Acesso em: 17 maio 2010.

ASSIS BRASIL, Luiz Antônio de; MOREIRA, Maria Eunice; ZILBERMAN, Regina. *Pequeno dicionário da literatura do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. *Poesia, leitura e comunidade virtual de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1326/1023>>. Acesso em: fev. 2010.

_____. Poesia infantil e leitura emancipatória. In: CECCANTINI, João Luís (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) *Literatura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. A poesia e a escola. *Tigre Albino: revista de poesia infantil*, v. 1, n. 2. Disponível em: <<http://www.tigrealbino.com.br/>>. Acesso em: abr. 2010.

BARBOSA FILHO, Hidelberto. A poesia e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 45-46, set. 1996.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Poesia infantil e produção cultural. In: JACOBY, Sissa. (Org.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

BUTLEN, Max. El hipertexto y la investigación en lectura y literatura. In: RÖSING, Tânia, M., K.; RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Biblioteca, lectura y multimedia*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2010.

CAIMI, Cláudia Luíza. *Mímese e literatura infantil: a obra narrativa de Sérgio Capparelli*. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.

CALDAS, Alberto Lins. *Do texto ao hipertexto - da leitura à hiperleitura*. Disponível em: <<http://www.primeiraversao.unir.br/artigo22.html>>. Acesso em: set. 2009.

CAMARGO, Luís. Para que serve um livro com ilustrações? In: JACOBY, Sissa. *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia visual*. São Paulo: Global, 2002.

____. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

____. *Ciberarte: ambientes virtuais e interativos e imersivos*. Disponível em: <http://artecno.ucs.br/proj_tecnicos/ciberarte_imersivo_subproj2.htm>. Acesso em: ago. 2009.

____. *Poema de Frank*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br/zoom/>>. Acesso em: ago. 2009.

____. *Ciberpoesia*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br>>. Acesso em: ago. 2009.

____. *Terrarium Kid*. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br>>. Acesso em: ago. 2009.

____. *Zoom na Poesia*. Disponível em: <<http://www.ciberpoesia.com.br/zoom>>. Acesso em: ago. 2009.

____.; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; KMOHAN, Gilberto. *Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/13/caparelli.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1991.

____. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edusp, 1995.

____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Ibep, 2006.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, S. R. Oralidade e escrita e novos gêneros (hiper) textuais na internet. Campinas: UNICAMP/FE, 2000.

DOMINGUES, Diana. *Repensar o humano em conexões com lugares imaginários*. Disponível em: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n49/bienal/Mesa%202/Repensar%20o%20humano%20em%20conex%F5es%20com%20lugares%20imagin%Elrios.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONKLER, Gustavo; ZAMBELLI, Jackson. *A mulher gigante*. Porto Alegre: Projeto, 2004.

FORNY, Leonardo. *Arte e interação: nos caminhos da arte interativa?* Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n53/lforny.html>>. Acesso em: maio 2010.

FURTADO, José Afonso. *Livro e leitura no novo ambiente digital*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/index.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

GEIGUELMAN, Giselle. *O livro depois do livro*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GIL, Gilberto. *Cultura digital e desenvolvimento*. Aula Magna. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://pontaotapajos.redemocoronga.org.br/textos-de-referencia/cultura-digital-e-desenvolvimento-gilberto-gil/>>. Acesso em: 22 set. 2010.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva; USP, 1971.

_____. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

INSTITUTO CULTURAL ITAÚ. *Poesia infantil brasileira*. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000389.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

____. Teoria da recepção: reação a uma circunstância histórica. In: _____. *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JENSEN, Klaus Bruhm. *Interracityvity in the wild*. Disponível em: <http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/180_003-030.pdf>. Acesso em: abr. 2010

JESUALDO, J. A. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1978.

KERCKHOVE, Derrick de. O senso comum, antigo e novo. In: PARENTE, André (Org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LACERDA Nilma Gonçalves. A literatura para crianças e jovens nos anos 90. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Indústria cultural e renovação literária. In: _____. ; _____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LEMOS, André. *Cultura digital.br*. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/09/cultura-digital-br.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

____. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LONGHI, Raquel Ritter. *Narrativas digitais*. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3103/2379>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

____. Hipermissão: o labirinto como metáfora. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

____. *Pré-cinemas & Pós-cinemas*. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. Literatura infantil brasileira em formação. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987. p. 135-152.

MANOSO, Radamés. *A poesia e as mídias que as suportam*. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/radamesv/proposta.htm>>. Acesso em: jul. 2010.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. Apresentação. In: CAPPARELLI, Sérgio. *Tigres no quintal*. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

MENEZES, Philadelpho. A oralidade no experimentalismo poético brasileiro. In: DOMINGUES, Diana. *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1998.

____. *Do impresso ao sonoro e ao digital*. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~cos-puc/epe/mostra/catalogo.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1999.

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PLAZA, Julio. *Arte e interatividade: autor-obra-recepção*. Disponível em: <<http://www.cap.eca.usp.br/ars2/arteeinteratividade.pdf>>. Acesso em: abr. 2010.

POUND, Ezra. *Abc da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [s. d.].

PRIMO, Alex. Interfaces potencial e virtual. *Revista da Famecos*, Porto alegre, n. 10, p. 94, jun. 1999.

____. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. *Revista da Famecos*, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

____. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. *404NotFound*, n. 45, 2005. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtf0und/404_45.htm>. Acesso em: maio 2010.

____. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

____. *Explorando o conceito de interatividade*. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286/3756>>. Acesso em: abr. 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *O processo lúdico de construção da obra pelo leitor*. Disponível em: <<http://66.102.1104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:UqIOA3ZzZC8JC>>. Acesso em: 20 de nov. 2009.

____. *Leitura de poemas infantis: analisando as estratégias leitoras a partir do suporte*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss01_04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2009.

____. *A brincadeira na poesia infantil*. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/brincade.html>>. Acesso em: 20 out. 2010.

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

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

____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. *Texto digital e reconfiguração do leitor*. Disponível em: <<http://www.pacc.ufrj.br/z/ano4/2/alckmar.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

____. *Leitura de nós: ciberespaço e literatura*. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000402.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

____. *Textualidade literária e hipertexto informatizado*. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/textualidade.html>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Fundamentos da estética do efeito: uma leitura. In: ROCHA, João Cezar de Castro. (Org.). *Teoria da ficção: Indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SCHWAB, Gabriele. Se ao menos eu não tivesse de manifestar-me: a estética da negatividade de Wolfgang Iser. In: ROCHA, João Cezar de Castro. (Org.). *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SILVA, Marco. *O que é interatividade*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=18&texto=1107>>. Acesso em: mar. 2010.

____. *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/263/boltec263c.htm>>. Acesso em: mar. 2010.

TURCHI, Maria Z. *Tendências atuais da literatura infantil brasileira*. Disponível em: <http://www.abralic.org/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/MARIA_TURCHI.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

VISSOKY, Paulina. *Quando voltam os carrosséis: manifestações da paródia poética infantil contemporânea*. 1989. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

WELLEK, René; WARREN, Austin. O modo de existência de uma obra de arte literária. In: _____. *Teoria da literatura*. São Paulo: Europa-América, 1942.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: maio 2010.

XAVIER, Antônio Carlos. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2007.

____. *A era do hipertexto: linguagem & tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

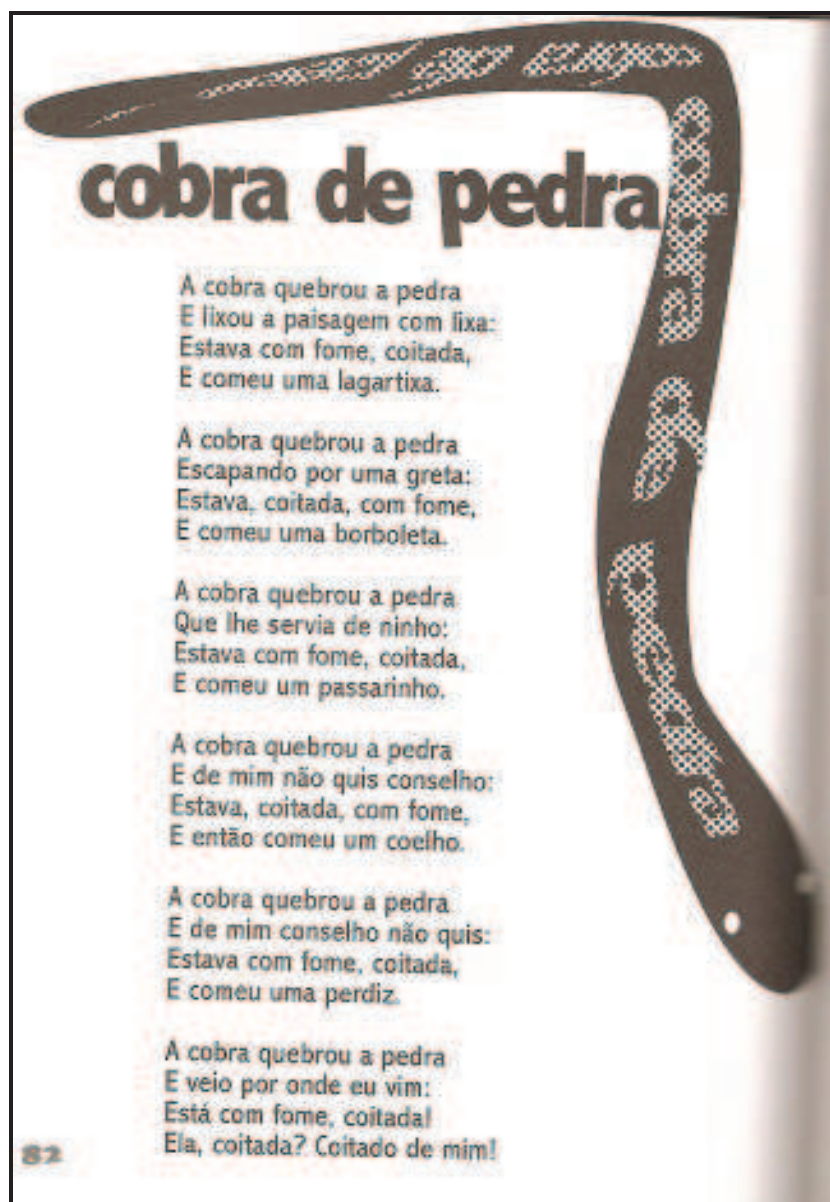
____. *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

____. *A literatura infantil na escola*. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

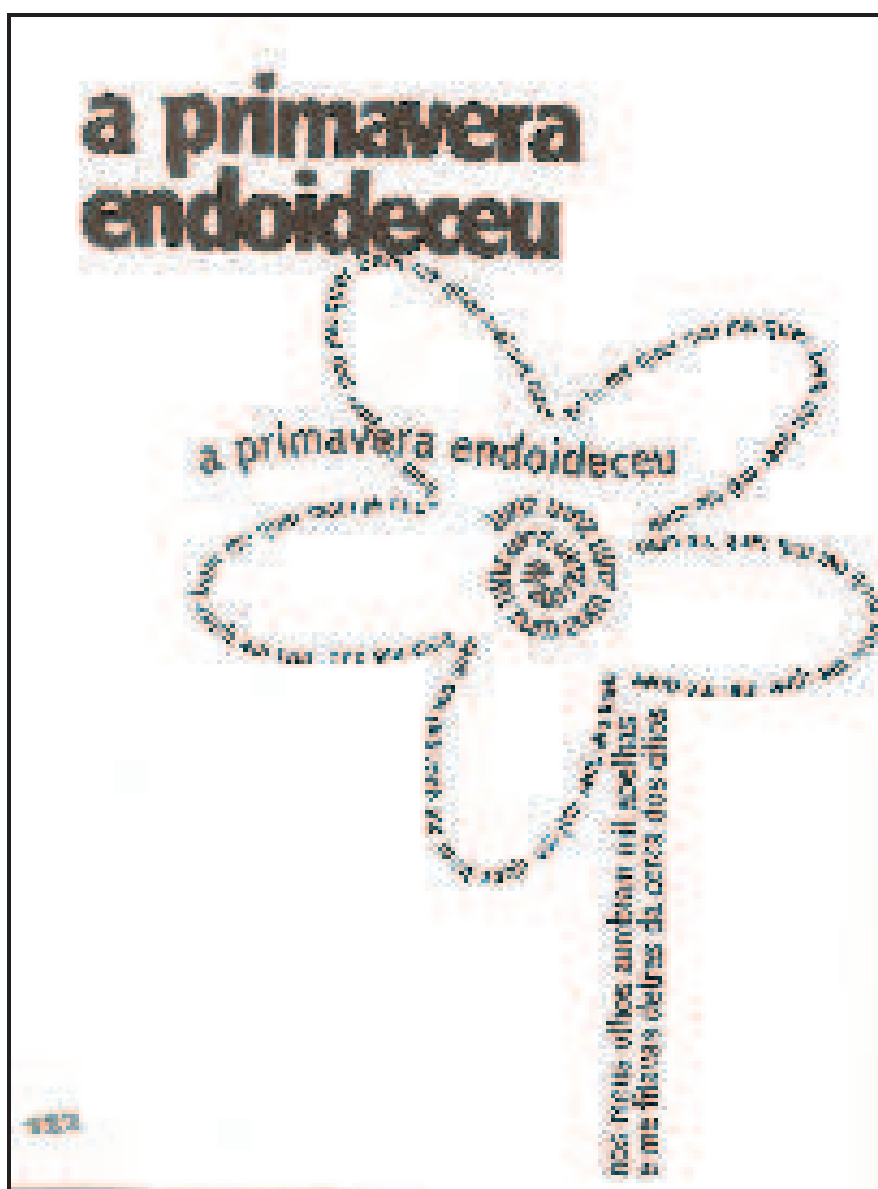
____. Das entrelinhas do texto ao hipertexto online. *Folha Proler* – Publicação do Programa Nacional de Incentivo à leitura. Rio de Janeiro, ano 10, n. 28. Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/images/PDF/folhaproler28.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – “Cobra de pedra”



ANEXO B – “Primavera”



ANEXO C – “Chá”



ANEXO D – “Zigue-zague”

