

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIO-ECONÔMICAS E**  
**HUMANAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**POÉTICAS POSSÍVEIS:**  
**CRIAÇÃO E FRUIÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITAL**

**NARA RUBIA GOMES DUARTE XAVIER**

**ANÁPOLIS-GO**  
**2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIO-ECONÔMICAS E**  
**HUMANAS**

**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**POÉTICAS POSSÍVEIS:**  
**CRIAÇÃO E FRUIÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITAL**

**NARA RUBIA GOMES DUARTE XAVIER**

**ANÁPOLIS-GO**  
**2015**

**NARA RUBIA GOMES DUARTE XAVIER**

**POÉTICAS POSSÍVEIS:  
CRIAÇÃO E FRUIÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais.

**Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva**

**ANÁPOLIS-GO  
2015**

Nº Cutter:

Xavier, Nara Rúbia Gomes Duarte.  
Poéticas possíveis: criação e fruição da poesia em  
meio digital/ Nara Rúbia Gomes Duarte Xavier,  
2015.  
Nº de folhas. 209 il.

Orientadora: Débora Cristina Santos e Silva.

Dissertação (MIELT) – Universidade Estadual  
de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e  
Humanas - Anápolis, 2015.

1. Cibercultura. 2. Multiletramentos. 3.  
Hipermissão. 4. Poesia digital na escola. Santos e  
Silva, Débora Cristina.

II. Título.

NºCDU:

## **POÉTICAS POSSÍVEIS: CRIAÇÃO E FRUIÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITAL**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 07 de outubro de 2015.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Orientador(a) / Presidente

---

Profa. Dra. Daniela da Costa Brito Pereira Lima (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio (Universidade Católica de Goiás/TECCER)  
Membro externo

Anápolis, 07 de outubro de 2015.

A meu Gilmar que esteve sempre tão presente em minha  
constante ausência.

## AGRADECIMENTOS

No percurso desta pesquisa ouvi e li muitas coisas. Em um dos inúmeros simpósios e congressos do trajeto acadêmico, aprendi que o exercício da pesquisa envolve várias pessoas que se inter-relacionam constantemente, as quais colaboram de maneira imprescindível ao resultado final do trabalho. E a minha pesquisa não foi diferente. Ela envolveu várias pessoas a quem devo agradecer enormemente a atenção, o carinho e a dedicação, pois ser grato é um princípio que deve ser preservado entre os homens. Assim, começo agradecendo a DEUS por não ter me deixado vacilar nos momentos de cansaço, agonia e desânimo. Por ter me mostrado como melhor conduzir minha família, meus estudos e meu trabalho.

Um agradecimento especial a uma pessoa que acreditou em mim, que me mostrou que estamos sempre passando pelos desafios e que para ser uma pipoca, todo milho deve passar pelo fogo e deixar de ser um piruá! Obrigada, professora DÉBORA CRISTINA SANTOS E SILVA, minha orientadora. E pode até parecer clichê, chavão, lugar comum, ou bordão, mas quero ser igual a você: exemplo de mãe, esposa, serva de Deus, professora, amiga, pois te considero assim.

Agradeço aos professores que aceitaram participar da construção deste texto, orientando, assim, junto à professora DÉBORA. Obrigada professores Dra. DANIELA DA COSTA BRITO PEREIRA LIMA e Dr. DIVINO JOSÉ PINTO que participaram da minha qualificação e que muito contribuíram com o resultado final da minha pesquisa. Agradeço também ao professor EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO, que constituiu a banca de defesa e assim também colaborou com o meu texto.

Obrigada às escolas que abriram as portas para que eu pudesse realizar o meu trabalho. Obrigada aos colegas da terceira da turma do MIELT. Vocês ficarão eternamente em minha memória. Com certeza, tenho uma lembrança particular de cada um de vocês. Aos professores, um singular agradecimento, pois as contribuições adquiridas em cada aula foram importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada.

Clara... Minha Princesa, obrigada minha filha por ser compreensiva e esperar sem saber ao certo o que esperava. Desculpa por te fazer brincar sozinha. Prometo mais tempo para “bicicletarmos” juntas. Mamãe já terminou de copiar e de ler tudo, viu!? (Eu acho.) Eu te amo, minha filha. Gilmar Filho, meu filho que tantas vezes cuidou de tudo para mim. Obrigada por

ter se mantido no caminho correto, por ter cuidado da sua irmã e ter ajudado o seu pai. Eu tenho orgulho de você e te amo muito.

Juliana, minha irmã, obrigada pelas inúmeras cópias do meu trabalho. Você sabe que a sua ajuda foi além disso. A cada folha impressa que você trazia, eu via meu sonho sendo construído aos poucos. Você foi colocando comigo cada tijolinho nesta casa que eu construí. Eu te amo, minha irmã.

Meus pais e meu irmão que sempre cobravam a minha presença. Acabou! Agora poderemos viajar juntos. Obrigada pela paciência. Amo vocês!

Ana Cristina, Amanda, Ilka, amigas de viagens e congressos. Quantas risadas e apuros! Obrigada pelos conselhos, por me ouvir nas apresentações e nos meus desabafos também. Obrigada por considerar minha filha uma amiga também. Ela gosta muito de vocês!

Um agradecimento especial à Goreti Saboia que, com muito carinho, fez as traduções necessárias deste texto.

Thiffanne, a grande culpada! Um dia chegou na escola e disse que ia fazer mestrado. Falou tanto que me convenceu. Passei noites em claro por sua culpa, viu?! Finais de semanas e meses sem vida social, pois me atrevi a embarcar nesta viagem. Obrigada, minha amiga. Você, sua personalidade, sua decisão e sua autocrítica foram imprescindíveis. Fizeram com que eu abrisse novos horizontes. A vida é grande demais para ficarmos restritas à sala de aula. Um grande abraço. Lembre-se: já fizemos o mestrado juntas; agora falta a gente se aposentar juntas!

Gilmar, Meu Amor, Minha Vida, você merece uma dissertação todinha feita para você, agradecendo tudo o que tem feito por mim, mas tentarei sintetizar dizendo que sem você, eu não teria chegado aqui! OBRIGADA!



*[...] as tecnologias mais profundas são aquelas que desaparecem. Elas se entrelaçam no tecido da vida cotidiana até se tornarem indistinguíveis.*

MARK WEISER

## RESUMO

A sociedade contemporânea se encontra sob expressivas mudanças que foram aceleradas pelos avanços científicos e tecnológicos, juntamente com as transformações sociais que revolucionaram as formas de comunicação verbal, de leitura e de escrita, caracterizando o estágio civilizatório reconhecido como Cibercultura. Esta, por sua vez, promoveu alterações significativas no modo como autor e leitor passaram a se relacionar com o texto, consideradas as novas práticas sociais, na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2013a). Os gêneros literários passaram, assim, a incorporar novas linguagens, formas e texturas próprias das artes visuais e ainda ganharam novos meios e suportes, como a hipermídia, que se faz relevante por instaurar novas materialidades à criação literária. Nesse sentido, esta pesquisa buscou investigar o tema: “Poéticas possíveis: criação e fruição da poesia em meio digital”, a fim de compreender os processos de produção e fruição do texto poético digital, visando oferecer estratégias metodológicas possíveis para a apreciação estética de poesia e o exercício da escrita criativa, em meio digital. Objetivou-se, dessa forma, demonstrar os procedimentos que favoreceram a passagem da palavra à imagem, no processo de transcrição do texto poético impresso ao formato digital, considerando as especificidades da hipermídia. Para isso, foi traçado um percurso histórico que contemplasse poemas concretos e digitais produzidos por artistas portugueses e brasileiros, ao longo desse processo. Com vistas a explorar a experiência de criação e fruição da poesia digital, a pesquisa contemplou também a interatividade com o blog *Poemário*, do web-poeta português Rui Torres, constituído de motores textuais para produção de poemas digitais, tendo em vista os procedimentos da “escrileitura”, na concepção de Barbosa (2003) e da “escrita criativa”, de Bom (1999) e Mancelos (2007). A metodologia envolveu a investigação qualitativa, compreendendo os princípios da pesquisa-ação, com suporte bibliográfico, para apresentar e discutir concepções teóricas acerca da literatura eletrônica, da ciberliteratura e da Cibercultura. Na pesquisa de campo, foram ministradas a professores de quatro escolas da rede pública e particular de ensino de Goiânia, oficinas de leitura e fruição de poesia em meio digital que buscaram verificar como se efetiva o trabalho com a literatura eletrônica na escola de hoje. Tais procedimentos fizeram-se oportunos para discutir propostas didático-pedagógicas que favorecessem a fruição e a criação de poesia digital em sala de aula. Os resultados apontam que a poesia digital é bem pouco conhecida e explorada em aulas de leitura e escrita pela grande maioria dos professores e que o motivo de se evitar um trabalho pedagógico com a poesia digital ocorre mais pela pouca familiaridade dos professores com as tecnologias de modo geral e com a própria ciberliteratura, em particular, que por falta de recursos materiais na escola. Dessa forma, pode-se concluir que a realidade do ensino formal tem se apresentado, por vezes, desanimadora, entretanto, é passível de ser revertida, se houver capacitação e estrutura física e pedagógica nas escolas. Faz-se necessário, sobretudo, desenvolver, no meio escolar, um trabalho pedagógico criterioso e criativo para fomentar o exercício da leitura, sobretudo do texto poético digital, a fim de se alcançar um ensino contemporâneo, que acompanhe as práticas sociais dos alunos, promovendo assim a capacidade criativa deles, diante das demandas de letramento que contemplam os multimeios e as multisseios.

XAVIER, Nara Rúbia Gomes Duarte. **POÉTICAS POSSÍVEIS: CRIAÇÃO E FRUIÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITAL**. 2015. 209 p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientador (a): Débora Cristina Santos e Silva.

Defesa: 07 de outubro de 2015.

**Palavras-chave:** Cibercultura. Multiletramentos. Hipermídia. Poesia digital na escola.

## ABSTRACT

XAVIER, Nara Rúbia Gomes Duarte. **POÉTICAS POSSÍVEIS: CRIAÇÃO E FRUIÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITAL**. 2015. 209 p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientador (a): Débora Cristina Santos e Silva.

Defesa: 07 de outubro de 2015.

Contemporary society is under expressive changes accelerated by scientific and technological advances along with the social changes that have revolutionized forms of verbal communication, reading and writing, featuring the civilizing stage recognized as Cyberculture. This, in turn, promoted significant changes in the way the author and reader have passed to relate to the text, considering the new social practices from the perspective of multiliteracies (ROJO, 2013a). Thus, literary genres have come to incorporate new languages, forms and textures of visual arts and also gained new media and supports, such as hypermedia, which is relevant to bring new materiality to the literary creation. In this sense, this research aimed to investigate the theme: “Possible Poetics: creation and fruition of poetry in digital media”, in order to understand the production and fruition processes of digital poetry to offer possible methodological strategies for the aesthetic appreciation of poetry and the exercise of creative writing in digital media. It aimed to demonstrate procedures that favored the passage of word to image in the transcreation process of printed poetic text to digital format, considering the hypermedia specifics. For this, it was traced a historical way contemplating concrete and digital poems produced by Portuguese and Brazilian artists. In order to explore the experience of creation e fruition of digital poetry, the research also considered the interactivity with the blog *Poemário* by Rui Torres, Portuguese web-poet, consisting of textual engines to produce digital poems, in view of procedures of “escrileitura” according to Barbosa (2003) and “creative writing” by Bom (1999) and Mancelos (2007). The methodology involved qualitative research, according to the principles of action research with bibliographic support, to present and discuss theoretical conceptions of electronic literature, cyberliterature and cyberculture. In the field research, reading and fruition workshops of poetry in digital media were given to teachers from four public and private schools in Goiania to verify how to actualize work with electronic literature in schools nowadays. These procedures were important to discuss didactic and pedagogical proposals favoring the fruition and creation of digital poetry in the classroom. The results indicate that digital poetry is little known and explored in reading and writing class and that the pedagogical work with digital poetry is avoided more because of the unfamiliarity of teachers with technology, in general, and with the cyberliterature, in particular, than because of the lack of material resources at school. Thus, it can conclude that reality of formal teaching has presented itself sometimes discouraging, however, it can be reversed if there is training and physical and pedagogical structure in schools. It is necessary above all develop a careful and creative pedagogical work to promote the reading practice, especially of digital poetic text, to reach a contemporary teaching, that accompany social practices of students, promoting the creative capacity of them, front the demands of literacy that contemplate the multimedia and multisemiosis.

**KEYWORDS:** Cyberculture. Cyberliterature. Digital poetry in school. Escrileitura.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Circuito comunicacional da literatura e o “Escrileitor” .....  | 42  |
| Figura 2 - <i>Chá</i> .....   | 43  |
| Figura 3 - <i>O Ovo</i> .....   | 81  |
| Figura 4 - <i>Nas asas de Eros</i> .....  | 82  |
| Figura 5 - <i>O Martelo</i> .....   | 82  |
| Figura 6 - <i>Labirinto Cúbico</i> .....  | 83  |
| Figura 7 - <i>Um Coup de Dés</i> .....  | 86  |
| Figura 8 - <i>Ovonovelo</i> .....   | 91  |
| Figura 9 - <i>Poemóviles</i> .....  | 93  |
| Figura 10 - <i>Solida</i> .....   | 94  |
| Figura 11 - <i>Sem saída</i> .....  | 106 |
| Figura 12 - <i>The Crucifixion</i> .....  | 109 |
| Figura 13 - <i>La Tour Eiffel</i> .....   | 110 |
| Figura 14 - <i>Dentro</i> .....   | 113 |
| Figura 15 - Esquema de aplicação de escrita em <i>Actionscript 3</i> .....  | 118 |
| Figura 16 - <i>Amor de Clarice</i> (segundo poema da série dos 26 poemas) .....   | 123 |
| Figura 17 - <i>Puzzle</i> (sem interatividade do leitor).....   | 126 |
| Figura 18 - <i>Puzzle</i> (com interatividade do leitor).....   | 127 |
| Figura 19 - <i>Poema esférico</i> .....   | 132 |
| Figura 20 - <i>Poema Cibernético</i> .....  | 133 |
| Figura 21 - <i>Print</i> do site de Sérgio Caparelli.....   | 164 |
| Figura 22 - <i>Print</i> de interatividade no site de Sérgio Caparelli .....  | 165 |
| Figura 23 - <i>Print</i> poema digital produzido por participantes da E1, no <i>blog Poemário</i> ..  | 166 |
| Figura 24 - <i>Print</i> poema digital produzido por participantes da E4, no <i>blog Poemário</i> ..  | 167 |
| Figura 25 - <i>Print</i> poema digital produzido por participantes da E2, no <i>blog Poemário</i> .   | 167 |
| Figura 26 - <i>Print</i> de interatividade em <a href="http://www.anterodealda.com/puzzle_poem.htm">http://www.anterodealda.com/puzzle_poem.htm</a> . | 169 |
| Figura 27 - <i>Amor de Clarice</i> (tela inicial) .....   | 171 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Formatos da comunicação por computador considerando os participantes e o tempo.....  | 71  |
| Quadro 2 - <i>Amor de Clarice</i> (A partir dos textos de Rui Torres e Clarice Lispector) ..... | 119 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAC - Criação Assistida por Computador
- CCm - Computadores Coletivos móveis
- CD - Compact Disc (Disco compacto)
- DOC - Extensão de documento gerado no software Word
- DVD - Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)
- EC - Escrita Criativa
- GPS - Global Positioning System (Sistema de posicionamento global)
- LGC - Literatura Gerada por Computador
- MS DOS - MicroSoft Disk Operating System (Disco de sistema operacional)
- PC - Personal Computer (Computador pessoal)
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDF - Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>1 CIBERCULTURA EM CONTEXTO.....</b>  | <b>22</b>  |
| 1.1 Pensando a Cibercultura .....   | 22         |
| 1.2 Hipertexto e hipermídia: apontamentos .....   | 33         |
| 1.3 Texto digital e processos de autoria .....  | 41         |
| <b>2 MULTILETRAMENTOS NA CIBERCULTURA.....</b>  | <b>53</b>  |
| 2.1 Letramento, letramento digital e multiletramento .....                                    | 53         |
| 2.2 Língua, linguagem e ensino .....  | 62         |
| 2.3 Gêneros textuais em hipermídia .....  | 66         |
| 2.4 Escrita criativa no ciberespaço .....   | 75         |
| <b>3 POÉTICAS POSSÍVEIS: DO VISUAL AO DIGITAL.....</b>  | <b>80</b>  |
| 3.1 Visualidade e experimentalismo: antecedentes .....  | 80         |
| 3.2 Concretismo: contribuições para a poesia digital .....                                    | 88         |
| 3.3 Ciberpoesia: experimentalismo e inovação .....  | 98         |
| 3.3.1 Rui Torres e o <i>Amor de Clarice</i> .....   | 115        |
| 3.3.2 O grito poético de Alda .....   | 125        |
| <b>4 POESIA DIGITAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADE OU UTOPIA? .....</b>                             | <b>138</b> |
| 4.1 Educação estética .....   | 138        |
| 4.2 Leitura literária na sala de aula: práticas atuais .....                                  | 143        |
| 4.3 Atuação docente na Cibercultura .....   | 146        |
| 4.4 Relato de experiências .....  | 153        |
| 4.4.1 Métodos e técnicas da pesquisa .....  | 153        |
| 4.4.2 Campo de pesquisa: escolas-campo .....  | 157        |
| 4.4.3 Relato das oficinas .....   | 158        |
| 4.4.4 Transposições didáticas .....   | 170        |
| 4.4.5 Comentários e discussões .....  | 174        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>188</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>195</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>206</b> |
| Apêndice 1 – Primeiro questionário aplicado nas oficinas para coleta de dados.....            | 207        |
| Apêndice 2 – Segundo questionário aplicado nas oficinas para coleta de dados.....             | 208        |
| Apêndice 3 - Resumo com sugestões bibliográficas e <i>sites</i> para trabalho em sala de aula | 209        |

## INTRODUÇÃO

*Poesia é voar fora da asa.*

MANOEL DE BARROS

Manoel de Barros presenteia a literatura e seus leitores com um olhar singular e ímpar sobre os objetos escolhidos para compor a temática de sua poética. Dos pequenos detalhes, ele produz profundos e significativos versos. Do nada, tudo se cria. Do pequeno, o grande surge. Tudo é aproveitado, valorizado, visto e revisto a partir de uma linguagem que pode ser considerada um brinquedo nas mãos do poeta. Com ela, Barros constrói e reconstrói o sentido das palavras, explorando todas as particularidades possíveis para a produção de sua obra, em um jogo que vai além do usual e sua poesia ultrapassa, transgredir, voa fora da asa. A epígrafe em destaque foi escolhida para ilustrar esta introdução; e o poema, nesta pesquisa, assim será abordado. Será estudado como algo além do padrão, do regular, para recriar e instaurar o novo!

As constantes conquistas ao longo da história da humanidade alteraram o modelo clássico de produção literária, bem como de expressão e comunicação, e possibilitaram novas formas de criação e relações textuais por meio de processos dinâmicos de interação e ações colaborativas, o que fez com que a função do leitor e do autor passassem por alterações significativas. Artistas como Mallarmé, James Joyce, Augusto de Campos, Arnaldo Antunes, Sérgio Capparelli, Rui Torres e Antero de Alda buscaram recursos estético-formais que promovessem, na cultura ocidental, a transposição do texto poético no formato digital, na passagem do papel ao ecrã, por um processo desencadeado no Concretismo. No entanto, antecedentes já teriam surgido na Idade Antiga, explorando a semiotização do espaço do papel, aglutinando elementos verbais e não verbais na composição textual. Poetas como Símmias Rodes e Hrabanus Maurus representam essa época por se preocupar com as especificidades desses textos, tais como a visualidade, a expressividade, a materialidade e a linguagem plurissígnica, além do diálogo intersemiótico do texto com imagens, cores e movimento.

Buscavam por meio dessas especificidades, transpor os limites dos textos convencionais. Investiram em outros códigos, situaram-se em zonas fronteiriças; dividiram espaço com outras semioses, configurando a visualidade da escrita. Nesse sentido, reconhece-se que o meio digital exige uma nova abordagem quanto aos processos de criação e fruição



literária no ciberespaço, pois estes requerem uma atenção específica como consequência das particularidades literárias que se apresentam nesse novo contexto em meio às alterações tecnológicas. Por outro lado, não é novidade reconhecer que a arte acompanha tais modificações no intuito de utilizar novas técnicas para aprimorar ou descobrir novas formas estéticas, as quais dialogam não somente com procedimentos sígnicos verbais como também com esferas semióticas diferentes. Assim, as manifestações artísticas não permanecem nos domínios da semiótica verbal. E, como resultado, há uma agregação entre múltiplas linguagens e modos de produção, configurando uma composição híbrida.

O mundo contemporâneo encontra-se sob mudanças que foram aceleradas com o surgimento de novas tecnologias e pelo advento da Cibercultura, o que promoveu uma evolução na escrita e nas suas formas de reprodução, modificando as percepções humanas referentes à comunicação, expressão e experimentalismo artísticos. Houve também alterações nas formas de compartilhar e produzir as informações, o que configurou um processo em que os indivíduos agem de maneira conjunta, ou seja, trabalham sob a metáfora da “inteligência coletiva” que, segundo Pierre Lévy (2003), rejeita a ideia de um saber pronto e acabado.

A entrada no mundo virtual leva-nos à constatação de que estamos na era de imagens interativas, de textos multimodais e multissemióticos, com os quais é preciso saber conviver e agregá-los ao que já se é explorado usualmente, sob uma forma de abordar recursos disponíveis pela hipermídia como interatividade, hipertextualidade, hipermidialidade, dinamicidade, multimodalidade e multissemiótica, além de rever as posições de leitor e de autor que surgem reconfiguradas diante das produções contemporâneas, como os textos eletrônicos.

O usuário, nesse contexto, pode estar diante de textos digitais que lhes dão o privilégio de estabelecer leitura linear ou não, pois a intersecção da literatura com a informática implica técnicas diversas de se ler, as quais vão de encontro ao modelo gutenberguiano. Ademais, há o recurso da ubiquidade, que faz referência ao fato de um mesmo texto ser acessado por diferentes pessoas em locais diferentes ao mesmo tempo. Surge então uma nova definição de “texto”, com a particularidade de ganhar sentidos não apenas por meio da atuação do autor como também da fruição do leitor, além de exigir deste a capacidade de multiletramentos diante das multissemióticas presentes em um hipertexto digital.

Dessa forma, o leitor passa a ser protagonista no processo que envolve a construção literária, uma vez que é da sua análise, interpretação e delimitação dos discursos retóricos e tipográficos presentes na linguagem e na forma do texto, que toda a semântica e linearidade textual se estruturam. O modelo tradicional de leitura já determinado foi refeito nas

particularidades do hipertexto virtual, cujos limites discursivos e materiais não são mais os impostos pela tipografia. Por sua vez, os textos da ciberliteratura, denominados como hiperedição, hiperpoesia ou hiperficção, modificam o ler e o escrever e até mesmo os gêneros e as formas compostos por multissemiose. Instauram-se novos processos de escritura. Dentre estes se destaca a “escrileitura”, um sistema que contempla a participação do leitor em um processo que aborda a “leitura-pela-escrita” e a “escrita-pela-leitura” (BARBOSA, 2003) podendo o usuário alterar, semanticamente, o resultado final do texto.

É neste cenário de novas possibilidades de criação e fruição poética em mídias digitais que o interesse em pesquisar a poesia digital aflorou, pois se obteve como *leitmotiv* o novo estágio civilizatório em que a sociedade contemporânea se encontra: a Cibercultura. Para Santaella (2004), trata-se de uma cultura do acesso, na qual a interatividade é característica marcante e responsável por possibilitar contato com diversas categorias de informação no âmbito da política, do meio ambiente, do entretenimento e de outras esferas por meio de hipertextos digitais. Corroborando a autora, tem-se para a Cibercultura a concepção de uma cultura contemporânea, subsidiada pelas tecnologias digitais, segundo Lemos (2003). Para esse autor, a Cibercultura não se trata de um momento que vai chegar, mas de algo que é o agora, o presente, e que envolve todas as instâncias da sociedade.

Além disso, a nossa experiência como professora regente de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Goiânia também incitou o desejo de buscar conhecimentos em como unir Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC e espaço pedagógico, sem reduzir as aulas a simples exercícios de cópias de *sites* de pesquisa ou em explicações subsidiadas por projetores de mídias, travestindo as tradicionais aulas expositivas em aulas em que o professor fulgura como “professor *PowerPoint*” (SILVA, 2012a, p. 197). Assim, entre tecnologias e indivíduos, questionou-se como escola e a literatura, especificamente, fazem-se presentes nesse processo. E como poderiam participar dele de maneira produtiva e não meramente figurativa.

Observa-se como indispensável uma releitura de conceitos e uma reformulação nos procedimentos relativos ao gênero literário, sob os protocolos da Cibercultura e da ciberliteratura. Esta, por sua vez, exige novos procedimentos, que se distanciam dos paradigmas usados perante aos textos impressos. A tela do computador e seus matizes exigem movimentos rápidos dos olhos dos leitores em todas as direções. Abandona-se a leitura da “linha após linha”, da “página após página” para uma leitura labiríntica de *links* ou “nós” (SANTOS, 2003) iluminados, coloridos, dinâmicos, submetidos à determinações e orientações vindas pelo acesso do leitor diante do ecrã, configurando os hipertextos como importante elemento na constituição

da ciberliteratura. Nota-se também uma necessidade de um olhar estético sobre os gêneros digitais no sentido de não se configurarem apenas como objetos de análise linguística ou literária, mas como objetos artísticos, que suscitam a beleza e valor estético por meio das interações do leitor/fruidor.

Isso significa uma busca por questões estilísticas, tais como visualidade, materialidade e reversibilidade, presentes nos textos em Literatura Gerada por Computador - LGC (MOURÃO, 2009), considerando o suporte, a linguagem e a função do computador como meio semiótico (BARBOSA, 2003), além dos recursos hipermídia utilizados no exercício de criar ou recriar a literatura no ciberespaço. Metodologias para o trabalho com a literatura virtual, por sua vez, devem ser contempladas e elucidadas, atentando a essas particularidades bem como as possíveis textualidades e interfaces do discurso literário em meio digital, no intuito de atentar a uma literatura mais próxima às práticas sociais dos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) ou dos *Homo Zappiens* (VEEN & WRAKKING, 2011), abdicando de atividades estruturalistas, como muitas vezes têm sido executadas em ambiente escolar.

Novas circunstâncias de práticas sociais que envolvem leitura e escrita fazem-se presentes na contemporaneidade e, conseqüentemente, novos estilos textuais surgem também, como a literatura eletrônica, os textos digitais, a poesia digital, os quais envolvem e exigem do leitor novos posicionamentos de multiletramentos, pois constituem práticas que envolvem além dos signos verbais, outros, visuais, cinéticos e sonoros. Contemplam-se textos multissemióticos e multimodais e o meio impresso deixa de ser o suporte principal de divulgação e fruição de tais construtos, ampliando o espaço e os meios de abordar os estudos literários.

Para Rojo (2013a), explorar os multiletramentos é oportunizar momentos e atividades que possam considerar textos multissemióticos, multimodais e multiculturais, além de contemplar práticas de leitura e escrita relevantes ao cotidiano dos alunos. Trata-se de práticas contextualizadas à realidade social, com o objetivo de abordar situações concretas que contemplem as multiplicidades presentes no mundo contemporâneo como o multiculturalismo e a multissemiose (ROJO, 2013a).

Assim, aos professores, ressaltam-se os desafios referentes ao trabalho com tal pluralidade, que, por sua vez, desdobra-se em prática cultural e produção de gêneros textuais combinados às mídias digitais. Como resultado, têm-se inúmeras possibilidades de construção textual e, dentre estas, destaca-se nesta pesquisa a poesia digital, que se mune de modos verbais diversos, o que, por si, configura uma textualidade digital e desencadeia letramentos específicos

tais como o próprio letramento digital para a construção de novos significados no contexto das tecnologias digitais.

Cabe apontar que o termo em questão, “tecnologia”, não se limita ao uso de computadores ou a aparelhos eletrônicos, pois tudo o que foi elaborado e criado por meio de estudos técnicos e científicos, para colaborar com a solução de problemas na vida do ser humano, refere-se à tecnologia. Portanto, etimologicamente, segundo Houaiss (2001, *on-line*), *téchne*, do grego, significa arte e destreza; e *logos*, razão. Em ambiente educacional, a tecnologia pode ser assim encontrada na utilização de quaisquer recursos ou materiais, sejam eles eletrônicos ou não. Para o estudo em questão, ao se referir ao texto digital e mais especificadamente à poesia digital, os recursos tecnológicos a serem utilizados para a materialização dessa literatura, a qual se configura como emergente, referem-se ao computador, bem como ao *notebook*, *smartphone* ou *tablet*, conectados à internet.

Diante desse contexto, estipula-se como objetivo desta pesquisa compreender os processos de produção e fruição do texto poético digital, a fim de oferecer estratégias metodológicas possíveis para a apreciação estética de poesia e o exercício da escrita criativa, em meio digital. E no intuito de alcançar esse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) Examinar as especificidades estéticas, as multissemioses e multimodalidades do texto poético digital; b) Investigar os procedimentos que favoreceram a passagem da palavra à imagem, no processo de transcrição do texto poético impresso no formato digital, no contexto da ciberliteratura contemporânea; c) Discutir propostas didático-pedagógicas que favoreçam a fruição e a produção de poesia digital em sala de aula.

Este trabalho contempla uma pesquisa qualitativa, compreendendo os princípios da pesquisa-ação com suporte bibliográfico. Este, por sua vez, subsidiou a argumentação e a composição do presente estudo, bem como a compreensão e a exploração do objeto de pesquisa. Para isso, o presente estudo foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro, foram contemplados aspectos que colaboram para a contextualização da Cibercultura e para a construção do objeto de estudo como os elementos constituintes daquela e de suas tecnologias. A saber: literatura eletrônica, ciberliteratura, hipertexto, hipermissão, ciberespaço, inteligência coletiva e texto digital. Estudou-se também a relação desses fatores com o processo de autoria, desencadeando discussões acerca do autor como figura única, no processo de criação textual, tendo que dividir esse posto com o leitor, em um processo de coautoria.

Além disso, esse primeiro capítulo aborda as particularidades da literatura eletrônica em oposição ao padrão gutenberguiano, consolidando o hipertexto digital como uma

das renovações na escrita e na fruição do texto, em que a não linearidade e os recursos gráficos utilizados promovidos para a instauração de uma interface promovem um novo paradigma da informação, caracterizado e especificado pelo hibridismo. Tal abordagem fundamentou-se no referencial teórico em pesquisadores como Barbosa (2003, 2009a), Barthes (2004), Chartier (1998, 2002), Deleuze e Guatari (2010), Foucault (2006), Haylles (2009), Leão (1999), Lemos (2002, 2005), Lévy (1993, 1998, 1999, 2000), Martino (2014), Mourão (1999, 2009), Neves (2014), Pellanda (2003), Rudiger (2011), Santaella (2004, 2007) e Veen & Wraeking (2009).

O segundo capítulo contemplou aspectos teóricos que contribuíram para a formação do leitor no contexto da Cibercultura e das poéticas digitais. Para essa teorização, foram considerados autores que representassem um suporte teórico para uma abordagem direcionada aos textos híbridos e à prática da literatura, no contexto dos multiletramentos. Estudou-se pesquisadores como Bakhtin (2003, 2009), Barbosa (2009a), Bonilla (2009), Bom (1999), Canclini (2013), Chartier (1999), Coscarelli (2011), Marcuschi (2009), Mancelos (2007), Prensky (2011), Ribeiro (2008), Rojo (2013a, 2013b), Santaella (2007), Saussure (1996), Silva (2001, 2011) e Soares (2002, 2004).

O terceiro capítulo traz um percurso histórico de como a poesia digital foi concebida, estruturada e desenvolvida, partindo de explorações semióticas e visuais da Idade Antiga, perpassando pelo Concretismo brasileiro até meados da contemporaneidade. No intuito de se fazer essa aproximação, um caminho foi traçado: Visualidade e experimentalismo: antecedentes; Concretismo: contribuições para a poesia digital; e Ciberpoesia: experimentalismo e inovação. Como suporte para esse percurso, obteve-se como embasamento teórico pesquisadores que contribuísem para uma aproximação entre a *Patterny Poetry*, os caligramas de Apollinaire, os construtos de Símmias Rodes, os textos concretistas nas décadas de 1950 e 1960 com a poesia digital da contemporaneidade. Foram focalizadas as obras de Antônio (2001, 2008, 2010), Araújo (1999), Campos; Pignatari; Campos (1987, 1997), Chartier (1999), Ferreira (2003, 2010), Hatherly (1995), Machado (1996), Mallarmé (1885), Maués (s/d), Mourão (2009), Risério (1998), Santaella (2007, 2012), Silva; Torres (2010), Silva (2011), Silva; Costa (2012) e Xavier (2002).

No quarto capítulo, descreveram-se e analisaram-se os dados coletados nas oficinas, nas quais foram executadas atividades teóricas e práticas voltadas à apreciação da poesia digital em contexto escolar. Tais dados foram descritos e relacionados ao suporte teórico levantado durante a pesquisa bibliográfica e discutidos de forma contextualizada para o apontamento de reflexões e contribuições para futuras pesquisas, que possam vir a surgir sobre o temática

abordada. Nesse capítulo, voltou-se o olhar também para a atuação docente no contexto da Cibercultura, bem como para suas práticas de ensino atuais, levando em consideração a abordagem da literatura nesse cenário. Foram contemplados pesquisadores como Barbosa (2003), Bonilla (2009), Dalvi (2013), Freitas (2009), Jouve (2012), Kant (2002), Pereira (2007), Prensky (2001), Ramal (2002), Santaella (2004) e Silva (2011b, 2012a).

Com efeito, nesta pesquisa, será necessário olhar a poesia e suas particularidades além da materialidade impressa, à qual já se está habituado a volver os olhos. Assim, resgatando os dizeres de Manoel de Barros, voar-se-á fora das asas, contrariando uns e satisfazendo a outros, bem como fizeram outras tecnologias com suas implantações. A julgar a própria escrita, inicialmente repudiada por ameaçar o poder e domínio da memória (FEDRO, 274c).

# 1 CIBERCULTURA EM CONTEXTO

*Comecemos, então, com um calmo abraço que queira aprender tudo o que puder sobre esse corpo textual, com a intenção de saboreá-lo em vez de atacá-lo ou dominá-lo.*

KATHERINE HAYLES

Hipertexto. Hiperficção. Poesia digital. Cibercultura. Ciberliteratura. Literatura eletrônica. São termos que podem gerar dúvidas quanto a sua utilidade e eficiência a muitos usuários da internet. No entanto, tais vocábulos fazem parte do universo dessas pessoas: a tecnologia e já não se pode questionar que ferramentas tecnológicas de informação e comunicação não colaboram com a produção técnica e intelectual da sociedade, a qual se encontra hoje como tecnológica, digital e interativa. Caracterizada dessa mesma forma, encontra-se a literatura, pois a partir da possibilidade que o leitor e o autor encontram de romper com a obrigatoriedade do verso linear e convencional e do cumprimento da língua padrão em textos literários, as perspectivas do fazer literário se multiplicam. Assim, o presente capítulo tem como objetivo situar a poesia digital entre pesquisas e estudos impulsionados pelo surgimento do computador e por investigações ocorridas no cenário das artes na contemporaneidade.

## 1.1 Pensando a Cibercultura

Na perspectiva de Lévy (2000) e de Lemos (2002, 2005), Cibercultura é concebida como um espaço em que informações e formas de cultura são compartilhados, por meio de ferramentas digitais, por indivíduos. Essas ferramentas, as TIC, promovem novas maneiras de se alterar, construir e compartilhar informações em todas as esferas da sociedade, sejam de entretenimento, política, economia ou educação. Para Lemos (2005), faz-se presente a ubiquidade, elemento basilar da Cibercultura, responsável por oportunizar o ato de se estar em vários lugares ao mesmo tempo. Tal particularidade é oriunda do desenvolvimento da internet, no começo do século XXI, que popularizou diversas formas de comunicação e interatividade à

longa distância por meio de acessos à própria internet sem fio, via telefones celulares ou à transmissão de dados via *bluetooth*. Assim, a convergência tecnológica, apontada por Castells (1996), caracterizadora da era da informação, centraliza-se em uma nova fase: a da mobilidade e da ubiquidade, gerando novos hábitos e uma nova cultura a partir da ampliação nas formas de conexão. Sobre essa concepção, aponta Lemos (2005, p. 2),

Trata-se de transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação. A cibercultura [...] solta as amarras e desenvolve-se de forma onipresente, fazendo com que não seja mais o usuário que se desloque até a rede, mas a rede que passa a envolver os usuários e os objetos numa conexão generalizada.

Observa-se que com a popularização da internet, as pessoas se comunicam livremente, acessando e produzindo informações por meio dos recursos disponibilizados no espaço virtual. A contemporaneidade surge particularizada pelo uso dos “computadores coletivos móveis – CCm –” (LEMOS, 2005, p. 2), estipulando um momento representado por novos modos de produzir e disseminar dados. Práticas sociais de leitura, comunicação, lazer, pesquisa ou relacionamentos pessoais passam a se beneficiar da dinamicidade e da ubiquidade. Indivíduos e informações fulguram de maneira onipresente por meio de conexões, ou seja, por um processo estruturado em redes, o que levou fatos locais ou regionais a serem compartilhados e vivenciados mundialmente e instantaneamente, subsidiados por computadores ou outros aparelhos conectados à web 2.0.

Encontra-se um ambiente reconfigurado em que as pessoas pensam, relacionam-se e aprendem de maneiras diferentes, via conexões. Vive-se conectado à rede da internet com *notebooks, smartphones, tablets e palms*, reiterando a ideia de que a sociedade contemporânea está imersa na era da informação e de relacionamentos interativos, por meio de tecnologias digitais. Há uma ampliação nas formas de conexão entre os próprios indivíduos, bem como entre estes e as máquinas; e entre as próprias máquinas; tudo incentivado pela tecnologia, pela mobilidade e pela ubiquidade, pois a sociedade já não se encontra apenas na era da expansão dos contatos e sim em um momento direcionado aos CCm. Estes, bem como outros suportes digitais, agora móveis, configuram-se como a rede responsável por estabelecer conexão entre os usuários.

Tem-se diante das práticas contemporâneas da Cibercultura, uma cultura da mobilidade, instaurada pelo impacto das tecnologias digitais no cotidiano de comunidades que se voltam à cultura nômade. Na visão de Meyrowitz (2004), com as tecnologias móveis e com a flexibilidade nas formas de conexão e interatividade, a cultura contemporânea encontra-se



mais fluida e intercambiável; menos rígida e menos fixa, aproximando-se do nomadismo. Para o autor, os usuários de tais tecnologias configuram-se como “*nômades globais na savana digital*” (MEYROWITZ, 2004 p. 26/tradução nossa/destaque do autor/). Castells (1996), por sua vez, afirma que a melhor caracterização desse estágio contemporâneo é a conotação da sociedade em rede, pois “as redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades, e a difusão da lógica das redes modifica substancialmente a operação e as consequências dos processos de produção, experiência, poder e cultura...” (CASTELLS, 1996, p. 469). Surgem então novas possibilidades de vínculos comunicacionais e interacionais entre sujeitos de culturas diferentes, os quais vivem em outros contextos sociais.

Por seu turno, Lévy (2000, p. 17) conceitua Cibercultura como:

Um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. [...] O termo (Cibercultura) especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Esse conceito faz referência às relações sociais e às produções laborais, artísticas e intelectuais que ocorrem nas redes interconectadas, ou seja, no ciberespaço. Cabe ressaltar ainda que, segundo Lévy (2000), as tecnologias não determinam comportamentos humanos; elas proporcionam condições para que algumas ações possam ser realizadas mais dinamicamente. A título de exemplificação, pode-se citar a necessidade de se estar em uma reunião do outro lado do mundo em poucas horas. A tentativa por um voo seria interessante se houvesse passagens e tempo disponíveis, caso contrário, uma teleconferência, prática real da Cibercultura, resolveria ou ao menos amenizaria o problema, pois no ciberespaço, tempo e espaço não possuem limites físicos. Não há um lugar e um tempo específicos. “Espaço e tempo se fundem num só lugar, o não lugar” (NEVES, 2014, p. 46). Cria-se, dessa forma, a sensação de ubiquidade: estar lá e aqui concomitantemente. Espaço e tempo se duplicam e dois contextos se encaixam em apenas um. Presença e ausência justapõem-se em um mesmo espaço e momento (SANTAELLA, 2007). As pessoas, sob essa particularidade, podem estar em um ou vários lugares ao mesmo tempo, interagindo com um ou mais indivíduos. Não há um espaço físico determinado e nem um tempo exato, marcado cronologicamente.

Tal experiência já foi vivida há alguns anos com o telefone, visto que se podia estar em ambientes diferentes com pessoas diferentes, mas em momentos iguais. A partir de então, as relações sociais iniciaram um processo de revitalização, no qual equipamentos móveis executam relevante papel para promover o fenômeno da presença ausente, apontada por Gergen

(2002). Esse fenômeno emergiu das tecnologias impressas e intensificou-se com as tecnologias de comunicação, permitindo uma dobra de contextos, “a qual implica o movimento através do espaço, no momento mesmo em que se interage com os outros, tanto com os que estão distantes quanto com os que ocupam o espaço contíguo” (GERGEN, 2002, *on-line*).

No frenético cotidiano das pessoas, o fenômeno da presença ausente tornou-se algo comum, pois se busca solucionar problemas no mundo real como encurtar o tempo e o espaço para algum objetivo específico, fazendo com que o ciberespaço integre-se ao mundo social e cultural e faça parte não apenas do mundo técnico das máquinas, promovendo, por consequência, a desterritorialização do sujeito. Surge, assim, uma nova identidade para o sujeito, uma identidade descentralizada e universal, que se funde a uma outra, que não se exclui, mas que se completa a partir de relações sociais, econômicas e culturais estabelecidas no ciberespaço (SANTAELLA, 2007). Dessa forma, por meio das mídias digitais, traz-se à presença pessoas ou discursos que estão ausentes, fazendo com que o ausente esteja sempre presente. Portanto,

[...] essas relações configuram-se através da copresença, o sujeito funde-se ao outro, perde-se sem que essa perda se concretize, pois apesar do distanciamento de si, ele permanece no lugar, é uma espécie de onipresença virtualizada, “concretizada” apenas no ciberespaço através da imersão total de sentidos (NEVES, 2014, p. 47-48/ aspas do autor/).

O termo ciberespaço foi utilizado pela primeira vez por William Gibson, em 1984, no livro *Neromance*, um romance de ficção científica. Nessa obra, a expressão tinha como função determinar o universo das redes digitais, o que não diferencia da própria definição de Pierre Lévy, pois aos olhos deste, ciberespaço é um “espaço de comunicação aberto pela intercomunicação dos computadores e da memória dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92). Trata-se de “um espaço que existe *entre* os computadores, quando há uma conexão entre eles que permite aos usuários trocarem dados” (MARTINO, 2014, p. 29 /grifo do autor/). Essas trocas estruturam a arquitetura aberta do ciberespaço, pois ele é suscetível a um crescimento desmedido e constante, pois cada pessoa conectada à internet ao publicar alguma informação ou compartilhar dados, fotos, músicas, filmes etc. colabora para tal desenvolvimento.

No contexto da Cibercultura, o usuário do ciberespaço apresenta-se como produtor de conteúdos e não apenas como receptor. A Cibercultura faz com que as informações sejam compartilhadas e o ciberespaço ampliado. Diante dessa possibilidade de ampliação, Lévy (2000) assinala o ciberespaço como um “lugar” da civilização ampliar suas possibilidades de construção de conhecimento, seja este inédito ou um saber derivado de outro, incidindo

questionamentos acerca de originalidade e autoria, pois saberes originais são apresentados e outros são desdobrados sob processos de escrita coletiva ou colaborativa; bem como sob os processos de “escrileitura” (BARBOSA, 2003, s/p) ou de “plagiotropia” (CAMPOS, 1997, p. 49). Assim, incita-se o surgimento de autores coletivos para obras digitais.

Toda essa interatividade e participação ressaltam o conceito de “Inteligência Coletiva”, de Pierre Lévy. Esta é vista como motor primordial da Cibercultura, caracterizada por agregações e contribuições dos indivíduos inseridos na rede, os quais dominam em maior ou menor intensidade os seus aspectos referentes à linguagem e à programação. É nesse ambiente de construção coletiva que as pessoas experimentam as capacidades do meio virtual e participam de uma atividade democrática, a qual disponibiliza ao usuário, participação, socialização e emancipação (LÉVY, 2000). Vê-se que a inteligência, sob o olhar da Cibercultura, não é algo estático, fixo ou automatizado; “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p. 28).

Com efeito, novas socializações e relações com o tempo, com o espaço e com o conhecimento são configuradas no contexto da Inteligência Coletiva. O indivíduo, diante de mecanismos de interatividade e de composição múltiplos e variados, oferecidos pelo ciberespaço, compõe a sua identidade, o seu grupo social, a sua rede de socialização, em uma relação que pode ser infinita. Ademais, pode-se manter comunicações com outras redes, construídas por outros indivíduos, em outros pontos do espaço virtual, ampliando seus laços sociais e conceituais. É assim que

[...] cada sujeito, cada instituição, cada ponto da rede tem a possibilidade de se manifestar, trazer seus conhecimentos, sua capacidade de aprender e ensinar, o que não é meramente uma soma, nem uma separação entre o “bom” e “ruim”, “certo” e “errado”, mas uma sinergia de experiências. [...] um modo de articulação em que cada integrante (ou nó) contribui para o enriquecimento de todo o grupo, o que potencializa processos horizontais, possibilita a construção de lugares e territórios onde se aprende, coletivamente, a conviver com outras culturas (BONILLA, 2009, p. 25 /aspas da autora/).

Diante disso, esse fenômeno de trocas de informações tem como subsídio o conceito de ciberespaço como canal de interatividade, configurando um local em que os veículos de comunicação não se encontram ali, pois o próprio espaço é o meio de comunicação; ele tornou-se um espaço globalizante (LÉVY, 1998). Tem-se um espaço virtual que sustenta tecnologias intelectuais capazes de ampliar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas, tais como a memória e a imaginação. O ato de emitir e receber informações foi alterado e o computador deixa de ser apenas uma máquina reprodutora. Dessa forma, ele

[...] não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecno-cosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si (LÉVY, 1998, p. 44).

A participação no ciberespaço depende, além de estar conectado à *web 2.0*, de algum tipo de interface, pois para acessar as informações no meio virtual, a interatividade com a máquina por meio da tela ou botões de um computador, *tablet*, *ipad*, ou *smartphone* é indispensável. Faz-se imprescindível que ocorra interface para intermediar o homem e os aparelhos eletrônicos, no intuito de que cada um realize a sua função, permitindo acesso e produção de novos dados. Nesse sentido, ao procurar um nome da agenda de um telefone celular e deslizar o dedo pela tela de um *smartphone*, a interface “deslizar o dedo” promove ao usuário contato com diversos dados, dos quais um servirá. Eis o trabalho da interface: fornecer o nome procurado por meio de uma atividade muito simples: o toque em uma tela *touchscreen* (MARTINO, 2014). O mesmo ocorre diante do ecrã por meio dos cliques do *mouse* em botões que dão acesso ao mundo do ciberespaço.

Para Rüdiger (2011), a Cibercultura tornou-se um termo frequente entre alguns pesquisadores dos anos 1990, momento em que a internet iniciou sua popularização. Historicamente, o termo é explicado pela “convergência do pensamento cibernético e da informação da comunicação [...] com os esquemas de cultura popular que se articulam desde bom tempo, de acordo com o que foi chamado de indústria cultural por Theodor Adorno” (RÜDIGER, 2013, p. 10). Dessa forma, o conceito voltou-se para referenciar atividades diárias promovidas pelas mídias digitais ou pelas TIC, as quais, segundo Rüdiger (2013), colaboram para um processo de massificação de cultura, pois o espaço virtual com suas potencialidades e diversidades mascara as escolhas, impondo na verdade o que é para ser selecionado nos *sites*, promovendo uma ilusão no poder de opções.

Nesse cenário acerca da conceituação da Cibercultura e de suas implicações, fulguram pesquisadores, cujas concepções sobre as tecnologias apresentam-se como eficazes e positivas para o desenvolvimento das relações culturais, sociais, políticas e econômicas dos indivíduos. A tecnologia, para estes, é defendida como elemento de progresso da humanidade; e a partir da utilização de meios tecnológicos e digitais, a sociedade se revolucionou e pôde ter suas dificuldades sanadas, promovendo facilidades em todas as esferas do relacionamento humano. Tais estudiosos são chamados de populistas, tecnófilos ou tecnocráticos e valorizavam tudo o que envolvia a tecnologia (RÜDIGER, 2011).

Representados por pesquisadores como Dan Gilmor, Henry Jenkins e George Gilder, os tecnófilos entendiam as tecnologias como algo propício ao desenvolvimento da civilização. Tratava-se de um comportamento ufanista perante os recursos tecnológicos, os quais eram capazes de fazer tudo o que a natureza em si não fazia por conta própria, como bem postulava Aristóteles acerca da tecnologia, ao apontar apenas o uso técnico para a mesma. Dessa forma, para os tecnófilos, os artefatos tecnológicos são capazes de subsidiar e amparar o homem para o seu convívio com as máquinas e com outros homens (RÜDIGER, 2011).

McLuhan também constituía esse grupo de tecnófilos. Em suas afirmações, apontou que, com o advento das ferramentas tecnológicas, instaura-se um ambiente onde os indivíduos podem interagir, se expressar, agir e pensar de forma livre e igualitária. Assim, as relações, a partir do uso das tecnologias, moldam o mundo na forma de uma “aldeia global” (MCLUHAN, 1964, p. 111), correspondendo a uma fase em que se acentuam as relações e integrações cada vez mais efetivas e interativas da sociedade. Na visão do autor, as estruturas de comunicação existentes na sociedade não estão isentas do impacto provocado pelas alterações da sociedade. Por conseguinte, surgem novas formas de relacionamento entre os homens e novas formas da sociedade se organizar (MCLUHAN, 1964).

Corroborando tal concepção, Negroponte afirma que estaríamos na era digital, a qual se configura como um processo que não pode ser impedido e que se caracterizava em quatro itens: “a descentralização, a globalização, a harmonização e a capacitação [da humanidade] (NEGROPONTE, 1995, p. 231/acréscimos nossos/). Logo, com a vida permeada pelos recursos tecnológicos, ter-nos-emos uma sociedade sem limites e sem fronteiras, porém iterativa e em total harmonia. Ainda, na concepção do autor, fulguram como elementos basilares de um futuro promissor o acesso, a mobilidade e a capacidade de produzir mudanças (NEGROPONTE, 1995).

Por outro lado, faziam-se presentes também os tecnófobos ou conservadores midiáticos, representados por Evgeny Morozov, Andrew Keen e Jaron Lanier que, ao contrário dos tecnófilos, viam as mídias digitais como “emburrecedoras” humanas e grandes destruidoras das instituições culturais e do profissionalismo humano. Para esses pesquisadores, a tecnologia configura-se como uma “armadilha” para a sociedade. Outros tecnófobos que se destacaram foram Heidegger (1996) e Baudrillard (1991). O primeiro justifica seus receios devido à indiscutível eficácia da tecnologia e, por este motivo, questionava qual seria o destino do pensamento humano, diante da técnica, a qual, para o filósofo alemão, não configura apenas como um simples meio, mas como forma de descobrimento, o qual transforma o real e modifica o meio. Assim, a técnica não só produz objetos como também discute-os, projetando o real

como algo disponível. Porém, diante dessa particularidade, o uso das tecnologias traria consequências ao comportamento humano, fazendo com que o indivíduo passasse a ser orientado por um sistema tecnocrático. Nas palavras do autor:

O caráter específico desta cientificidade é de natureza cibernética, quer dizer, técnica. Provavelmente desaparecerá a necessidade de questionar a técnica moderna, na mesma medida em que mais decisivamente a técnica irá marcar e orientar todas as manifestações no Planeta e o posto que o homem nele ocupa (HEIDEGGER, 1996, p. 97).

Dessa forma, o homem estaria ligado somente a práxis; a linguagem seria substituída por troca de mensagens; e não haveria a necessidade de se questionar a técnica, já que ela iria determinar as relações humanas na sociedade. O homem utilizaria as tecnologias apenas como objetos mecânicos e não usufruiria da capacidade de construção intelectual que as mesmas poderiam promover. E, diante da inegável eficácia da técnica, a força do pensamento humano se perderia. Por sua vez, Jean Baudrillard, hoje considerado um grande crítico das tecnologias, acreditava que a criação e utilização da máquina representaria abdicação de si mesmo, da faculdade do pensamento e do poder; logo o homem tornar-se-ia incapaz de produzir cultura, esvaziando o mundo dessa particularidade. Assim defende o autor,

Se os homens criam ou imaginam máquinas inteligentes é porque, no íntimo, descreem da própria inteligência ou porque sucumbem ao peso de uma inteligência monstruosa e inútil, então eles a exorcizam em máquinas para poder jogar e rir com elas. Confiar essa inteligência a máquinas libera-nos de toda a pretensão ao saber, como confiar o poder a homens políticos nos dá a possibilidade de rir de qualquer pretensão ao poder (BAUDRILLARD, 1991, p.58/tradução nossa/).

Entre tecnófilos e tecnófobos, emergem os cibercriticistas, representados por Kevin Robins, Lee Siegel, Douglas Kellner e outros. Estes tinham como interesse refletir sobre as ligações que as ferramentas tecnológicas poderiam estabelecer entre o poder social, político, econômico e cultural. Se a tecnologia é algo inevitável no cotidiano da humanidade, cabe reiterar a afirmação de Marcuse (1973) ao apontar que a sociedade não deve negar ou aceitar a presença da tecnologia, incondicionalmente, mas sim procurar as possibilidades de utilização das mesmas, sem dar a elas o caráter de mero fetiche.

Nesse embate de concepções acerca da tecnologia, faz-se importante ressaltar um entendimento apontado pelo sociólogo Massimo Di Felice de que a tecnologia surge no momento contemporâneo não como um objeto externo para instrumentalizar as atividades diárias dos indivíduos, como apontado nos postulados aristotélicos, mas como uma “arquitetura

do conhecimento”<sup>1</sup>, que extrapola a dicotomia entre *episteme* e *techne* (conhecimento e técnica), e que produz novas formas de vivência e relacionamento social e cultural; ademais, a mesma envolve várias áreas da sociedade, as quais contemplam a gestão comunicativa.

Diante dessa visão da tecnologia como produtora de conhecimento, de vivências culturais e sociais, o homem passa a agir em processos de complexidade, de conectividade e de relações digitais. Como resultado de tais processos, têm-se ações que se assemelham às relações neuronais; relações que não seguem uma linearidade, mas que se conectam de forma rizomática, em que não se pode identificar o começo e nem o fim, visto que não há hierarquias na distribuição de dados. Tal particularidade promove, a qualquer integrante do círculo social, o fato de poder se configurar como participante ativo e produtor de informações, enfraquecendo o paradigma social apontado no século XX, em que havia um centro único produtor e disseminador de dados.

Com as mídias digitais e as tecnologias em rede, tal modelo centralizador se desconfigurou. As redes trabalham de forma coletiva, descentralizada e distribuída, em que cada participante produz e dissemina o que foi produzido por ele, em um processo denominado por Massimo Di Felice como “inteligência conectiva”<sup>2</sup>. Esta se instaura quando conectada a outras inteligências e, por conseguinte, relembra o conceito de “inteligência coletiva” de Pierre Lévy (2003) por incitar a participação dos indivíduos na produção dos saberes e por fazer com que eles, pessoas e conhecimentos, coexistam em um único espaço, sem haver uma sobreposição de um sobre o outro. Para Felice, trata-se de uma inteligência que altera a natureza humana, amplia as relações sociais por meio de conexões e faz com que o homem passe a repensar a sua própria concepção diante de tais mudanças, pois tudo está sendo alterado: a vida pessoal, a comercial, a cultural a econômica e os modelos de trabalho.

É certo que com o surgimento de novos posicionamentos e o uso de novas técnicas, haverá controvérsias entre partes que se dizem a favor e contra os novos métodos de comunicação e expressão. Sobre tal perspectiva, Mourão (2009) contempla a discussão acerca do uso das novas tecnologias e apresenta um outro momento da história, quando se instaura uma nova tecnologia cultural: a escrita. Para isso, o autor cita o diálogo de Platão contido em *Fedro* (274c), em que se discute o surgimento da escrita como algo ameaçador à memória e à oralidade.

---

<sup>1</sup> Informações obtidas em um debate entre do sociólogo Massimo Di Felice e o advogado Ronaldo Lemos no programa “Café Filosófico”, com a temática “A vida em rede”, transmitido pela CPFL Cultura, no dia 05/04/2015, o qual pode ser acessado em: <<https://vimeo.com/123770714>>.

<sup>2</sup> *Idem*

Mourão reestabelece assim uma antiga discussão acerca de oralidade e escrita, criando um alerta para os novos debates acerca das mídias digitais, que podem figurar como situações problema ou não, bem como a tecnologia da escrita, a qual poderia provocar transtornos à memória e à sabedoria, ou facilitar a aquisição e a promoção do conhecimento. Diante disso, o autor faz uso do mito platônico com o intuito de explicar que toda alteração em uma esfera cultural estabelece problemas com o modelo anterior. Tal relação abordada surge como apropriada ao contexto das tecnologias, pois estas, bem como a escrita, foram e ainda, muitas vezes, são desaprovadas em virtude de uma possível degeneração da memória, substituição de objetos culturais e pedagógicos e até mesmo de mão de obra, provocando aversão ao uso das mesmas.

Na esteira dessas discussões, as mídias digitais vêm ampliando seu espaço de atuação e suas capacidades de promover mudanças na sociedade, por meio de formas de colaboração, produção, consumo e uso de dados pelos próprios usuários da *Web 2.0*, os quais se apresentam de forma dinâmica e em constante alteração. A respeito de tais mudanças, Veen & Vrakking (2009) apontam que a procura por informações no ciberespaço surge como algo criticado, pois diante do vasto número de dados, o indivíduo pode não se concentrar em buscar os detalhes, fixando-se na informação de modo superficial. Há ainda, segundo os autores, o fato dos pais questionarem a confiabilidade de informações coletadas, que acabam por gerar uma “sobrecarga de informações” (VEEN & VRAKING, 2009, p. 54). No entanto, os autores argumentam que essa sobrecarga não é de fato negativa, pois colabora com a ampliação do conhecimento, que não deve estar relacionado a uma única fonte de informação, pois se há inúmeras formas para se obter uma informação e estas podem ser acessadas concomitantemente, por que se prender em apenas uma? E junto a essas diversas fontes, instaura-se um outro questionamento: E a confiabilidade das mesmas?

Para Veen & Vrakking (2009), a segurança em uma pesquisa é construída a partir do interesse pelo objeto de estudo. Se o tema for relevante e fazer parte do contexto social ou da necessidade do pesquisador, ter-se-á uma preocupação em buscar fontes confiáveis, isentando-se de pesquisas vazias e superficiais. A confiabilidade de uma pesquisa está diretamente ligada com o interesse do pesquisador. Um assunto pode ao mesmo tempo apresentar fontes e informações confiáveis ou não, caso seja pesquisado por pessoas diferentes. Se a uma, o tema mostrar-se importante, esta, provavelmente, dedicará maior atenção aos estudos. Caso contrário, o resultado poderá ser negativo. Assim, cabe ao pesquisador o discernimento para selecionar, dentre o amplo leque de dados encontrado no ciberespaço, aqueles que realmente são expressivos ao seu estudo.



Percebe-se, diante de tal abordagem, uma ampliação nas formas de criação e fruição, inseridas em contextos contemporâneos que fazem uso de ferramentas tecnológicas, responsáveis por promover meios de comunicação e de relacionamento. Estes, por sua vez, bem como os de construção de conhecimento, de cultura e do próprio indivíduo como cidadão, encontram-se em processo de reestruturação e de posicionamento desse estágio civilizatório denominado de Cibercultura, que configura uma cultura do acesso, na qual a interatividade é característica responsável por possibilitar contato com diversas categorias de informação, em vários âmbitos, por meio de hipertextos digitais (SANTAELLA, 2004).

Destarte, um novo paradigma social se instaura, irrompendo possibilidades de trocas de informações em tempo real, partindo de qualquer lugar do mundo, levando o tempo cronológico e o espaço físico inexistirem nesse ambiente; o que configura novas formas de socialização e de relações com o tempo e com o espaço. Tais formas determinam a vida contemporânea, em que o indivíduo, por sua vez, tem novos meios de interação e formação de novos grupos e da sua própria identidade, em um contexto amplo, aberto e universal, porém não totalizado (LÉVY, 2000).

Instaura-se, assim, como princípio filosófico da Cibercultura a expressão “universalidade sem totalidade” (LÉVY, 2000, p. 111). Universal porque faz referência a tudo o que é produzido pelos usuários e que pode ser armazenado pela rede dos computadores. Sem totalidade porque a Cibercultura reflete uma multiplicidade fragmentada que não é completa; não há um elemento que unifica todos os seus pontos, núcleos e elos. Falta na Cibercultura um elemento comum em todos os pontos para unificá-los e torná-la totalitária. Todos os itens que compõem a Cibercultura como *sites*, comunidades virtuais, programas, *blogs* etc. estão presentes no ciberespaço e este, quanto mais se expande, expande também a Cibercultura, fazendo com que ela se torne ainda mais universal e menos total. Para Lévy (2000, p. 11/aspas do autor/), “essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema da desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de ‘universal sem totalidade’. Constitui a essência paradoxal da Cibercultura”.

Como resultado desse contexto de universalidade sem totalidade, a sociedade encontra-se formada por pessoas envolvidas por tecnologias de toda natureza, desde aferidores de temperatura a computadores e *softwares*, que subsidiam protocolos de comunicação. Lançam-se, por conseguinte, oportunidades de gerar um grande número de informações, que se encontram imersas hoje na Cibercultura, uma realidade formada por pessoas diretamente ligadas ao mundo digital.

## 1.2 Hipertexto e hipermídia: apontamentos

Sob uma perspectiva crítica, Albert Einstein, em uma de suas célebres declarações, afirmou que três grandes bombas explodiram durante o século XX: a demográfica; a atômica; e a das telecomunicações. Todas provocaram grande impacto sobre a sociedade, mas a última, devido à “natureza exponencial, explosiva e caótica de seu crescimento” (LEVY, 1999, p. 13) gerou um grande número de informações, as quais se encontram imersas, hoje, na Cibercultura, uma realidade formada por pessoas que estão diretamente ligadas ao mundo digital. No entanto, em épocas remotas, quando não havia a escrita, as informações eram transmitidas oralmente, de geração para geração. Nessa fase, os saberes eram recebidos e transmitidos no mesmo local entre os interlocutores, que faziam parte de um mesmo contexto, o qual colaborou para a criação da ideia de que os anciãos detinham o saber, advindo de uma transmissão cíclica e oral no decorrer das gerações.

Na contiguidade, surge a cultura da escrita, que facilitou a divulgação de dados. Com os registros escritos, a comunicação foi além do contato interpessoal. Pôde-se ter acesso a informações geradas por pessoas de outros contextos e de outras épocas via materiais impressos na ilustre invenção de Gutenberg, a prensa. O saber universalizou-se. Em uma sequência histórica, chega-se a um terceiro momento: a do ciberespaço, essa etapa busca formar, por meio de hábitos da Cibercultura, uma comunidade única, uma cultura universal. Nessa fase, as informações estão interligadas com outras, podendo ser acessadas por qualquer pessoa em qualquer momento e lugar e por mais de uma pessoa, ao mesmo tempo, pois tanto as informações, quanto os próprios interlocutores, fazem parte de um universal virtual. Têm-se o texto e as informações sob a categoria da ubiquidade, da dinamicidade e da fluidez.

Novos métodos e procedimentos de leituras são estipulados e conseqüentemente os critérios mudam. Interações por meio dos diálogos são restabelecidas via as facilidades de comunicação presentes no ciberespaço. Tal concepção traz à tona uma particularidade dos tempos da oralidade: todas as pessoas dividiam um mesmo espaço e como bem aponta Lévy (2000, p. 114), “[...] a interconexão e o dinamismo em tempo real das memórias em linha fazem os parceiros da comunicação partilharem novamente do mesmo contexto, o mesmo hipertexto vivo.” Com efeito, vê-se que no percurso dos processos comunicativos, estes são marcados estreitamente pela linguagem; assim, segundo Barbosa (2009a), o homem reescreve a sua história em um processo que contemplou alguns caminhos como a realidade socrática, ilustrada

pela oralidade, a escrita gutenberguiana e, então, a linguagem do pixel. Passa-se de uma circunstância em que um falava para muitos ouvirem para situações que todos podem se fazer ouvidos concomitantemente pelos caminhos da internet.

Diante disso, ocorrem mudanças também na forma do pensamento humano. Para Morin (2006), o modelo dualista e cartesiano é substituído pelo paradigma da complexidade, permitindo que áreas e assuntos diferentes entre si, os quais não se acreditava serem unidos, passassem a sê-lo. Logo,

[...] enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores do pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, unidimensionais [...] o pensamento complexo, aspira ao conhecimento multidimensional” (MORIN, 2006 p. 6).

Para o autor em juízo, um pensamento multidimensional, complexo não é completo, pois uma das premissas da complexidade é a incompletude. A complexidade traz em si a capacidade de relacionar-se entre entidades que o nosso pensamento deveria distinguir, mas não isolar (MORIN, 2006). Assim, verdades e postulados antagônicos completam-se apesar de serem contrários uns aos outros. Por conseguinte, em uma era em que as formas de propagação da informação estão diariamente mais dinâmicas, rápidas e fluidas, estas tornaram-se também mais propícias a se agruparem e serem construídas em processos coletivos. Tal concepção vai de encontro ao postulado cartesiano de pensamento, uma forma que não contempla a complexidade, responsável por promover uma nova forma de sociedade; um modelo que não separa o homem das tecnologias, as quais estão intrinsecamente conectadas em rede. Tudo pode ser entrelaçado e agregado para compor bases de conhecimento a serem divulgadas coletivamente no ciberespaço.

Quando se menciona ciberespaço, menciona-se espaço e tempos abstratos que se criam a partir da disponibilização e acesso de dados, que podem ser atualizados e redistribuídos via redes sociais; via conexões por qualquer usuário que esteja conectado à grande rede mundial de computadores. Trata-se de uma relação democrática de acessibilidade, interatividade e dinamicidade presentes em hipertextos, termo criado por Theodor Holm Nelson em 1960 a partir do prefixo *hyper*, com uma conotação de algo que busca outras possibilidades de acesso a dados por meio da interatividade do usuário com o texto virtual. Para Lévy (2001, p. 56) o hipertexto é “um texto móvel, caleidoscópico que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor.”

Nesse sentido, os hipertextos têm como principal característica a não sequencialidade ou linearização, o que possibilita a reprodução do pensamento, cuja estrutura

também é semelhante e não há limites para conexões. Ele se caracteriza por ser “multilinearizado” (MARCUSCHI, 2001, p. 86), permitindo diversas ordens e acessos às leituras. Configura-se como um processo de produção ou reconstrução coletiva em que os indivíduos passam a atuar em simbiose com os textos, oportunizando intertextualidade e construção textual a partir de uma não linearidade fixa e única e sim das múltiplas possibilidades que o leitor tem em seguir; e nessas escolhas há a construção e a fruição de novos textos.

Ainda aos olhos de Marcuschi (2001, p. 82), o hipertexto é “um espaço cognitivo que exige a revisão de nossas estratégias de lidar com o texto”. O leitor atua de modo diferente quanto ao texto impresso, quando se trata de leitura, e desfruta de mais controle sobre as unidades de informação, denominadas por Lévy (1993) como nós e elos. Em outra perspectiva, Lévy (1993, p. 33), caracteriza o hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós são conteúdos apresentados em palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, textos mais complexos que, por sua vez, também se configuram em novos hipertextos.” Já em meados dos anos 1990, em que imagens, sons e animações passaram a constituir o hipertexto, este “transmutou-se em hiperímia”. Assim, com a associação ao hipertexto de multimídias e multissensíveis, este passou a ser denominado hiperímia, uma extensão do próprio hipertexto (SANTAELLA, 2007, p. 317).

Para que ocorresse a justaposição das multimídias e multissensíveis ao hipertexto para a formação da hiperímia, alguns fatores foram imprescindíveis como a hibridização das tecnologias e a convergência de mídias. A primeira configura-se por um recurso tecnológico direcionado a desenvolver funções além da sua, tida como primária. Uma impressora, por exemplo, pode executar funções de *scanner*, fotocopadora e máquina de fax e de impressão. O segundo fator tem, como característica principal, a concentração de várias mídias em apenas uma, como se observa na máquina do computador, a qual comporta várias mídias como o rádio, a TV e a internet; ou seja, a mídia rádio, a exemplo, adentra a mídia internet, que, por sua natureza multimodal, já possui outras mídias que interagem naturalmente entre elas. Outro exemplo é o próprio celular ao executar várias outras funções além de estabelecer comunicação. O mesmo configura-se como um aparelho que suporta máquina fotográfica, TV, internet, GPS, rádio e projetor de música em MP3 além de poder ser utilizado para pagar contas ou efetuar compras via internet. Assim, surgem possibilidades para que se possa navegar pelo ciberespaço, trocar informações, ouvir músicas, ler, escrever e assistir TV tudo ao mesmo tempo em um único suporte. Pellanda (2003, *on-line.*) propõe que “a convergência de mídias se dá quando

em um mesmo ambiente estão presentes elementos da linguagem de duas ou mais mídias interligadas pelo conteúdo”.

Em um contexto multissemiótico, o sistema hipermídia (também denominado hipermedia, quando empregado no plural) tem como princípio básico promover a integração das particularidades do hipertexto, enfocando as multimídias interativas e proporcionando assim ao leitor novas formas de acesso e produção de conhecimento. Trata-se da linguagem empregada no ciberespaço. Uma linguagem que funde mídias e que busca

[...] transcodificar quaisquer códigos, linguagens e sinais, sejam estes textos, imagens de todos os tipos, gráficos, sons e ruídos, processando-os computacionalmente e devolvendo-os aos nossos sentidos na sua forma original, o som como som, a escrita como escrita, a imagem como imagem. Entretanto, por ter a capacidade de colocar todas as linguagens dentro de uma raiz, a linguagem digital permite – sua proeza maior – que essas linguagens se misturem no ato mesmo de sua formação (SANTAELLA, 2007, p. 294).

Dessa forma, surge o processo de hibridização de linguagens, em que sintaxes, signos, códigos e mídias, antes isolados, passam a coegendrar no espaço virtual, no qual o leitor interage através de ações em que ele atua como protagonista. Assim, é a hipermídia que permite o usuário a inter-relacionar-se com os diversos jogos, vídeos interativos e hipertextos em ambiente virtual.

Por sua vez, o hipertexto propõe várias formas de acessibilidade, diagramas norteadores, *links* e *hyperlinks* direcionadores e mapas conceituais, os quais se caracterizam como fonte de dados a serem associados e conectados de forma linear ou não, no intuito de promover, adquirir e construir conhecimento. Esse fato é corroborado por Chartier (2002) quando aponta que “a grande revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução técnica de produção de textos, uma revolução no suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura” (CHARTIER, 2002, p. 113). Efetivamente, tal revolução altera a forma de leitura, promovendo não um único modelo para fazer esse exercício e sim uma atividade personalizada em que cada leitor realize a sua leitura. Ademais, hipertextos também podem ser encontrados em meio verbal como jornais, revistas, gibis, tabloides etc. A título de exemplificação, o gênero reportagem é um modelo de hipertexto que pode ser localizado tanto em meio digital quanto no impresso. A mesma pode estar envolvida por gráficos, tabelas, caixas com textos explicativos e imagens, que abstêm-se da função simplória de apenas ilustrar e passa a completar o texto semanticamente. Tais informações, que circundam o texto principal da reportagem, podem ser acessadas aleatoriamente pelo leitor para completar e construir o sentido da leitura.

O hipertexto, nesse cenário, pode ser visto como elemento representativo de comunicação na modernidade, pois, na hiperficção, o princípio basilar da narrativa é a não linearidade. Esta é desenvolvida segundo uma estrutura em labirinto e a intercessão do leitor determina um percurso de leitura que não finda a totalidade dos percursos possíveis no campo de leitura (BARBOSA, 2003). Logo, hipertexto retoma aspectos relevantes da Idade Média, a figura do labirinto, dada a complexidade que ele postula. E, como em uma atividade labiríntica, há o perder, o se encontrar, o viajar à deriva ou o determinar qual trajetória seguir nos caminhos emaranhados dos hipertextos. Segundo Leão (1999, p. 113), “o labirinto responde a um apetite de descoberta; a sua exploração é o arquétipo do espírito de investigação”. Destarte, a escrita possui esse aspecto de descobertas devido à sobreposição que ocorre entre as linguagens presentes, as quais se mesclam em conciliação com a natureza do espaço virtual que, por sua vez, trata-se de um local multifacetado e com significações plurais, em que o leitor colabora com a construção das mesmas por meio do ato da leitura.

Além disso, o hipertexto não é lido e não foi feito para ser lido do começo ao fim, linearmente, como uma clássica narrativa aristotélica, mas por meio de ligações que o próprio leitor faz via elos ou nós, com informações próprias, as quais permitem ao leitor decidir qual *link* acessar primeiro e qual sequência seguir, o que configura um caráter não linear. Tal peculiaridade permite o leitor ir e voltar em qualquer ponto da leitura, transgredindo o princípio da irreversibilidade durante a leitura, pois “o processo de ler é linear, a sua trajetória é irreversível” (MOURÃO, 2009, p. 17). No entanto, a estrutura dos hipertextos e os recursos da hipermídia promovem diversas trajetórias para o leitor seguir. Instaure-se assim ao hipertexto o “Princípio da Reversibilidade”. O leitor faz-se como um coautor do texto, pois é ele quem decide a sucessão dos fatos, interligando um assunto ao outro, em diferentes ordens, de forma associativa, constituindo uma rede hipertextual.

Segundo Lévy (1993, p.26), os hipertextos são também estruturados por outros seis princípios. Estes podem ser esboçados em:

- 1º - Princípio de metamorfose: a rede hipertextual encontra-se em constante construção e renegociação. Sua extensão, composição e desenho estão sempre em mutação, conforme o trabalho dos atores envolvidos, sejam eles humanos, palavras, sons, imagens, etc;
- 2º - Princípio de heterogeneidade: os nós de uma rede hipertextual são heterogêneos; podem ser compostos de imagens, sons, palavras, etc. E o processo sociotécnico colocará em jogo pessoas, grupos, artefatos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar entre eles;
- 3º - Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas: o hipertexto é fractal, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando acessado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede de nós e conexões, e assim, indefinidamente;

4º - Princípio de exterioridade: a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. Seu crescimento e diminuição, composição e recomposição dependem de um exterior indeterminado, como adição de novos elementos, conexões com outras redes etc.;

5º - Princípio de topologia: no hipertexto, tudo funciona por proximidade e vizinhança. O curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. A rede não está no espaço, ela é o espaço; e

6º - Princípio de mobilidade dos centros: a rede possui não um, mas diversos centros, que são perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, rizomas, perfazendo mapas e desenhando adiante outras paisagens.

Dessa forma, o hipertexto com esses princípios e sua alinearidade contribui com a formação de leitores autônomos e produtores de informação, pois se deixa uma posição passiva de recepção da obra para também produzir coletivamente em meio virtual, corroborando a concepção de produção de saberes por meio da Inteligência Coletiva, em contexto de ciberliteratura.

Marcuschi (2001) traz uma relevante reflexão acerca da leitura via hipertextos. Para o autor, a leitura hipertextual exige uma maior consciência e acuidade por parte do leitor ao buscar e manusear os dispositivos eletrônicos, pois as migrações de *link* em *link* não garantem compreensão do texto; muitas vezes, podem surgir como escolhas inadequadas, prejudicando a assimilação do conteúdo, pois o caminho hipertextual exige conhecimentos múltiplos e de várias naturezas e ordens para o leitor ser capaz de relacionar e associar fatos e dados. Nas palavras do linguista, “[...] uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite às escolhas muitas vezes inconsequentes. Chamei a esta sobrecarga exigida do leitor do hipertexto de *stress cognitivo*” (MARCUSCHI, 2001, p. 94/destaque do autor).

Xavier (2002) reitera tal observação ao apontar que a leitura disposta no ciberespaço é uma tarefa complexa, pois nela não se encontra um centro norteador; ao contrário, o hipertexto descentraliza a leitura, exigindo do leitor uma atenção redobrada diante dos *hiperlinks*, os quais são responsáveis em dispor os diferentes caminhos de forma interativa e rápida. Assim,

[...] o hiperlink potencializa a lógica de uma coisa E (sic.) outra ao mesmo tempo, por isso não há centro nos Hipertextos, nem há um Hipertexto central ao qual se deve prestar alguma obediência. Cada um deles é apenas uma porta de entrada, uma janela de acesso para o grande Hipertexto: a Internet (XAVIER, 2002, p. 161/grifos do autor/).

Por outro lado, o autor aponta que o hipertexto faz com que as relações referenciais do leitor sejam ampliadas pelos acessos e pelas conexões realizadas vias *links*, *hiperlinks* e elos dos hipertextos, promovendo o leitor a tornar-se um cidadão potencializado e munido de diversos dados e informações (XAVIER, 2009). Contudo, os leitores, então hiperleitores,

devem-se atentar aos caminhos escolhidos dentro da hipertextualidade, no sentido de não entrarem em dispersão, mas “estressando-se cognitivamente”, aos ideais marcuschinianos. A estrutura hipertextual, logo, deve ser explorada conscientemente no intuito de se ter condições para construir e desconstruir conhecimentos, fazendo uso da velocidade, da fragmentação, da desterritorialização que uma hiperleitura oferece. Nesse sentido, os hipertextos não possuem linearidade, seqüências fixas e nem topicidade determinada; eles congregam textos não concatenados.

A configuração estrutural do hipertexto (elos, nós, *links* e *hiperlinks*), por sua vez, não o limita a apenas ao suporte digital, pois ele pode ser encontrado em outros suportes como enciclopédias, dicionários e revistas em que a informação é alcançada por meio de índices remissivos ou sumários, opondo-se à linearidade e à sequencialidade da leitura do texto tradicional. Sobre essa suposta liberdade dos hipertextos, Minchillo aponta que o leitor

[...] talvez encontre maior facilidade para manter no hipertexto vários caminhos paralelos de raciocínio e na Web, pode “incorporar” em seu material “diversas vozes” por meio de links a outros sites. O importante é não ver automaticamente na ação mecânica de clicar o mouse e perseguir links uma qualidade de leitura necessariamente melhor, nem generalizar como vantagem incontestável toda e qualquer composição textual fragmentária (MINCHILLO, 2001, p. 111 – 112/aspas do autor/).

Assim, a monossequencialidade pode ser quebrada por movimentos e decisões do leitor ao optar por mudar de página ou não seguir as seqüências textuais, justificando assim o uso do termo ergódico também a outras escrituras como se pode encontrar nas obras *Amarelinha* de Júlio Cortázar (2014) e *Eles eram muitos cavalos* de Luiz Rufatto (2013). São obras que colaboram para a divulgação da hipertextualidade, pois são produzidas sob procedimentos que vão de encontro aos da literatura clássica em que se predominavam padrões fixos de leitura, delimitando as atuações do leitor e as partes estruturais do texto em início, meio e fim, sequencialmente.

Na primeira obra, Cortázar produz um hiper-romance em que as narrativas se cruzam em uma estrutura labiríntica e o leitor deve construir procedimentos para “sair” dos caminhos emaranhados, podendo caminhar de um capítulo ao outro, sem seguir uma sequencialidade padrão, como quem percorre de um *link* a outro em uma página na internet. Tal abertura ocorre devido o trabalho do autor configurar a obra em múltiplas referências textuais, as quais se encontram de forma cruzada. Encontram-se no romance outros textos como fatos reais e comentários de outras escritas explorando um exercício de intertextualidade. Com relação à sintaxe, algumas orações são justapostas e apresentadas sem pontuação, o que exige



uma dedicação a mais do leitor para o ato da leitura. Vê-se então, por parte de Cortázar (2014), um trabalho de quebra de paradigmas com relação à literatura tradicional, promovendo novos padrões de leitura.

Em Rufatto (2013), encontra-se um texto construído por trechos intitulados e enumerados, com narrativas que não seguem nenhuma sequência. Há apenas uma organização de diversos gêneros textuais como: previsão meteorológica, cabeçalho, oração religiosa, anúncio publicitário, carta, conselho astrológico, cardápio, listas de livros, recado de secretária eletrônica, simpatia e duas páginas com um retângulo preto. Para a disponibilização nas laudas, o autor munuiu-se de diversos estilos de diagramações e tipos de letras diferentes. Observa-se uma diversidade textual e organizacional assim como é encontrado nos textos da internet, podendo denominar o texto de Rufatto e o de Cortázar como hipertextos, demonstrando que o recurso da hipertextualidade não fica isolado ao suporte digital. Assim, o suporte material não determina; e sim acompanha o processo de construção textual.

Os autores, munidos dessas estratégias, induzem o leitor de *Amarelinha* e de *Eles eram muitos cavalos* a percorrer as obras em um processo de leitura interativo, pois se deve estabelecer uma interconexão entre as partes que configuram as obras. Por outro lado, o leitor pode dar início à leitura de qualquer ponto do texto e continuar em qualquer direção, e “em vez de seguirmos linhas de errância de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte” (LÉVY, 1999, p. 23).

Porém, mesmo que ambos os textos, digital e impresso, sejam denominados em alguma circunstância da mesma forma – ergódicos – a leitura na tela é diferente da leitura no papel. A primeira admite especificidades próprias como dinamismo, multissemiótica, pluralidade linguística e multimodalidade, além de convergência de mídias, fragmentação do texto e a própria interatividade, a qual liberta o leitor da passividade e contempla o próprio objeto textual como algo em pleno crescimento e desenvolvimento. As obras digitais contemplam diversos recursos tecnológicos para a sua produção. Não ficam presas à estrutura hipertextual. Fazem uso de diversas mídias como os aplicativos *Power Point*, *o Flash* ou de geradores de texto como o *Sintext* ou *Poemário*.

Nessa perspectiva, várias possibilidades de leitura podem ser encontradas em meio virtual como a própria leitura de poemas digitais, objeto de estudo de vários autores, entre eles Alckmar Luiz Santos, Rui Torres, Antero de Alda e Arnaldo Antunes, os quais apresentam um novo olhar sobre a literatura como também sobre a própria criação poética, que contempla além dos recursos verbais, outros provenientes das artes, tais como a visualidade e a sonoridade, fatores imprescindíveis em um poema.

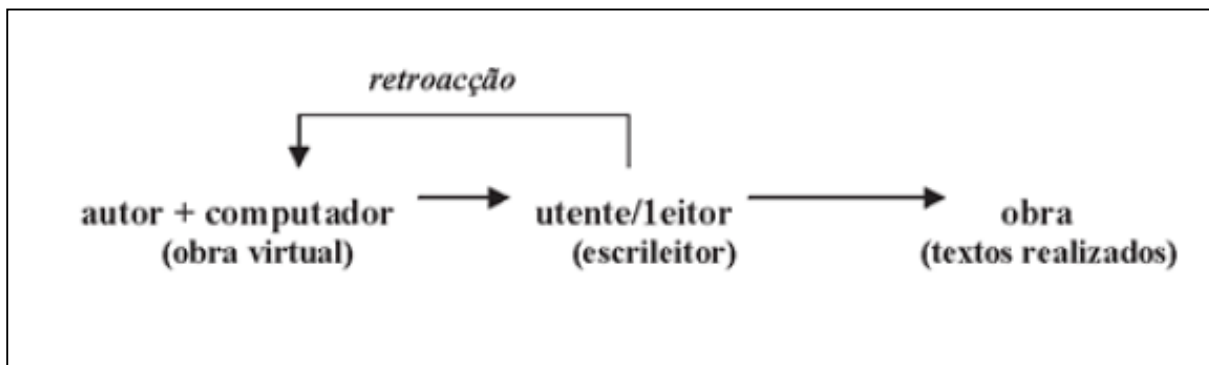
### 1.3 Texto digital e processos de autoria

Numa concepção de que comportamento, conhecimento e texto não são estáticos, mas que são caminhos a serem configurados e trilhados pelos sujeitos pertencentes à sociedade contemporânea, ou seja, à Cibercultura, surgem novas formas de abordar e extrapolar a leitura e a escrita, partindo do texto para se chegar ao próprio texto. No contexto do ciberespaço, em âmbito de construção coletiva, questiona-se a posição do leitor, que, no caso da fruição literária, merece atenção, pois, diante das novas tecnologias digitais, o suporte diversificou e a atividade de ler não se restringe mais ao ato de correr os olhos linearmente sobre um material impresso, da esquerda para a direita, de cima para baixo, ou de receber informações de forma passiva. Exige-se dele uma postura participativa no processo de construção literária. O texto passa a receber sentidos diversos a partir da colaboração subjetiva do leitor.

O ciberespaço e as mídias digitais, nesse contexto, promovem a desterritorialização de produções bem como o próprio processo de construção das mesmas, permitindo o surgimento de novos construtos literários e artísticos no cenário da Cibercultura, a partir da participação ativa do leitor ou do apreciador. Fazem-se presentes alterações nas concepções de leitor bem como de autor. Dentro dessa perspectiva, justificam-se assim novas possibilidades para processamento do conhecimento, tais como o processo de “escrileitura” (BARBOSA, 2003, s/p), o qual tem como objetivo especificar possibilidades de interatividade entre obra e fruidor, podendo alterar o objeto literário, pois a introdução da interatividade no momento da recepção do texto em processo pode conduzir a uma intervenção simbiótica nas funções tradicionais do autor e do leitor mediante uma maior ou menor participação deste no resultado textual final.

Nesse processo, contempla-se a “escrita-pela-leitura” ou “leitura-pela-escrita” (BARBOSA, 2003, s/p), em que leitura e escrita ocorrem simultaneamente, mesclando o ler e o escrever, alterando a função do leitor, o qual passa a atuar como coautor do texto que lê, ou seja, ele inicia sua leitura a partir de um texto matriz e por meio dos labirintos do hipertexto, vai materializando as produções textuais, construindo novos sentidos e um novo texto através de uma escrita possibilitada pelas mídias digitais. Para corroborar essa ideia de produção textual a partir da coautoria, Barbosa (2009b) projeta a seguinte estrutura:

**Figura 1 - Circuito comunicacional da literatura e o “Escrileitor”**



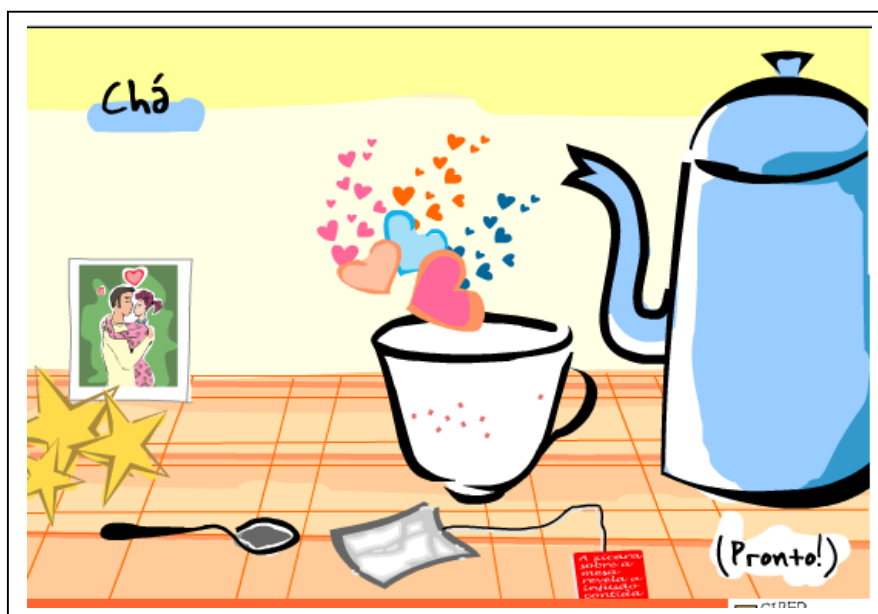
Fonte: Barbosa, 2009b, p. 249

Segundo o pesquisador português, o circuito comunicacional da literatura apresenta-se modificado em relação à tradicional, ao fazer referência à autoria, ao texto, ao leitor e à leitura, pois há a presença da interatividade do leitor como escrileitor ou coautor com o texto final, em processo simultâneo de leitura e escrita. Nas palavras de Barbosa (2009b, p. 249/aspas do autor/),

[...] o cibertexto envolve uma nova relação com as palavras, as quais surgem inseridas, desde o seu nascimento até a sua morte, num contexto outro de comunicação literária. O circuito literário tradicional surge aqui alterado nos seus múltiplos componentes: na relação autor/texto, na relação texto/leitor, na relação texto/leitor, e na própria noção de Texto. Entramos aqui no domínio do Texto concebido como pura “máquina verbal”: ou do texto como estrutura geradora de sentidos.

Dessa forma, o leitor depara-se no ecrã com nós, isto é, com imagens, palavras, gráficos, sons ou tabelas interligados no intuito de promover sentido e subjetividades. Para tal interligação, tais elementos necessitam do leitor para se materializarem e o circuito computacional de Barbosa (2009b) aponta, assim, a posição de coautoria diante de textos digitais em que o leitor é incitado a essa construção de sentidos. Precisa-se estabelecer conexões, relacionar o que é visto na tela do computador com o conhecimento prévio, em um processo simbiótico. Há uma valorização do que já foi internalizado e aprendido, pois em textos digitais como *Chá* do poeta Sérgio Capparelli, o leitor necessita reconhecer os elementos para a composição de um chá tradicional, associando-os a uma linguagem conotativa e híbrida, como se observa no exemplo:

Figura 2 - *Chá*. Sérgio Capparelli



Fonte: [http://www.ciberpoesia.com.br/ciber\\_cha.htm](http://www.ciberpoesia.com.br/ciber_cha.htm)

Observa-se, por conseguinte, que a internet, caracterizada pela velocidade, hibridismo, multissêmico, multimodalidade e caráter hipertextual, possibilita formas diversas de leitura e escrita, o que pode contribuir para a configuração de leitores proficientes. Esta particularidade justifica-se pelo contato com múltiplos textos, dentre eles o poema digital, o qual vem contemplando, para sua composição, recursos midiáticos, cuja aplicação pode prover várias textualidades integradas a multimeios. Isso aplicado em atividades de leitura e escrita, em âmbito digital, colabora com o aprimoramento estético além de favorecer a criatividade diante de textos multissemióticos e multimodais. Tem-se a possibilidade de despertar o leitor para uma perspectiva de que o texto é um processo de construção, no qual se evidencia a sua participação e exige dele habilidades referentes à associação de ideias, assuntos ou concepções, representados em signos verbais ou não verbais.

Para a composição de um texto metafórico e poético, visualiza-se, na produção de Capparelli, o desenvolvimento da ideia de um “chá de amor”, cujos ingredientes são elementos que trazem em si a conotação do sentimento que se quer expressar. Tem-se então, para a composição da bebida, elementos como: coração, fotos de casal, estrelas e o saquinho do chá que traz expresso em seu “rótulo” a seguinte informação: “A xícara sobre a mesa revela a infusão contida”, ou seja, o amor. Tudo isso associado à interatividade do leitor com a máquina, pois para a composição do texto, é necessário que o usuário interaja adicionando os itens indicados, em um processo de construção textual que agrega imagens, movimento, palavras e

sons. Estes, por sua vez, alude a uma sonoridade que sugere magia. A magia da composição de um chá de amor.

Em produções como essa de Sérgio Capparelli, destaca-se que o leitor possui vários caminhos para a construção do texto, contribuindo para uma leitura proficiente, sobre a qual o leitor deve-se debruçar para a composição textual em um processo de coautoria. Chartier (2000) aponta que se tem, nesse sentido, um leitor cambiante e que a atividade de ler é nomeada como uma hiperleitura. Assim, o ciberpoema além de exigir habilidades técnicas, diante do computador, possui como característica elementar a interatividade (ANTÔNIO, 2001), corroborando o processo de coautoria por meio da participação do leitor na construção do texto, o qual adquire estruturas diversas ao ser manipulado por leitores diferentes ou ao ser manipulado por um mesmo leitor em oportunidades distintas.

Nesse viés, a leitura passa a ser concomitantemente uma escritura, pois o autor não coordena mais sozinho todas as informações. “O leitor não determina só a ordem da leitura, mas o conteúdo a ser lido” (MARCUSCHI, 2001, p. 96). E apesar desse leitor não redigir propriamente o texto em si; é ele quem determina o formato final, que, por sua vez, apresenta-se diferentemente da versão original sugerida pelo autor. Vê-se uma nova posição para o leitor, o qual, nesse cenário, recebe outros termos para nomeá-lo. Trata-se do “lautor” (ROJO, 2013a, p. 20) e do “escreleitor”, “wreader” ou “lauteur” (BARBOSA, 2003, *on-line*).

O primeiro é um leitor que, segundo Chartier (1998, p. 88-91), “não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro.” O “lautor” vê-se, dessa forma, diante de oportunidades em que o texto virtual modifica as relações entre leitura e escrita, podendo estas elaborarem-se ao mesmo tempo, em um mesmo suporte (ROJO, 2013a), colaborando para a formação de leitores que extrapolem as entrelinhas, os versos, e a semântica de um texto.

O segundo, por seu turno, é uma figura oriunda do próprio processo de escreleitura, que permite questionar a tradicional relação autor-leitor na produção textual em âmbito virtual, pois o leitor, agora um “lautor” ou “escreleitor”, pode fazer interferências semânticas e sintáticas no texto, como pode ser observado em experiências poéticas de ciberpoetas como Sérgio Capparelli, Rui Torres e Antero de Alda, cujas práticas literárias estão subsidiadas pelos recursos da hipermídia, considerando o leitor como coautor dos textos produzidos por eles. Destarte, o “lautor” ou o “escreleitor” interage com o texto, dando a este uma nova roupagem, uma nova relação morfossintática, uma nova estrutura, um novo sentido que se revela a cada combinação, o que, na verdade, pode se chamar de experimentalismo literário promovido pela LGC, “uma literatura do fluxo, do móvel, do instantâneo, do universal, do interativo”

(MOURÃO, 2001, *on-line*), sugerindo a ideia de que “a palavra é significação, espessura, tutilidade, animação, cor, sombra e som” (SANTOS, 2003, p. 79).

Na esteira dessas discussões, a autoria de um texto, em âmbito digital, ganha relevância, pois com a concepção de lautor e de escreitor, um texto digital não é visto sob um único dono, no sentido de que exista autor com verdades “absolutas” responsável pela origem de todo conhecimento. O texto na internet, segundo Neves (2014, p. 188) surge como “obra sempre inconclusa, como obra processo, metamórfica, e co-construída, um bem coletivo e inacabado.” Desse modo, os textos digitais, oriundos do processo da escrita e dos percursos do hipertexto, propiciam substituir o modelo de autoria hierarquizada e centralizada na figura de uma única autoridade por uma edição descentralizada e múltipla, em que as relações entre escrita e leitura se aproximam, possibilitando o leitor a se tornar consciente do seu próprio discurso. Assim, o hipertexto com seus nós plenos de significados interligados a caracteres, palavras, imagens e gráficos, configura um rizoma, uma lógica que não se hierarquiza; que não exige uma relação de significação prévia e que nem pode ser reduzido a uma única unidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Logo, o conhecimento não se origina de elementos primeiros e únicos, mas constrói-se concomitantemente a partir de vários núcleos, sob diversas concepções

O rizoma, assim, “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 32), opondo-se à noção de “Árvore” (GALLO, 2008) em que as ligações precisam passar pelo tronco, ou seja, elas passam e são determinadas por um centro, que supõe a existência de uma hierarquia, em que o eixo de suporte reproduz o que já foi anunciado. Na perspectiva de Gallo (2008, p. 21), “toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. [...] A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore”. Ela é, desta forma, “uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (GALLO, 2008, p. 26). Em oposição a esse conceito, tem-se a definição de rizoma, de um mapa rizomático, anulando a concepção de um modelo estrutural, subordinado à uma lógica de reprodução, que impede construções criativas. Por conseguinte, o mapa não reproduz. Ele constrói. É aberto a conexões e interferências.

O texto digital integra-se ao ambiente rizomático que é a internet; apresenta-se ligado a outros textos, às redes de informações, colaborando com estas, e por fim desdobra-se em outros. Assim, os cibertextos não estão subordinados a hierarquias e sim a interações do leitor. O leitor também altera sua forma de atuar. Passa a constituir essa realidade rizomática, desterritorializada, pois interage com textos nos quais pode intervir, ampliar e construir novos

significados e elos, desfazendo uma noção de autoria já estipulada, sob a metáfora da “Árvore” de Gallo (2008), em que todas as informações deveriam passar por um centro, delimitador de hierarquia na construção textual.

A definição do papel de autor no ciberespaço, nesse sentido, deve ser revista para se compreender com que tipo de produção se trabalha no meio digital, dado o seu aspecto de interatividade, que provoca uma mudança no cenário da composição dos textos, em que o autor delega ao computador e ao leitor funções antes apenas suas. Funções, as quais, são relativizadas e têm estudos analisados por vários pesquisadores, entre eles, Chartier (1998), Foucault (2006) e Lévy (2000). Este contextualiza o surgimento da figura simbólica do autor, no fim da Idade Média, quando qualquer pessoa que escrevesse um texto original seria um autor. No entanto, o caráter de autor aplicava-se somente a pessoas consideradas como “autoridades” como Aristóteles ou Platão. Copistas ou glosadores não eram considerados autores.

Roger Chartier, por sua vez, situa também o nascimento do autor no final da Idade Média. O historiador completa que a autoria era determinada pelo “autor-oral”, (CHARTIER, 1998, p. 26), o qual pode ser exemplificado pela figura de um pregador evangélico responsável pelo seu texto, pelos seus sermões. Foucault (2006) apresenta a concepção de autor a partir de uma função a ser ocupada; um lugar que ultrapassa as questões sociais apontadas no final do século XVIII e início do XIX, quando surgiu a necessidade de punir aqueles que difundiam ideias ilícitas ou profanas em meio social. Assim, passou a ser fundamental e importante a atribuição de autoria ao produtor de textos e discursos. O autor passou a ser uma peça obrigatória na manutenção da ordem, dos princípios e da própria ficção, pois os discursos produzidos poderiam ser situados entre o religioso e o blasfemo e era de suma importância identificar os produtores de ideias transgressoras. Destarte, a noção de autor “constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas e também na história da filosofia e das ciências” (FOUCAULT, 2006, p. 33).

Já no início do século XIX, surge a concepção de autor atrelada a fins comerciais, pois com o fato de os livros serem produzidos em editoras, instauraram-se regras sobre a propriedade daquilo que era escrito. Surgem os “direitos autorais” que vão estabelecer relações entre editores, escritores e leitores. A partir desse contexto, autores transgridem em suas produções, o que passou a ser algo próprio e sistemático da literatura, compensando o *status* de autor. O termo, então, tinha por objetivo especificar um discurso, assegurando-lhe função classificatória, pois se podia agrupar, delimitar, relacionar e excluir textos, além de opô-los uns aos outros. Logo, o princípio de autoria atribui ao texto identidade, em forma de individualidade e do eu ao seu discurso; e quando se relaciona um texto a um autor, atribui-se a ele uma cultura,

própria do autor, pois faz parte de uma obra tudo o que ele escreve, esboça, rascunha como texto (FOUCAULT, 2006).

Contudo, a função do autor nem sempre ocupou essa posição. Nos séculos XVII e XVIII, os textos figuravam de forma anônima e o que garantia os mesmos era apenas a sua antiguidade. Além dessas concepções, Foucault (2006, p. 34) apresenta uma certa indiferença à noção de autor como figura una de um texto. Para tal assertiva, mune-se das palavras de Beckett: “Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala”. Seu propósito era reconhecer um dos princípios da escrita contemporânea, o qual não concebe a escrita como resultado, mas sim como prática. Nas palavras do filósofo, “[...] pode-se dizer que a escrita de hoje se libertou do tema da expressão: só se refere a si própria, mas não se deixa porém aprisionar na forma da interioridade; identifica-se com a sua própria exterioridade manifesta.” (FOUCAULT, 2006, p. 35).

A citação de Beckett surge não como uma negativa à existência do autor, mas a alguém que ao produzir um texto, perde sua importância, pois “o sujeito de escrita está sempre a desaparecer” (FOUCAULT, 2006, p. 35). Em outro momento, o filósofo em juízo reforça o desaparecimento da figura do autor; agora na forma da sua morte, promulgada pela própria obra. Para isso, relembra as narrativas gregas, as quais tinham como objetivo eternizar o herói por meio de sua imortalidade, que morria jovem no intuito de que sua vida fosse consagrada pela morte, passando a ser imortal. No entanto, tal hábito foi metamorfoseado pela nossa cultura e a morte passou a ser tramada e manifestada no desaparecimento das marcas subjetivas daquele que escreve:

A escrita está agora ligada ao sacrifício, ao sacrifício da própria vida; apagamento involuntário que não tem de ser representado nos livros, já que se cumpre na própria existência do escritor. A obra que tinha o dever de conferir a imortalidade passou a ter o direito de matar, de ser assassina do seu autor. [...] por intermédio de todo o emaranhado que estabelece entre ele próprio (autor) e o que escreve, ele retira a todos os signos a sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita (FOUCAULT, 2006, p. 36-37).

Diante de tais ponderações, Foucault (2006) traz à baila discussões que permeiam o texto digital, o qual não concebe o autor como única pessoa responsável pela escritura textual. Apresenta o leitor também como responsável por ela, pois parte de um princípio que defende métodos colaborativos de produção, via recursos da hipermídia, construindo assim uma nova concepção de autor e repensando a anterior, voltada a um autor situado como centro totalizador de informações e discursividades. Por sua vez, o ciberespaço apresenta-se como ambiente



propício para construções coletivas; e com a presença frequente do texto digital, há esta busca por tal autoria. Esta vem sendo discutida e dividida entre produtor e receptor, que se sente desimpedido para intervir, comentar, assinalar e reescrever o texto, produzindo textualidade, a partir de escolhas pessoais, pois tanto o objeto digital quanto o leitor estão distantes do autor e da obra escrita, os quais lhe deixavam um lugar à margem do texto impresso.

Nesse cenário, tem-se um leitor que atua como um coautor, desmistificando a ideia de uma supremacia autoral, de um único produtor, o qual, Barthes (2004) diz tratar-se de uma figura “extinta” ao apontar “a morte do autor” em:

Um texto é feito de escritura múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito. [...] o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor (BARTHES, 2004, p. 64).

Observa-se que o leitor ganha espaço para atuar na construção semântica e estrutural do texto. Barthes desmistifica uma noção tradicional na esfera literária e vê o autor-leitor como uma instância em que a multiplicidade da escrita se encontra; ele não é apenas leitor e sim coautor de uma obra. A ideia de que o autor tinha direitos plenos sobre o texto e até sobre o leitor deve ser então revista, pois há a concepção de que durante a leitura surgem outros caminhos a seguir para novas construções de significados, pois “ao ler, nós imprimimos certa postura ao texto, e é por isso que ele é vivo” (BARTHES, 2004, p. 29). Perante tal posicionamento, o leitor instaura-se como instância responsável por legitimar a obra digital, cuja linguagem tem a prerrogativa de alterar a percepção do leitor e do autor, elevando, por conseguinte, o nível de complexidade da fruição literária a níveis indeterminados devido ao caráter processual da obra em contexto virtual.

Barthes ainda aponta que toda a crise acerca da autoria de um texto teve seu início com a obra de Mallarmé, quando este “viu e previu em toda a sua amplitude a necessidade de colocar a língua no lugar daquele que dela era até então considerado proprietário” (BARTHES, 2004, p. 66). Na concepção mallarmeana, é a língua a responsável por falar e não o autor. É a língua que tem o poder performativo. Dessa forma, ocorre a morte do autor, quando a escrita nasce. O autor, sob esse raciocínio, passa a ser resultado do processo da escrita e não o inverso. Não há mais a figura de um indivíduo, no caso o autor, que domina todos os saberes; estes são construídos a partir da leitura, da ação do leitor, que tem como responsabilidade dominar a

linguagem e a leitura, ou seja, o texto, o qual encontra-se aberto a vários sentidos. Trata-se de um texto repleto de lacunas a serem preenchidas pelo leitor.

Reis (2012, p. 257-258) questiona “onde está o texto informático? Num certo sentido, podemos afirmar que não está em lugar nenhum [...] não se encontra num lugar determinado [...] o leitor vê o texto ganhar vida diante de seus olhos durante um determinado período de tempo.” O leitor depara-se com um texto aberto, suscetível a ser preenchido por sentidos, produzidos pelo próprio leitor, o qual produz interpretações verbais, não verbais e verbovisuais além de poder elaborar outros textos. Assim, cabe apontar a noção de texto “escrevível” de Roland Barthes diante dessa possibilidade de interatividade e participação do leitor na produção da obra. Para o autor,

[...] as redes são múltiplas e se entrelaçam, sem que nenhuma possa dominar as outras; este texto [digital] é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem início; é reversível; nele penetramos por diversas entradas, sem que nenhuma possa ser considerada principal; os códigos que mobilizam perfilam-se a perder de vista, eles não são dedutíveis [...] (BARTHES, 1992, p. 39-40/acréscimo nosso).

Propõe-se, nesse contexto, um texto vanguardista em oposição ao clássico, o qual é denominado como “legível” (BARTHES, 1992, p. 40). O texto escrevível trata de uma produção que pode ser reescrita no ato da leitura, pois uma obra não está esgotada e acabada ao ser apresentada ao leitor; ao contrário, tem-se um texto inacabado que necessita do leitor para conferir-lhe sentido. O leitor é concebido não como apenas “consumidor”; ele surge como “produtor do texto” (BARTHES, 1992, p. 38), corroborando a concepção de escreitura e de escreitor de Barbosa (2003) e de leitor de Rojo (2013a). Ademais, um texto escrevível não admite lógicas e estruturas gramaticais impondo regras e normas a serem seguidas. Configura-se como um texto plural e aberto a significações e construções bem como os textos eletrônicos, configurados sob as características do hipertexto, que não dependem e não obedecem a uma linearidade definida no padrão aristotélico de literatura.

Ainda sob a concepção de que o leitor não é apenas um consumidor passivo de construções literárias, mas responsável por colaborar na constituição semântica de um texto, Santaella (2004) apresenta a concepção de leitor contemporâneo, ou hiperleitor, imerso em textos híbridos e multissemióticos. Esse leitor não se configura como “vítima do emissor” (SANTAELLA, 2004, p. 131), mas como agente de significados. Ele surge como origem dos sentidos e dos saberes e não como lugar de destino; de chegada; de finalização de ideias e de concepções.

Destarte, ao se concretizar a leitura, associações são estabelecidas, hipóteses são confirmadas ou refugadas por meio de conexões estabelecidas pelo leitor ao utilizar seu repertório de conhecimentos já internalizados, o que se aplica adequadamente aos textos eletrônicos, por admitir tal interatividade por parte do leitor. No cenário da Cibercultura, redefinem-se as funções do autor e do leitor diante dos textos digitais, constituindo-se a coautoria, pois o leitor passa a ser coprodutor dos textos os quais ele lê no ecrã. Com efeito, todas essas singularidades devem-se ao fato de que as possibilidades oferecidas pela hipermídia exercem um imprescindível papel na produção e difusão da literatura.

Os ciberpoemas, por sua vez, apresentam inúmeros elementos visuais, imagéticos e sonoros que se modificam sob as várias formas de exploração da hipermídia, pois nos hipertextos e no próprio ciberespaço, há lacunas a serem preenchidas semioticamente pelo leitor. Logo a hipermídia promove à produção da poesia em meio digital a essência principal de tal gênero: a criatividade do autor, pois “os textos digitais investem não num mero processo de remediação e transposição, mas em textualidades que nos remetem para uma reflexão acerca dos processos criativos constitutivos da hipermídia, a partir de uma função organizativa e taxinômica própria da crítica” (TORRES, p. 2, *on-line*).

A linguagem hipermidiática modifica a forma como os autores escrevem suas obras e como os leitores recebem e propagam-nas. Aos escritores promovem-se elementos estéticos e literários como visualidade, expressividade, materialidade e linguagem plurissígnica. Ao leitor, este constrói a sua seqüência de leitura e sente-se, conseqüentemente, estimulado a ler e interpretar todos os contextos possíveis criados a partir de um processo de transposição semiótica enriquecedor e abrangente, tornando o ato de ler muito mais eficiente por partir do uso de diversas mídias e não apenas do texto verbal manuscrito ou impresso (BARBOSA, 2003). Assim, a linguagem, devido a essas especificidades, agrega colaborações de outras esferas além da literatura. Profissionais como programadores e designers gráficos colaboram para que experiências semióticas possam ocorrer, associando homem e máquina. A hipermídia, na produção poética, atua como um processo de descobrimento de novas formas de construção textual, levando em consideração o princípio da literatura ergódica de Aarseth (1997).

Ao se referir especificadamente à leitura, Neitzel (2006) defende que esta, quando feita em ambiente virtual, pode ativar as percepções do leitor em relação ao texto literário, pois tal experiência faz uso da imagem que pode vir acompanhada do som e do movimento; elementos ampliadores de possibilidades de compreensão e de sedução ao leitor diante do ler, cujos protocolos são alterados pela manipulação do leitor. Este, por sua vez, torna-se emancipado em meio a tal contexto de criação literária, a qual pode surgir sob um número

indeterminado de significados, de acordo com o uso que o leitor faz da palavra no processo de produção do texto. Efetivamente, o processo de leitura, a partir da hipermídia, sofreu alterações em seu modo de ocorrer, bem como no seu processo criação e reprodução, tornando-se um modelo diferente se comparado ao paradigma canônico, já conhecido nos séculos XVII e XVIII.

Dessa forma, o leitor deixou de ser uma figura delimitada por uma única leitura, um leitor contemplativo, com uma leitura “individual, solitária, de foro privada, silenciosa,” (SANTAELLA, 2004, p.23) e passou a ser um leitor imersivo, um leitor da era digital, que tem como suporte a multimídia e que navega pelas infovias através da hipermídia. Por meio da estrutura rizomática, o leitor imersivo percorre o hipertexto através dos nós, a partir de um “roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2004, p.33). Tornou-se um copartícipe que materializa, ressignifica e cria também a obra que antes apenas lia. Nesse momento, apenas ler ou ser um leitor contemplativo não se faz relevante dentro do processo de apreciação literária. Ele agora é convidado a fazer parte do processo de construção do texto e assim esse processo passa a ser visto como integrante à tríade autor-obra-receptor, deixando a ideia de que o texto é um construto, cujo produtor é uma única pessoa: o autor.

Essa concepção de leitura mescla os posicionamentos de leitor e de autor à medida que o leitor, como escreitor, promove edições no texto que lê e estrutura os hipertextos por meio de novas conexões. A noção de identidade autoral, até então, vista como instância única passa a dividir espaço com um texto em plena alteração por meio de participações e diversas vozes autorais, que se configuram como os leitores hipermidiáticos. Uma indagação ressalta-se: como poder-se-ia definir a figura do autor em meio às mídias digitais e à nova posição ocupada pelo leitor? Foucault (2006) traz esta resposta ao assinalar que tal função muda de acordo com o tempo.

No percorrer da história, o leitor é atraído pelos textos e, assim, estabelece uma relação de construções de sentido em que um completa o outro: uma relação de simbiose. Tanto “a noção de autoria quanto a de leitor se modificam pelas próprias condições da interatividade envolvida” (SILVA, 2009 p. 35). E assim, todos os elementos envolvidos no processo de criação textual estão sob processo de transformação: texto, autor e receptor, além do campo de atuação do próprio artista, que sofre interferências das tecnologias.

A partir dessas considerações e ainda na esteira contextual da ciberliteratura e suas concepções, novas práticas de trabalho diante à produção e fruição de textos fazem-se pertinentes à prática social dos leitores, os quais estão imersos em um cenário multicultural. E

em contiguidade teórica e paralela às particularidades da Cibercultura, bem como da hipermídia, o próximo capítulo apresenta-se para contemplar tais práticas. Estas surgem subsidiadas pelos conceitos de letramento, multiletramentos e letramento digital, que se constituem em índices relevantes para a exploração de textos multimodais e multissemióticos, por associar imagens estáticas e em movimento à sonoridade, cores e *links*, justificando, assim, um dos objetivos desta pesquisa: examinar as especificidades estéticas, as multissemioses e multimodalidades do texto poético digital.

## 2 MULTILETRAMENTOS NA CIBERCULTURA

*Não é possível pensar a internet sem estabelecer uma relação com seu “significado cultural” na vida cotidiana. A tecnologia interessa porque está ligada às práticas e ações das pessoas.*

LEE SIEGEL

Com o advento e a disseminação do texto eletrônico, a não obrigatoriedade do verso linear nos poemas, a não opção ao uso da língua padrão em gêneros literários e a inserção de aplicações gráficas em textos literários, além da presença de uma múltipla gama de linguagens tornaram-se frequentes. Isso favoreceu a discussão de conceitos como letramento e multiletramentos bem como letramento digital, no intuito de esclarecer as exigências que o mundo contemporâneo e tecnológico faz aos leitores atualmente.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar um percurso teórico desses conceitos, que juntos colaboram para o preparo do leitor para a fruição literária no âmbito das novas textualidades e interfaces da literatura em meio digital, tendo em vista as novas práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, faz-se necessário também contemplar conceitos imprescindíveis para essa abordagem, tais como língua e linguagem, interatividade e dialogismo.

### 2.1 Letramentos, letramento digital e multiletramentos?

A trajetória do homem vem sendo marcada no decorrer da história por uma relação particular com a língua e com a linguagem, mais especificadamente. O caminho contemplou desde a oralidade à linguagem hipermediática (do pixel), perpassando pela era gutenberguiana (BARBOSA, 2009a). Hoje, vive-se sob fortes transformações nos métodos de gerir e adquirir conhecimento, pois os indivíduos encontram-se diante das TIC e dos mais variados *websites* de compartilhamento de informações e saberes ao estilo de uma sociedade contemporânea, interativa, plural, instantânea e multicultural.

As pessoas deparam-se com a leitura e com a escrita de textos que mesclam recursos audiovisuais e cinéticos, tais como formas, cores e movimentos para além do código verbal da escrita. Isso requer, segundo Silva (2011), a familiarização com a linguagem digital, o domínio de noções básicas de recursos de hipermídia e a compreensão da tríade autoria-texto-recepção do leitor no hipertexto e em mídias digitais. Essas habilidades podem ser resumidas em práticas de letramento multimodais que contemplam novas sensibilidades e subjetividades presentes em diversos contextos. Estes vêm alterando tanto as formas de produção artística quanto as formas de viver e conviver em sociedade de modo frequente e intensificado pelas ferramentas da hipermídia, concebendo assim cidadãos denominados como *Homo Zappiens*, ou seja, pessoas que “cresceram em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa” (VEEN & WRAKING, 2009, p. 29).

Dessa forma, não se canaliza mais a atenção em apenas um foco, mas em vários ao mesmo tempo; tudo é feito concomitantemente, de forma dinâmica e interativa. O *Homo Zappiens* lê, ouve músicas, informa-se, assiste a filmes, interage-se com outras pessoas; tudo de forma simultânea por meio de cliques do mouse ou pelo deslizar do dedo em telas de celulares, *Ipads* ou *tablets*. É um “zapear” constante de uma ferramenta a outra. Consegue-se assimilar um grande número de informações de maneira rápida sem grandes dificuldades. A concentração é rápida e focada em vários objetos ao mesmo tempo. É a geração da rapidez, da dinamicidade e da ubiquidade, a qual combina realidade e virtualidade, configurando a Cibercultura.

Na perspectiva pedagógica, os hábitos também mudaram. Alunos não folheiam livros; baixam arquivos ou “navegam” pelas redes da *web 2.0*; não redigem em folhas de papel; digitam. No âmbito das relações interpessoais, a literatura muda de ambiente; encontra-se sem paredes e sem fronteiras; uma mudança oportunizada pela hipermídia. A internet assim passa a exercer um papel de “fórum” para disseminação do conhecimento fora dos muros escolares, promovendo ao leitor, de forma abrangente, o contato com uma gama infinita de textos, com suas particularidades discursivas, as quais os caracterizam como literários ou não. Para isso, surgem necessidades referentes a inúmeros conhecimentos para atuação em âmbito digital, no intuito de reconhecer, selecionar, avaliar e usar os dados e as informações encontradas na grande rede da *web*. Tais necessidades são aspectos a serem analisados conjuntamente aos conceitos de “Letramento Digital”, “Letramentos” e “Multiletramentos”.

Nesse cenário, há o encontro desse cidadão moderno, um cidadão *zap*, com textos verbais, não verbais e verbovisuais, corroborando a figura do leitor como um coautor daquilo que lê; como produtor de sentidos. Tal habilidade é justificada pelos inúmeros meios interativos

e comunicativos que um “Zap” dispõe para ler, inferir, compreender, escrever, reescrever e produzir conhecimentos de maneira rápida e simultânea, permitida pela capacidade de “zapear”, ou seja, de trocar constantemente o foco de atenção entre circunstâncias, dispositivos eletrônicos variados ou múltiplos textos digitais, instantaneamente.

Destacam-se habilidades que o *Homo Zappiens* domina para interagir de forma múltipla e dinâmica com as informações, às quais ele tem acesso: capacidade de executar iconicamente múltiplas tarefas, de zapear, de manter um comportamento não linear; e de manter habilidades colaborativas (VEEN & VRAKKING, 2009). Dentre essas habilidades, há o reconhecimento de informação em ícones, passando por um comportamento alinear e chegando ao trabalho colaborativo; este destaca-se quando há referência a jogos *on-line*, pois é através da atividade colaborativa que os usuários de um jogo conseguem muitas vezes alcançar determinado nível. Surgem então estratégias individuais e colaborativas concomitantes.

A imprensa, por sua vez, obteve grande destaque ao se referir à leitura e à escrita, pois permitiu, com o seu advento, a produção e a reprodução de livros em larga escala, levando muitas pessoas a acessarem um mesmo texto em locais diferentes, porém o invento de Gutenberg não conseguiu modificar o que o texto eletrônico alterou: o suporte, pois tanto o livro manuscrito quanto o impresso eram confeccionados a partir de folhas dobradas e encadernadas. Isso deu origem a uma nova prática que, segundo Chartier (1998), foi ao ato de se ler silenciosamente ao em vez de se ler em voz alta. Um novo hábito assim como os trazidos pelas mídias digitais, com os textos eletrônicos que podem ser lidos, escritos e transmitidos em novos suportes como o ecrã de um computador, de um celular ou de um *tablet*. Textos que, aos olhos do historiador francês, passaram por modificações quanto aos seus meios de transmissão desde a tábua, o rolo, o códice e agora a tela. Modificações que abraçaram suportes, meios, modos e linguagens na produção de textos, sejam eles manuscritos, impressos ou eletrônicos.

Em sua versão mais recente, o texto eletrônico surge em formato digital ampliando sua difusão. Nessa perspectiva, esclarece Chartier (1999, p. 104):

Sem materialidade, sem localização, o texto em sua representação eletrônica pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo. [...] Todo leitor, onde estiver, sob a condição de estar diante de um visor de leitura conectado à rede que assegura a distribuição de documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto, independente de sua localização original.

Com efeito, os textos eletrônicos fazem parte de uma geração de aprendentes e profissionais da educação e de outras áreas, que estão inseridos no universo da Cibercultura. Discutir e conhecer as formas de utilização dos recursos das mídias digitais no processo de



ensino-aprendizagem passa a ser um objetivo da escola contemporânea que, mesmo fazendo parte de um mundo tecnológico, ainda mantém práticas pedagógicas voltadas a uma atuação monológica e a uma linguagem unívoca e estática, em contrapartida a uma realidade de alunos que vivem em espaços multiculturais com linguagens multissemióticas, interativas e hipermodais, conectadas com o ciberespaço e com práticas sociais da Cibercultura.

O ciberespaço e tais linguagens, por fazerem parte da realidade e do contexto social dos alunos, colaboram para uma construção coletiva do conhecimento, abdicando de um posicionamento unilateral, quanto à linguagem, o que torna o aprendiz um protagonista do seu próprio saber, estimulando-o assim a despertar a sua autonomia frente a saberes e culturas diversos, propiciados pelo contexto em que ele vive. Um contexto repleto de textos que contam com a fusão semântica de diversos elementos como sons, cores, texturas, imagens e movimentos, o que configura o cineverbivocovisual. Este modifica os textos, dando-lhes mais dinamicidade e rapidez na leitura, exigindo, no entanto, do leitor, habilidades de multiletramentos, as quais estão diretamente ligadas aos letramentos. Nesse sentido, a escola deve se configurar como uma agência de “democratização dos letramentos” (ROJO, 2009, p. 8), promovendo uma “descolecção” (CANCLINI, 2013, p. 302) das práticas escolares canonizadas para outras que requerem olhares e posturas diferenciados, tanto da parte dos professores como de alunos” (DIAS, 2013, p. 100)

Cabe apontar que letramentos e multiletramentos, entre muitos teóricos, evocam múltiplas acepções. Por alguns são vistos empiricamente como algo simples, que não requer muitas explicações e nem definições categóricas. Por outros, é concebido como uma prática complexa, uma vez que poucos autores chegaram a dar-lhe uma definição precisa. A começar, etimologicamente, segundo Soares (2004), o termo letramento tem sua origem no latim e significa “letra”, que deu origem a *literacy*, em língua inglesa, e posteriormente a letramento em língua portuguesa. Em inglês, o termo possui o mesmo significado que alfabetização. Assim, uma pessoa alfabetizada é uma pessoa letrada, com habilidades cognitivas e motoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Após 1980, o vocábulo *literacy* sofreu uma ressignificação na língua inglesa e sugeriram também outros vocábulos como *letramento*, no Brasil, *leteracia*, em Portugal, e *iletrisme*, na França, com o intuito de diferenciar os processos de *beginning literacy*, *reading instruction*, *alfabetização* e *alphabétizaton*. Além disso, o termo letramento foi definido no intuito de “nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 8).

No Brasil, o termo foi apresentado pioneiramente por Mary Kato no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986. Neste, a autora busca diferenciar o sistema de alfabetização do letramento. O primeiro, ela conceitua como processo psicomotor e individual de aquisição do sistema de escrita; o segundo, como processo psicossocial consequente da aquisição e do contato com a cultura escrita (KATO, 1986).

Tfouni (1986) aponta que a alfabetização trata-se de um processo individual para a aquisição de habilidades técnicas voltadas à escrita, enquanto o letramento refere-se a um exercício social, o qual tem como princípio norteador aspectos sócio-históricos. A autora apresenta a visão de que um indivíduo, mesmo já sendo um adulto e não alfabetizado, integra uma sociedade centrada na escrita e está sempre em contato com as práticas do letramento e com as utilizações do código linguístico. Surge, por conseguinte, o conceito de letramento e uma “desinvenção” da alfabetização, pois há elementos que aproximam e distanciam os dois conceitos, com acentuado destaque para o letramento em relação à alfabetização. Ambos os conceitos são processos interdependentes, mas com particularidades específicas, como observa-se nos apontamentos de Magda Soares ao afirmar que:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização; [...] da consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema – grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita[...] (SOARES, 2004, p. 14-15).

Por sua vez, o letramento configura-se, para a autora, como

[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...] (o letramento) nomeia práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 16).

Nesse sentido, os processos de letramento e alfabetização inter-relacionam-se em um processo de interdependência nas atividades que envolvem o código linguístico. O letramento por contemplar aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais destaca-se sobre o outro por valorizar o contato do indivíduo com a língua e as relações que o mesmo estabelece com ela. Para a autora, a definição de letramento promove a compreensão dos contextos sociais e suas relações com as práticas escolares além de contemplar o aprendizado também em ambientes fora da escola. E ser letrado é ir além de identificar e decodificar letras, fonemas ou palavras. É contemplar a capacidade de adquirir conhecimento a partir do que foi lido ou reconhecido em diferentes suportes textuais. Trata-se de saber utilizar social e competentemente a alfabetização

e o letramento em práticas sócias que envolvem a língua escrita, tais como procurar endereços em catálogos ou até mesmo em placas de sinalização nas avenidas; compreender gráficos e tabelas indicadores de gastos como água, luz, telefone...; ler anúncios publicitários como tabloides de supermercados ou lojas; interpretar legendas de mapas, gráficos ou tabelas e fazer leitura de hipertextos impressos ou digitais. Estes por se constituírem multilíneares, construídos de múltiplos sentidos, a partir da interatividade do leitor, e plenos de *links* e *hiperlinks*, que *promovem* conexões e as mais diversas possibilidades de acesso.

Diante disso, vem à tona um termo, o qual ganhou destaque entre autores como Marcuschi, Xavier, Coscarelli e Ribeiro, que o conceituaram como aptidões e competências que permitem com que o leitor utilize interativamente a linguagem empregada em ambiente virtual. Eis o letramento digital que, segundo Coscarelli (2011), fulgura como responsável em permitir atividades como editar textos, gráficos, planilhas, tabelas e fotos; utilizar corretores ortográficos ou dicionários *on-line*, enviar e receber *e-mails*, fazer pesquisas em *sites* de busca na internet, reafirmando práticas sociais inseridas no contexto da Cibercultura. Estas, por sua vez, contemplam necessidades básicas e interesses individuais e comunitários.

Sob essa perspectiva, o letramento digital fulgura como habilidades de manuseio das TIC. Remete a conhecimentos e aprendizados a serem utilizados em vários contextos virtuais pelos usuários da hipermídia. E, como aponta Marcuschi (2009), tais habilidades podem se desenvolver com maiores ou menores dificuldades, de acordo com os conhecimentos prévios que os usuários possuem dos recursos da hipermídia, como percorrer pelos caminhos labirínticos do hipertexto ou estar diante de conteúdos em suportes, em que o texto desdobra-se em múltiplas janelas. Assim, aprendizados relativos a letramento digital são relevantes por se tratar de capacitação básica para o uso de tecnologias em sala de aula.

Justifica-se, diante disso, um olhar também voltado ao letramento digital, que considera alterações promovidas pelas permanentes modificações a atualizações nos recursos da hipermídia. O conceito, na perspectiva de Soares (2002), faz referência às atividades práticas de leitura e escrita possibilitadas pelo computador e pela internet. A autora aponta uma nova concepção acerca de letramento, pluralizando o conceito e obtendo diferentes tipos de letramento como se observa em: “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.156).

O letramento digital pode colaborar com o desenvolvimento das habilidades junto às mídias digitais e às novas formas de representação da linguagem, as quais demandam aptidões singulares para ler, compreender gêneros textuais em que se encontra a fusão de

múltiplas linguagens, como a verbal, hipertextual ou hipermidiática. Estas são responsáveis por propiciar os multiletramentos, que vêm contribuir para a apreciação literária nas práticas sociais contemporâneas. Dessa forma, a conveniência de se estudar os multiletramentos, diante da Cibercultura e do ciberespaço, explica-se pelo contexto no qual se encontra a sociedade contemporânea. Uma sociedade de ações intensificadas pelas TIC, que se vê diante de intervenções dos novos mídias digitais, os quais exigem posturas renovadas perante aos letramentos e conseqüentemente dos multiletramentos.

Tal particularidade deve-se ao fato de que todas as possibilidades oferecidas pela hipermídia exercem um relevante papel na criação, recebimento, fruição e difusão da literatura. É importante salientar que não são apenas as diferentes linguagens responsáveis pelos multiletramentos; ainda se fazem presentes nesse processo a interatividade, a colaboração e a flexibilização dos ambientes educacionais juntamente às suas ferramentas digitais, associadas ou não a materiais didáticos impressos (ROJO, 2013a). Deve-se assim pensar os multiletramentos a partir de práticas que explorem atividades diversificadas tanto no ambiente social, como no âmbito do trabalho e, principalmente, no escolar, considerando a multiculturalidade presente nesses contextos, ou seja a “*pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos” (ROJO, 2013a, p. 14/destaque da autora/).

Sob essa perspectiva, a definição de multiletramentos amplia o de letramentos assim como este ampliou o de alfabetização. A ideia de amplitude concretiza-se diante das diversas modalidades e contextos dos quais as práticas de letramento fazem parte, configurando a pluralidade e a diversidade culturais. Para Rojo (2013b, p. 13) multiletramentos aponta

[...] para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Logo, ciberespaço exige que o leitor realize práticas de multiletramentos ao lidar com hipertextos e exercícios que exploram a escrita criativa os quais estão diretamente ligados às particularidades da *web 2.0*, como a rapidez, a interatividade, a ubiquidade e o hibridismo textual e cultural. Este, à luz de Canclini (2013, p. XIX) são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Dessa forma, a máquina com seus *softwares* promove o entrelaçamento e a fusão de várias linguagens em um gênero textual. Há a agregação de som, cor, movimento, textura e profundidade, promovendo uma nova roupagem para os vocábulos por intermédio de uma união entre aspectos verbais, visuais e sonoros.

Textos que possuíam alguma característica em específico como pertencer a natureza verbal, por exemplo, passam a ser verbovisuais ou verbivocovisuais; textos que eram compostos por determinado letramento passam a contemplar outro em sua constituição; ou textos que pertenciam a algum gênero específico passam ter características de outro gênero. Tem-se o surgimento dos textos híbridos ou “gêneros impuros” como denominou Canclini (2013, p. 336). Estes são constituídos a partir de uma combinação ou cruzamento entre suportes, linguagens e tecnologias diferentes, em um processo evolutivo e gradativo de criação textual.

O autor ainda destaca que há gêneros constitucionalmente híbridos como o grafite e as histórias em quadrinhos que, desde sua origem, não pertencem a uma “coleção patrimonial” (CANCLINI, 2013, p. 336); pertencem a uma nova coleção, à descoleção, apontada também pelo pesquisador, que se configura como uma composição renovada, a partir das subjetividades e particularidades do indivíduo. Não há padrões, categorias, classes separatistas e nem hierarquias. Esses itens são desestruturados e reestruturados sob uma nova semântica, que contempla e permite um entrecruzamento de padrões e níveis em que imagens, contextos e culturas entrecruzam-se livremente para formar coleções particulares.

A multiculturalidade apontada por Rojo (2013b), como elemento caracterizador dos multiletramentos, faz-se presente nas produções textuais híbridas de diferentes letramentos, partindo do formal ao informal, em contextos plurais, podendo ser populares ou eruditos. Os textos híbridos ao fazer referência aos letramentos constituem-se a partir de escolhas pessoais, configurando o que Canclini (2013, p. 303) denomina de “coleções”. Nesse sentido, no âmbito de um contexto em que não há uma cultura predominante e sim várias culturas; e quando não se impõe uma diferenciação entre o culto e o inculto, entre o certo e o errado, e entre padrão e o não padrão, já não se faz oportuno impor escolhas literárias e culturais, pois estas são feitas individualmente para formar coleções particulares a partir do uso das novas tecnologias, constituindo novas produções híbridas ou gêneros impuros.

No ciberespaço, essa pluralidade cultural colabora com as novas formas de produção literária na contemporaneidade, no sentido de abrir possibilidades para meios originais de experimentação e de comunicação, como atestou Canclini (2013), sem necessariamente contemplar processos de exclusão, sejam de saberes anteriores, considerados como “cultura residual” ou de saberes contemporâneos tidos como “cultura emergente”, (NEVES, 2014, p. 99). Diante disso, objetiva-se promover a fruição literária em suportes textuais mais próximos às práticas sociais dos usuários da internet, por amparar textos sob composições de diversas linguagens, meios e culturas.

À luz de Cope e Kalantzis (2008), faz-se importante criar oportunidades de aprendizagem com o objetivo de despertar a sensibilidade dos alunos para o mundo global digital, pois com a interatividade entre textos multissemióticos e multimodais e o interlocutor, a concepção de letramentos sofre alterações, passando a contemplar em suas práticas sociais o trabalho com hipertextos e propondo novas habilidades de leitura, as quais explorem o texto em todas as suas configurações desde a(s) linguagem(ns) utilizada(s) aos aspectos culturais que o envolvem, perpassando por sua materialidade e suporte.

A literatura desloca-se de seu estado canônico e promove oportunidades de novos modelos literários, que configuram como possibilidades de contemplar produções de textos híbridos em suportes e materialidades diferentes. Assim, instituições escolares devem proporcionar aos seus alunos atividades no intuito de se desenvolver competências que envolvam multiletramentos, uma vez que

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2013b, p. 8).

Dessa forma, com o acesso a diversos tipos e gêneros textuais subsidiados pelas mídias digitais, pode-se desenvolver habilidades leitoras responsáveis por permitir ao leitor usar competentemente a língua em âmbito virtual, construindo outros textos a partir de suas escolhas; a partir de suas “coleções” (CANCLINI, 2013); a partir da sua participação como coautor. Sob esse aspecto, o hipertexto deve ser contemplado como elemento representativo por se caracterizar como multimodal ou multissemiótico, ou seja, por tratar-se de um “texto composto por muitas linguagens (modos, ou semioses) e que exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2013b, p. 19). Isso justifica a importância de atrair novos meios de interatividade e, a partir destes, instaurar práticas de ensino que visem aos multiletramentos no ensino de leitura e escrita.

Sem descartar a importância da leitura dos clássicos, é relevante vislumbrar as novas perspectivas da literatura, em especial, da ciberliteratura, bem como as novas possibilidades de apreciação estética do texto literário, o qual reivindica a participação desse novo leitor e que se tornou também um protagonista do processo de escrita e leitura por se configurar um hiperleitor - “um leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem,

incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo” (SANTAELLA, 2004, p. 16) - um leitor que manuseia diversas possibilidades de construção semântica em diversificados suportes, sejam eles em contexto virtual ou não, por meio de uma cadeia de informações formada por elos conectores de dados.

O leitor posiciona-se diante de textos antes estáticos, cujas particularidades permitiam apenas interatividade à margem de seu conteúdo. Impõe-se, assim, uma atuação oriunda de recursos provenientes da ciberliteratura, os quais se distanciam do molde gutenberguiano em seu paradigma clássico e linear de leitura e produção textual. Dispõem-se, também, além de uma estrutura com semântica plural, caráter processual e modelo hipertextual, outras particularidades da *web 2.0* como a ubiquidade, permitindo um texto ser lido ou construído por um ou vários autores, simultaneamente, sob especificidades diferentes quanto à forma de acesso e ao emprego do próprio código linguístico.

## **2.2 Língua, linguagem e ensino**

O ensino de Literatura, e especificadamente da leitura, há muito tempo, tem proporcionado discussões entre pesquisadores e professores acerca do trabalho pedagógico que estas demandam, uma vez que vêm sendo, por vezes, contempladas sob o enfoque estruturalista. Além disso, enfatizam-se estudos metalinguísticos, concebendo a leitura de obras literárias apenas como requisito a ser cumprido para ingresso na série seguinte, pois a literatura, ocasionalmente, é apresentada nos livros didáticos, de forma fragmentada, para estudos de análise e interpretação textual e de elementos morfossintáticos da gramática normativa, abdicando-se de atividades que busquem a apreciação literária.

Nesse sentido, reforça-se a importância de buscar e aplicar referências teóricas que contemplem um trabalho pedagógico voltado à literatura não apenas como uma disciplina do currículo escolar, mas como uma prática social, por exigir atividades que envolvam a linguagem e a literatura sob uma relação dialógica entre o leitor e o texto para a produção de sentidos (BAKHTIN, 2009) e não apenas para identificação de elementos estruturais da narrativa, funções da linguagem e caracterização de escolas literárias, que se denominam como estudos de teoria literária e não como momentos de leitura.

O objetivo das aulas de literatura deve ir além do domínio e da identificação dos signos; deve contemplar o emprego de exercícios voltados aos letramentos e especialmente aos multiletramentos, no intuito de abarcar as múltiplas linguagens, os diversos modos e suportes de um texto para que a obra seja considerada como um meio e não como fim no processo de ensino-aprendizagem.

Mudanças pedagógicas na prática docente devem ocorrer assim como ocorrera com a concepção teórica de Bakhtin em relação a de Ferdinand Saussure ao fazer referência à conceituação e caracterização da língua e da linguagem. Para Saussure (2006), precursor da Linguística no século XX, o objetivo era analisar o lado sistemático da linguagem verbal e entender que convicções regiam seu funcionamento. Desprezaram-se as condições específicas em que a linguagem era usada pelos falantes, bem como as informações implícitas que um contexto poderia gerar e as particularidades inerentes ao grupo social que usava a linguagem. Para tal linguista, estudar o funcionamento da língua era o item relevante em suas análises. O seu objeto de estudo era a língua compreendida como um sistema de signos linguísticos, regido por regras construídas socialmente e responsável por compor a linguagem. A língua, nessa concepção, opõe-se à fala, realização concreta da linguagem pelos falantes (BAKHTIN, 2009). Logo, Saussure (2006) entendia a língua como algo social e a fala como algo individual e assim as pessoas entender-se-iam pelo motivo de usarem uma mesma língua e não pelo fato de poderem se interagir por meio de diversas formas de comunicação e por diversos tipos de linguagem.

Por outro lado, à luz dos postulados bakhtinianos, referentes à concepção dialógica e interacionista da linguagem, entende-se que o ensino deve ser contextualizado às práticas de criação e fruição textuais, pois a linguagem é entendida como um fenômeno histórico e ideológico (BAKHTIN, 2009), ou seja, é concebida como atividade sociointeracional. De forma oposta aos apontamentos de Saussure (2006), o discurso como prática social coaduna-se aos estudos de língua e linguagem, oportunizando situações em que se possa fazer uso de diferentes tipos textuais, a partir da leitura e da escrita, o que se têm como resultados atos de reflexão, construção e consideração de hipóteses acerca das leituras a serem realizadas. Tal trabalho pode ter como conclusão a compreensão do funcionamento da língua em decorrência da competência textual. Por conseguinte,



[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKTHIN, 2003, p. 261).

Efetivamente, surgem os gêneros textuais como eixo de articulação. Estes oferecem diferentes propósitos em diferentes contextos sócio-históricos, ou seja, são categorias construídas pela sociedade e que atuam como elementos mediadores entre o enunciador e o destinatário (BAKTHIN, 2003). O trabalho com a Língua Portuguesa e com a Literatura, por seu turno, deve contemplar uma dimensão interdisciplinar, no intuito de levar o aluno a conhecer novas culturas e ampliar sua visão de mundo a partir de diferentes linguagens oriundas da arte, como a música, a literatura, a fotografia etc., presentes em diversos enunciados emitidos em diversas situações na sociedade. Tais enunciados são cogitados na interatividade, visando promover relações na esfera social e textual, pois com essa abordagem, destitui-se a concepção de que “intenção do texto” e “intenção do autor” sejam equivalentes, pois a primeira “não é resulta daquilo que o autor quis apresentar, mas sim daquilo que é *objetivamente* significado” (JOUVE, 2012, p. 71/ destaques do autor/).

Nessa perspectiva, o leitor é potencializado a construir a significação textual durante a leitura a partir do seu contato direto com a obra, fazendo com que o sentido desta seja algo incerto, múltiplo diverso e contraditório, pois se alguém se dispõe a ler uma ou outra obra literária, o objetivo não é entender o que o autor pretendeu escrever. O intuito é promover satisfação e deleite no decorrer da atividade. Instaura-se, assim, concepção de que a “intenção do texto” isenta-se de apresentar uma mensagem clara e direta do que foi escrito.

Trata-se de ideias que vão além daquilo que o autor objetivou e tinha em mente no ato da criação. Não se justificam explorações literárias que se originem de questionamentos como “O que a obra ou autor quis dizer?” ou “Qual foi a intenção do autor ao escrever o texto?” A abordagem deve prescindir de tais indagações e alavancar relações inter-, intra- ou extratextuais por meio da interatividade do leitor com o texto, pois é a partir da fruição literária e estética do texto, que o indivíduo dispõe-se a ler, entender, interpretar e explicar as relações semânticas e contextuais que se fazem presentes nos enunciados e na enunciação do objeto em estudo. Logo,

[...] a interpretação, isto é, a produção do sentido, doravante não remete mais exclusivamente à interioridade de uma intenção, nem a hierarquias de significações esotéricas, mas antes à apropriação sempre singular de um navegador ou de um surfista. O sentido emerge de efeitos de pertinência locais, surge na intersecção de um plano semiótico desterritorializado e de uma trajetória de eficácia ou prazer. Não me interessa mais pelo o que pensou um autor inencontrável, peço ao texto para me fazer pensar, aqui e agora (LÉVY, 1999, p. 49).

Ademais, a leitura deve primar-se por considerar a linguagem como elemento basilar de tal atividade, pois a mesma faz-se presente no cotidiano através de enunciados e enunciações, vinculando-os ao comando da atividade humana e refletindo suas particularidades e finalidades (BAKHTIN, 2003). A proposta bakhtiniana, que busca uma conexão entre a linguagem e as atividades do indivíduo no espaço social, torna-se relevante à prática pedagógica ao referir-se a um novo olhar sobre o trabalho com o texto em sala de aula, pois ler não é decifrar signos. Configura-se em exercícios que buscam entender toda a leitura, reconstruindo as situações e contextos em que o texto foi idealizado e produzido, contemplando os elementos culturais da época de produção, no intuito de poder comparar tal situação com a atual em que a obra está sendo lida. Caso contrário, a leitura passa a ser concebida como exercícios mecânicos e enfadonhos, sob o crivo estruturalista de ensino.

O texto a ser explorado, assim, não tem necessidade de ser apenas verbal, pois diante das inúmeras opções, que se fazem presentes na contemporaneidade, as quais contemplam linguagens mistas como visuais, verbovisuais e verbivocovisuais, é relevante uma ampliação no leque de gêneros e tipos textuais a serem considerados para contemplar as múltiplas linguagens e temas presentes no dia a dia dos leitores.

Ressaltam-se, dessa forma, o estudo da língua como disciplina escolar e questionamentos acerca do que e como ensinar, instaurando a dicotomia: conhecimento versus competência linguística; “saber *que* ou saber *como*” (STUBBS, 2002, p. 147/grifos do autor). Partindo dessa dualidade e dos pressupostos de Bakhtin (2003; 2009), infere-se que o objeto a ser disponibilizado para estudo e análise é a língua em si, porém de forma crítica e consciente, tendo como base a linguagem contextualizada, de modo que o estruturalismo ceda lugar ao interacionismo aplicado ao texto, o qual é visto como “manifestação viva da linguagem” (FARACO; CASTRO, 1999, s/p/grifos do autor).

Por intermédio do trabalho textual, toda a abordagem da língua pode ser efetivada, no entanto, abstendo-se de exercícios isolados, descontextualizados e preconizando uma nova visão acerca do conceito e concepção de linguagem. Sobre isso,

[...] ao invés de um olhar monológico, sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual (FARACO; CASTRO, 1999, s/p).

Torna-se fundamental, nesse contexto, uma reflexão acerca das análises literárias com o objetivo de que haja uma ampliação nas atividades que promovam leitura, interpretação e produção de textos isentas de um olhar puramente sistemático. O propósito deve estar orientado para o trabalho com a linguagem no sentido de que haja reflexões conscientes sobre o uso da mesma em diversas categorias. Configura-se um trabalho efetivo com a linguagem contextualizada, partindo do uso de gêneros textuais diferentes, cujo alvo é induzir o aluno a tornar-se um consciente produtor linguístico e um leitor crítico e que se sinta parte integrante do processo de leitura, visto então como atividade prazerosa e oportunidade para colaborar na construção de novas culturas e novos saberes, saindo assim da posição de mero receptor de informações para uma participação ativa em um processo sócio-histórico-cultural.

### **2.3 Gêneros textuais em hipermídia**

No contexto da Cibercultura, as novas tecnologias provocaram e vêm promovendo mudanças significativas nas relações sociais e comunicativas da vida contemporânea. Pesquisas acerca de enriquecer conhecimentos sobre tais relações emergiram em relação ao uso das mídias digitais em diversas esferas da sociedade. Autores como Marcuschi (2009) e Bakhtin (2003) apresentam pressupostos teóricos sobre alterações em categorias linguísticas. Assim, a partir dos postulados desses pesquisadores e das práticas vivenciadas no cotidiano da sociedade, observam-se gêneros textuais e formas de comunicação com particularidades específicas do ciberespaço, o qual se configura como um ambiente em que se expandem as possibilidades de interatividade e promovem, por conseguinte, o surgimento de gêneros textuais. Nesse sentido, com o advento das tecnologias, o indivíduo buscou, em seu meio social, novas formas para interagir, dentre as quais se ressaltam o *blog*, o *e-mail*, o *chat*, a poesia digital e outras sob as especificidades da hipermídia.

Os gêneros, tais como se conhece, percorreram uma trajetória passando por várias etapas de desenvolvimento, segundo Marcuschi (2009). O autor explicita quatro etapas. A

primeira foi denominada de cultura oral. A segunda caracteriza-se com o surgimento da escrita alfabética, quando os gêneros se multiplicaram. Na terceira fase, com o advento da imprensa gráfica, conhecida como era Gutenberg, as formas textuais ampliaram-se mais ainda. Na contemporaneidade, observa-se a presença das mídias digitais, que promoveram os textos eletrônicos ou os gêneros digitais.

Dessa forma, a sociedade assimilou vários suportes pelos quais construtos textuais foram instaurados. Atualmente, dispõem-se de diversos meios para isso. Destacam-se os que fazem referência ao ciberespaço por se manifestar como meios produtores de novas formas discursivas e por tratar-se de um meio em potencial que excede a noção de usabilidade (RIBEIRO, 2008). Apresentam-se ao usuário, em ambiente virtual, diversas possibilidades de se efetivar leitura e escrita. Assim, a internet, como suporte, amplifica as oportunidades de comunicação, estimula o surgimento de gêneros textuais e instiga, por meio de suas especificidades, o leitor a relacionar-se com as textualidades eletrônicas, as quais, por sua vez, promovem novas posições a leitores e autores.

Para Marcuschi (2009, p. 159), “os gêneros textuais são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a domínios discursivos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros”. Diante disso, surgem como elementos sociais e dinâmicos em diversidade ampla, a qual se torna inviável de ser apontada. Porém, alguns destacam-se entre os demais devido a sua usabilidade e necessidade, por parte do usuário, podendo ser encontrados e explorados com mais frequência. Logo, apontam-se, nos ambientes virtuais ou não, diferentes gêneros textuais que sofrem classificações em várias categorias como burocráticos, de divulgação científica ou escolares, jornalísticos, artístico-literários ou gêneros relacionados ao cotidiano de um usuário na internet. Tem-se, dessa forma, a presença de formulários, perfis, *chats*, *blogs*, verbetes de dicionários, relatos, artigos científicos, contos literários, poemas, dissertações, teses de doutorado, letras de música etc.

Na contiguidade de definições, Marcuschi (2009) aponta os conceitos de e-gêneros ou gêneros textuais digitais. Estes se manifestam exclusivamente em ambientes virtuais e caracterizam-se por permitir que o usuário utilize da escrita de forma interativa ou dinâmica utilizando como suporte as mídias digitais. Os e-gêneros são novas formas discursivas que se originam da utilização de *softwares* e de outros meios interativos presentes no ciberespaço. No entanto, para o autor, a hipermídia não deu origem a novos gêneros textuais; a mesma configurou-se como suporte aos gêneros já existentes.

Para Marcuschi (2009) o que é veiculado nas redes de um hipertexto teve origem na cultura impressa ou oral. A título de exemplificação pode-se citar a linguagem síncrona nas conversas via *messenger*, em que os usuários enviam e recebem informações simultaneamente, aproximando das práticas empregadas na oralidade. O “bate-papo” assim, nos espaços virtuais, não pode ser considerado um gênero textual inédito e sim uma adaptação das relações comunicacionais verbais já existentes. A novidade centra-se no estilo, no formato, na dinâmica em que os dados e as informações são repassados ou construídos.

Ademais, todo texto possui um suporte e a internet fulgura como suporte para os gêneros digitais e são as particularidades desse suporte que fazem com que tais gêneros tenham características próprias como hipertextualidade, hipermedialidade, ubiquidade, dinamicidade, interatividade, multimodalidade e multissemiótica. A internet, para o linguista, “tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos” (MARCUSCHI, 2009, p. 31).

Por sua vez, Chartier (1999) traz a concepção de que os suportes textuais devem ser entendidos não somente como um veículo portador de textos, mas como elemento que contribui para a construção de sentido no ato da leitura. Os suportes textuais interferem assim na fruição textual, pois no decorrer da evolução histórica de produção, circulação e recepção de textos, a leitura passou por momentos como a leitura oral, a invenção da imprensa e a revolução eletrônica, alterando significadamente os meios de ler e produzir textos. Tais mudanças relacionam-se ao modo de leitura, escrita e também aos suportes constituindo novas materialidades ao texto.

Nessa concepção, a civilização migra de registros em vasos de barro, colunas, paredes, códice, pergaminhos e tabuletas para o livro, o jornal, a revista e o suporte virtual. Há então, na contemporaneidade, diversos tipos de suportes, os quais, segundo Marcuschi (s/d, *on-line*), além de terem a função de portar ou fixar textos, são classificados em convencionais; e ocasionais ou eventuais. Os primeiros, para o autor, são os denominados típicos ou característicos, constituídos para a finalidade de portar textos. Têm-se assim o livro, a revista, jornal etc. Os segundos, também chamados de incidentais, apesar de fixar textos não foram idealizados e destinados a essa finalidade na atividade comunicativa regular. São exemplos destes as embalagens, as paredes, os muros, estações de metrô ou ônibus e até o próprio corpo. São suportes onde as pessoas passaram a testar novos meios de “transcrever e rerepresentar a língua” (MARCUSCHI, s/d, *on-line*), pois promovem aos textos diferentes materialidades que passam a dialogar entre si.

As formas de leitura e produção textual têm então diversos meios para contemplar a linguagem e a realidade sociocultural. Seja em textos impressos ou virtuais; em músicas,

poemas, vídeos, CD's ou DVD's, os indivíduos podem pensar a leitura e a produção textuais além dos limites encontrados em suportes convencionais, atingindo outras esferas de construção, fruição e circulação do texto. Os autores têm, por conseguinte, uma pluralidade de formas para se expressar e produzir conhecimento. Os leitores também ganham outros caminhos que associam múltiplos recursos, sejam eles a linguagem, em suas formas verbal, visual ou sonora, ou técnicas multimídia. Estas, segundo Chartier (1998), promovem aos leitores e autores uma pluralidade de formas de apresentação textual, o que pode redimensionar os processos de leitura e escrita.

Xavier (s/d, *on-line*) aponta que os leitores contemporâneos, nesse contexto de múltiplos suportes e múltiplas linguagens, “lidam não só com as formas gráficas da escrita ditadas pelas normas gramaticais, mas as reconfigura, ressignificando-as tal como acontece com parênteses, traços, barras e outros sinais de pontuação que formam feições humanas e passam a representar estados d'alma, refiro-me aos *emoticons*.” Para o autor, o suporte virtual, ou seja, a internet, fulgura como um recurso de auxílio para se adquirir habilidades de leitura e escrita, o que corrobora os pressupostos de Rojo (2013b) quanto à relevância dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem.

Para a autora, os multiletramentos

São interativos; mais que isso, são colaborativos;  
Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);  
Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2013b, p. 23).

Diante disso, surgem para os leitores novas maneiras de grafar e reestruturar os gêneros já existentes, em uma perspectiva de produzir outros, o que colabora para constituição de eficientes leitores e produtores textuais. Faz-se assim imprescindível um maior contato com diversos gêneros, tipos e suportes textuais, pois o leitor precisa “variar a leitura dos gêneros de textos que circulam na sociedade a fim de ler e distinguir” (XAVIER, s/d, *on-line*). Justifica-se então o trabalho não somente com textos didáticos, mas também com romances, contos, ensaios, textos publicitários, poemas impressos ou digitais, jornais, panfletos, infográficos, ou seja, com uma multiplicidade que possa elevar a experiência de leitura, seja em suportes convencionais ou incidentais (MARCUSCHI, s/d, *on-line*).

A título de exemplificação, um trabalho direcionado ao suporte revista, pode contemplar textos constituídos a partir de multissemiose e multimodalidade. Um anúncio

publicitário aborda, nesse sentido, imagens, composição de diagramação e signos verbais na estruturação de textos, impregnando-os de possíveis sentidos, os quais serão desvendados a partir da interatividade do leitor. Em uma matéria jornalística, veiculada na TV, pode-se encontrar sons, imagens estáticas e cinéticas e signos verbais, além de outras mídias como a fotografia. Todos esses elementos imbricados exigem do leitor uma nova postura para não só receber passivamente as informações, mas para, a partir daquilo destinado a ele, poder ressignificá-las.

Necessita-se, então, uma mudança no modo de trabalho do professor no sentido de ampliar o que se oferece na escola, com relação aos gêneros e aos suportes textuais. Uma abordagem pedagógica que aluda um olhar voltado aos multiletramentos é positiva e construtiva para tal objetivo. O aluno nesse viés pode entrar em contato com múltiplas culturas e com o fenômeno da variação linguística, aprendendo, paulatinamente, que cada gênero textual, situado em determinado suporte, exige a aplicação da língua em um nível diferente. Um *e-mail*, por exemplo, constitui-se por uma escrita concisa, cuja linguagem será determinada pelo nível de familiaridade com seu interlocutor ou pelo grau de formalidade do assunto a ser tratado. Os *fóruns* também se encaixam nessa visão, pois se caracterizam por ser espaços abertos ao debate de um tema. Encontram-se ali, virtualmente, diversas pessoas dialogando e exigindo, de acordo com o que se debate e sobre o que se debate, determinada postura linguística.

O linguista Xavier (s/d, *on-line*) aponta que a “escola deve aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam os gêneros digitais disponíveis na rede virtual para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula e no mundo real”. O poema digital surge nesse contexto; e devido às particularidades presentes em sua constituição, amplia as materialidades da literatura, promovendo a esta uma performance que associa múltiplas mídias, configurando uma prática intermediática (HIGGNS, 1984).

Professores e alunos têm, dessa forma, além dos suportes convencionais, outros, em ambientes virtuais ou não, que permitem a criação de diversas possibilidades de contato com a língua e, conseqüentemente, de aprendizagem, seja ela individual ou colaborativa. Os suportes introduzem novas formas de leitura e produção textual, o que justifica a abordagem dos mesmos em seus diversos modos, seja em jornal diário ou em *tablets*, *smarphones* ou em jogos interativos, cujas “ações complexas envolvem vários gêneros na sua configuração” (MARCUSCHI, s/d, *on-line*).

O texto e sua leitura vieram progressivamente sofrendo alterações em seus modos de constituição e aplicabilidade. Percorreram um trajeto que contemplou da oralidade à linguagem hipermídia, a qual se consolida como uma atividade emergente e que aglutina

recursos verbais, imagéticos e sonoros, além do aspecto hipertextual e de mídias interativas. Observa-se assim uma hibridização na linguagem e entre os próprios gêneros textuais, em que um texto passa a contemplar elementos de outro, fazendo com que o leitor posicione-se não como um sujeito passivo diante da leitura, mas como um manipulador de sentidos. Uma postura que contempla o ato de ler além dos limites do código verbal, ou seja, trata-se de uma ação em que o leitor situa-se diante do texto, fazendo relações inter, intra ou extratextuais em diversos gêneros textuais, sejam eles impressos ou digitais.

Marcuschi (2009) esclarece alguns princípios para caracterizar os gêneros digitais. Para tal, são levados em consideração elementos como o tempo e os participantes na interação textual, como se observa a seguir:

**Quadro 1 – Formatos da comunicação por computador considerando os participantes e o tempo**

| Participantes | Tempo                                     |   |
|---------------|---|---|
|               | Síncrono                                  | Assíncrono                                      |
| Bilateral     | Chat reservado                            | <i>E-mail</i>                                   |
| Multilateral  | Chat em salas abertas<br><i>Aula chat</i> | Informações; listas de discussões; <i>blogs</i> |

Fonte: Marcuschi, 2009, p. 38

No entanto, na perspectiva do pesquisador, tais princípios não são suficientes para definir os gêneros, mas configuram-se como critérios para se enquadrar os mesmos. Ao se referir à classificação, o linguista mune-se de elementos como “a composição (aspectos textuais e formais) da mensagem trocada, o tema (natureza dos conteúdos, funções e profundidade) e o estilo (aspectos relativos à linguagem, seus usos e usuários)” (MARCUSCHI, 2009, p. 39). Dessa forma, a tecnologia digital favorece a manifestação de gêneros digitais plurais e apresenta novos trajetos e meios de leitura e produção textual, bem como de aprendizagem, pois segundo o autor, os gêneros digitais configuram-se como modos para se estudar os impactos das TIC na linguagem e, conseqüentemente, na formação de gêneros textuais.

Com a grande circulação de gêneros textuais e da ampliação das mídias digitais, as modalidades literárias sofreram uma grande transformação. Fazem-se presentes em suportes analógicos ou digitais como *sites*, *blogs* ou redes sociais. Assim, as construções textuais encontram-se distribuídas em diferentes ambientes no ciberespaço devido às diversas e múltiplas conexões que podem ser realizadas pelos leitores através dos *links* dos hipertextos, os quais levam o leitor a uma construção semântica textual a partir de vários sentidos possíveis,



oferecidos pelos trajetos reticulares da hipermídia. Essa especificidade permite que a composição dos textos eletrônicos seja constituída, em um sistema de coautoria, a partir da interatividade entre usuário e interface.

Na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 289), os gêneros são divididos em duas categorias: Primários e Secundários. Aqueles caracterizam-se como simples, configurados “em circunstâncias de comunicação verbal espontânea ou em situação imediata com a realidade existente com a realidade dos enunciados alheios.” Os Secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e mais relativamente mais evoluída.” Por conseguinte, os gêneros Secundários são resultados de processo de construção textual, por meio do qual os gêneros Primários são incorporados e “transmutados” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Um gênero textual é conceituado como um construto composicional a partir das colaborações dos indivíduos em um grupo social. Dessa forma, encontra-se um grupo diverso e amplo de gêneros textuais, pois cada círculo da atividade humana apresenta variados tipos de gêneros, que se diferenciam e expandem-se na proporção em que o círculo se desenvolve e amplia-se também (BAKHTIN, 2003). No cenário da Cibercultura e de suas particularidades, novos gêneros surgem como emergentes, oriundos das relações comunicativas e interativas presentes nos círculos sociais. No ecrã, por sua vez, fulguram gêneros que abarcam hipertextos e que são demarcados por uma linguagem hipermidiática.

Observa-se uma reorganização de funções sociocomunicativas, possibilitando o surgimento de outros gêneros do discurso, até então inexistentes, sem extinguir outros gêneros anteriores. Logo, em ambiente hipermídia, as tecnologias eletrônicas viabilizam a aparição de gêneros textuais híbridos, ou seja, textos em que se mesclam gêneros Primários e Secundários em um mesmo suporte; e como efeito, tem-se o gênero textual Terciário (BAKHTIN, 2003).

Os gêneros digitais encontrados em ambientes virtuais provêm de outros gêneros. Surgem como desdobramentos de outros. Tal pressuposto é corroborado por Bakhtin (2003) ao apontar a transmutação de gêneros, ou seja, na assimilação de especificidades de um gênero para gerar outro. O *e-mail*, um gênero textual digital, configura-se em produzir e transmitir mensagens eletrônicas. Ele, por sua vez, teve como antecessores os bilhetes e as cartas. Os textos eletrônicos, nesse sentido, podem causar impactos e transformações tanto na linguagem como na sociedade contemporânea. No entanto, fizeram uso da experiência humana como a língua escrita e falada para a sua composição.

Assim, e-gêneros mantêm relações com diferentes textos difundidos pelas mídias eletrônicas ou não. Porém, é válido ressaltar que apesar dessa relação entre antigos e novos

gêneros, estes possuem características próprias tais como: permitir maior interação entre os usuários e entre vários signos verbais, bem como sons, cores, imagens ou formas em movimento, como apontou Marcuschi (2009, p. 22) em “o fato incontestado é que a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som”. Logo, nos ambientes virtuais, várias semioses mantêm relações próximas e integradas, pois as TIC auxiliam a produção de novas imagens, novos *layouts*, novos textos, popularizando essas produções de forma rápida e ubíqua.

Com efeito, o texto digital é constituído a partir dessa aglutinação de semioses e ainda se destaca nos quesitos de velocidade, dinamicidade e rapidez ao atualizar informações. Ademais, os gêneros em ambientes digitais fulguram sempre em interação, promovendo inovações no contexto da linguagem, seja oral ou escrita, devido à multissemiose e multimodalidade que podem ser contempladas no processo de produção de um texto em ambiente virtual, como pode ser observado em experiências poéticas brasileiras e portuguesas exploradas no corpo deste trabalho. A citar, produções de Arnaldo Antunes, Haroldo de Campos, Sérgio Capparelli, Rui Torres e Antero de Alda, em que os poetas buscaram explorar a poesia digital, contemplando as particularidades desse gênero em um exercício de passagem da palavra à imagem, sob processos de transcrição do texto poético impresso no formato digital. Para isso, muniram-se dos recursos oferecidos pelo ciberespaço.

Além disso, os gêneros digitais caracterizam-se pelo próprio contexto sócio-histórico-cultural, pois são subsidiados pelas novas tecnologias eletrônicas, responsáveis por promover, aos mesmos, formas de retratar práticas sociais que envolvem produtores e receptores textuais (PINHEIRO, 2002). Para a pesquisadora,

[...] o que se pode destacar é que os textos midiáticos, enquanto gêneros, são formas de representar práticas socioculturais dentro de outras práticas socioculturais institucionalizadas que envolvem participantes (produtores e receptores), mediados pelo texto, a partir de contratos tácitos que vinculam as duas pontas do processo de comunicação (produtores e receptores), numa incessante tarefa de produção de sentido a partir do querer dizer do produtor e do que é interpretado pelo receptor (PINHEIRO, 2002, p. 287).

Nessa perspectiva, os textos não se excluem ou se afastam das relações sociais em que são produzidos, pois os mesmos fazem referência às atividades que um grupo de indivíduos praticam ao longo da história como formas de viver. São práticas sociais de uma comunidade. Os gêneros textuais estão ligados ao caráter interativo e ao seu uso, representando uma unidade sociocomunicativa, que surge conforme as necessidades ou atividades socioculturais, assim

como as inovações tecnológicas (PINHEIRO, 2002). As mensagens instantâneas, via *messenger*, surgiram de uma necessidade sociocomunicativa em que se exigia rapidez no processo de comunicação. Assim, ao analisar a linguagem na perspectiva dos gêneros digitais, deve-se considerar os aspectos ideológicos e sociais, pois os gêneros, em si, são de natureza social. Envolve distintos participantes e tem-se, como resultado, uma abordagem linguística sociointeracionista e dialógica, como apontado por Bakhtin (2003).

Marcuschi (2009, p. 5) assevera que gêneros textuais caracterizam-se como produções linguísticas concretas construídas em situações sociocomunicativas. Nas palavras do autor, os gêneros textuais são “os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.” Logo, é o momento de construção do texto que define em que gênero ele se concretiza e assim ele não se restringe a elementos ou particularidades formais ou estruturalistas da língua. Ao contrário, faz relação com a natureza interativa, comunicativa, dialógica e responsiva do texto.

Um gênero textual é organizado e identificado por sua usualidade, funcionalidade, e competência sociocomunicativa. Ademais, não se configura como algo estático ou rígido e nem segue um determinado padrão de produção textual. E devido a essa flexibilidade e maleabilidade, os gêneros “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas” (MARCUSCHI, 2009, p. 19). Nesse sentido, a definição de gênero não pode ser entendida de forma isolada do contexto que lhe deu origem e nem se deve, também, desconsiderar a sua relação com as práticas sociais dos indivíduos organizados em grupos.

Entende-se, assim, que as atividades de ler e escrever modificaram-se de acordo com o suporte e com a diversidade de meios que há na era digital. A leitura passou a exigir mais que o exercício de decifrar signos verbais. Necessita-se de habilidades voltadas aos multiletramentos por se estar diante de composições múltiplas, em que os textos são construídos a partir de intersemiose. Com efeito, a produção de sentido surge das relações que se instituem entre as mídias e linguagens presentes na composição dos textos digitais, em um processo de hibridização.

No poema digital, por exemplo, a relação interativa entre cinetismo e signos verbais pode produzir sentidos metafóricos, os quais podem ser expandidos de forma vultosa caso no poema sejam também explorados recursos visuais e sonoros, como se observa nas produções do ciberpoeta Antero de Alda. Torna-se então imprescindível a presença de leitores capazes de interagir com tais produções, que se configuram como meios de expressão e de comunicação,

pois se a poesia impressa é considerada uma forma e expressão artística e de representar culturas, a poesia digital surge como um elemento capaz de estimular estudos sobre a relação entre as novas tecnologias, a cultura e a linguagem.

## **2.4 Escrita criativa no ciberespaço**

Em uma perspectiva histórica, sabe-se que a escrita é uma habilidade humana recente em relação à oralidade. Seus primeiros registros datam de, aproximadamente, cinco mil anos. Sabe-se também que tal habilidade, em seu surgimento, provocou mudanças de pensamentos e de comportamentos entre os indivíduos, bem como diferentes posicionamentos acerca da sua aparição, pois a escrita foi vista como uma ameaça à memória e à oralidade, no sentido de a capacidade destas poderem ser extintas com a presença do registro. A escrita rompeu com padrões estabelecidos e consagrados como a transmissão de cultura entre gerações o que era realizada oralmente por meio de histórias orais, ritos e costumes.

Observa-se, então, uma relação de poder centrada na palavra. Inicialmente, por meio da transmissão oral de conhecimentos, a cultura era disseminada e a iniciação (rito) dos mais novos era realizada. Por sua vez, a escrita também abarcou em si o poder, pois, por muito tempo, o domínio da representação simbólica do pensamento humano esteve centrada em poucos. Assim, não se pode negar que o surgimento e a presença da escrita não trouxeram alterações socioculturais à humanidade.

Por sua vez, as tecnologias eletrônicas e suas aplicabilidades fazem se presentes em diversos contextos da sociedade, alterando de forma veloz métodos de ensinar e de aprender. Entre estes, o computador e a internet surgem como ferramentas primordiais à comunidade escolar bem como para o restante da população, por fazer referência ao emprego dos mesmos para inúmeras atividades que envolvam a comunicação e o relacionamento humanos.

Veen & Vrakking (2009) ao fazerem uma abordagem sobre essa realidade, apontam-na como era digital: período em que jovens, alunos ou não, encontram-se inseridos na Cibercultura e fazem uso cotidianamente das mídias digitais, exigindo por parte da escola e dos educadores novos posicionamentos em relação às inovações tecnológicas, no sentido não as verem como malefícios, mas como benesses ao desenvolvimento pedagógico.

E é nesse sentido de quebra de paradigmas, de inovações e de mudanças, que novas formas de escrever e de ler fazem-se presentes no cotidiano da sociedade. Atividades que trazem outras concepções e que podem despertar discussões acerca das mesmas como ocorreu com a aparição da escrita. No cenário da Cibercultura, em meio à ciberliteratura, com textos multimodais, multissemióticos e hipermidiáticos, faz-se importante refletir sobre novas possibilidades de trabalho dentro da perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2013b), o que promove alterações nas formas em que a realidade é percebida.

Partindo dos pressupostos teóricos de Mancelos (2007) e Bom (1999), faz-se importante destacar a Escrita Criativa – EC. Esta configura-se como uma nova vertente que surgiu no Estados Unidos e a seguir na Europa, nas décadas de 1920 e 1930. Historicamente, a EC sempre existiu, pois autores buscavam sempre a comunicação entre si para compartilhar suas experiências e opiniões profissionais através de cartas. De uma forma mais objetiva, a EC configura-se como meios ou formas usadas por escritores de diversas épocas e culturas para a elaboração de textos (MANCELOS, 2007).

Em seu desenvolvimento, a escrita criativa analisa e explora o texto em constante construção. Seus pilares, segundo Mancelos (2007), resumem-se em leitura, interpretação e escrita. Estes têm como princípio o estímulo à criatividade enquanto motivação para se adquirir habilidades voltadas à escrita. Por conseguinte, os processos relacionados ao ato de escrever como criação e organização de enredos, descrições, estruturação de diálogos, definição de foco narrativo e elaboração de versos e estrofes, clássicos ou não, configuram-se como atividades que escritor produz em forma de experimentação, em oportunidades, nas quais se faz presente o sentido crítico.

Desprezam-se, assim, os métodos que buscam atividades sob o cunho estruturalista ou sistemático, pois a escrita criativa é entendida como uma atividade que se configura não como reproduções de modelos já pré-estabelecidos, mas em oportunidades em que o professor pode oferecer, ao seus alunado, a possibilidade de desenvolver ideias novas. Os estudantes conseguem então promover ao texto um caráter pessoal, como se observa nas navegações dos hipertextos ou nas recriações plagiotrópicas dos motores textuais a partir da utilização dos motores textuais *Poemário* ou *Sintext*.

Por outro lado, a escrita criativa pode ser aplicada em diversos contextos e não somente em digital com o auxílio de mídias digitais ou recursos eletrônicos. Quaisquer aparatos que o indivíduo utilize para se expressar como lápis, papel, telas ou outro suporte podem ser explorados em atividades que compreendam a escrita criativa. Como resultado, o senso criativo do aluno é desafiado na medida em que o mesmo entra em contato com textos consagrados ou

não, os quais ele pode reescrevê-los, na posição de coautoria, apontado sugestões e observações, seja por meio de registros verbais ou não verbais, em diversos suportes e meios.

Oportunidades para o trabalho com a escrita criativa podem ser exploradas em vários momentos. Desde ocasiões formais em sala de aula a atividades em que os alunos dispensam determinado tempo para usufruir da internet, visitando *sites* de relacionamentos, *blogs*, jogos *on-line*, museus virtuais e outros. Todos estes podem se configurar como oportunidades para aquisição e produção de conhecimentos. Por conseguinte, a EC fulgura como metodologia no intuito de estimular o interesse e a criatividade, aglutinando métodos tradicionais às possibilidades oferecidas pelas mídias digitais, por acentuar as abordagens atuais de ensino e aprendizagem Silva (2011b).

Além disso, por meio do desenvolvimento do texto que está em constante construção e assim permite leituras e escritas diversas, é possível oferecer possibilidades para que haja reflexões sobre o ato da escrita, não como uma atividade mecânica voltada a produzir ou reproduzir ideias preestabelecidas, mas como atividades, cujos procedimentos estejam centrados em construir sentido através da interatividade entre leitor e texto. Assim, vários tipos e gêneros textuais impressos ou digitais como romances, poemas, notícias, receitas, imagens, sons, gestos, mapas, gráficos, símbolos etc. podem colaborar de maneira criativa no processo de desenvolvimento da escrita, explorando, por meio da multimodalidade e da multissemiose, a capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, obtendo, como resultados, variadas experiências, situações novas, que levam a uma utilização diversificada do ler/escrever, numa perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2013b).

Ainda sob os postulados de Mancelos (2007, p. 14), a escrita criativa

[...] recorre à interdisciplinaridade com diversas áreas, entre as quais levaria a Teoria da Literatura, a história da Literatura e a Linguística, apelando também a disciplinas que ajudem a posicionar o texto no contexto (História, Sociologia, etc.). Neste sentido, a EC privilegia uma abordagem inclusiva e atenta às mudanças tanto no mundo como na estética.

Justifica-se, então, a preocupação em abordar os multiletramentos dentro do contexto escolar atual e a partir de abordagens multiculturais, pois o exercício da escrita criativa, enquanto procedimento pedagógico busca aliar métodos conservadores aos recursos da hipermídia. Seu objetivo é despertar o aluno para a leitura de diversos textos, intertextuais ou não, constituídos por diversas linguagens e oriundos de quaisquer suportes, bem como das mídias digitais, as quais se encontram em plena expansão. Pode-se, por meio da escrita criativa,

explorar fatos relativos a história, geografia, matemática, gêneros textuais ou quaisquer outras disciplinas e suas respectivas habilidades.

Com relação à leitura e escrita, a EC pode promover atividades de fruição literária além de atividades de construção colaborativas, presenciais ou digitais por meio de *softwares*, mídias e AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem -, os quais podem ser utilizados a critério do estudante e do professor, como mediador, para uma aprendizagem significativa. Com referência à literatura, Silva (2011b) aponta que a interpretação de textos e a escrita criativa podem ser exploradas também em situações presenciais ou a distância. Nestas, no entanto, há a necessidade de *softwares* e *sites* de relacionamentos, que irão amparar as atividades em questão. Contudo, é válido ressaltar que mesmo havendo um contínuo desenvolver nas mídias digitais, outras estéticas antecedentes não desaparecem; somam-se e intercambiam valores entre si. Esta é uma das mais acentuadas marcas linguísticas dos textos digitais, ou seja, a presença da hibridização entre as estéticas tecnológicas anteriores e atuais por meio do computador, em que ocorre todo o processo da combinação técnica, estética e sógnica (SANTAELLA, 2007).

Por outro lado, o computador, no contexto da escrita criativa e da Cibercultura, fulgura como aspecto relevante, pois o mesmo, diante dos recursos da hipermídia, oferece formas para que o usuário demonstre a sua criatividade por meio de compartilhamentos através de *sites*, *blogs* e redes sociais no ciberespaço. Tal prática pode surgir como aspecto positivo na formação de leitores e escritores. Bom (1999) aponta que falta, ultimamente, prazer e satisfação tanto na leitura quanto na orientação desta aos alunos; e isso configura como uma causa deles lerem pouco. Dessa forma, a escola situa-se diante do desafio do ensinar e de despertar o prazer pela leitura e pela escrita de forma a suprir as expectativas dela mesma e do próprio alunado. Por sua vez, atividades de simples decifração de códigos verbais não se configuram como exemplos de exercícios que alcancem tais objetivos. Bom (1999) sugere então que a escrita criativa seja uma forma de fazer com que alunos reencontrem ou encontrem o prazer pela leitura e pela escrita, em uma perspectiva de aproximar técnicas de escritas já fundamentadas com as do mundo imediato.

Levando em consideração as influências e práticas da Poesia Visual, Concreta, Digital e a Experimental Portuguesa, pode-se dizer que há um leque de opções para oferecer inúmeras possibilidades de execução de escrita criativa voltada à fruição digital e poética em sala de aula. Contudo, para Bom (1999), a escrita criativa não resolve todos os problemas de aprendizagem; no entanto, pode revelar as necessidades e as potencialidades que não foram exploradas pela instituição escolar em sua prática pedagógica; colaborar com novas práticas de ensino e, conseqüentemente, com os multiletramentos requeridos pelo atual contexto social, o

qual vem passando por mudanças significativas favorecidas pelas novas direções que a tecnologia proporciona diariamente.

A unidade escolar, por sua vez, não pode negar a relevância de tais mudanças dentro do seu contexto e por ser considerada uma instituição munida de conhecimento, “necessita transformar-se numa *escola aprendente*” (BONILLA, 2009, p. 35/destaque da autora/). Uma escola que está sempre em processo de aprendizagem assim como seus alunos. Aprendizagem não somente no sentido sistemático do conhecimento, mas que na verdade faz alusão a explorações que vão além dos muros da escola. Explorações que percorrem os rizomas do ciberespaço e que encontram no seu percurso diversas textualidades como as dos poetas concretistas brasileiros ou dos webpoetas Rui Torres e Antero de Alda com produções experimentais, em que a transcrição da palavra à imagem e a do texto verbal à tela do computador passaram por alterações em níveis estéticos e formais, transcendendo a página impressa a partir de práticas poéticas, rompendo o paradigma de que, em sala de aula, somente aulas expositivas e leitura de textos didáticos e monossemióticos têm espaço.

Diante disso, a escrita criativa fulgura como um meio para expandir habilidades e competências relativas à leitura e à escrita além do âmbito escolar. Os conteúdos a serem explorados surgem em uma concepção interdisciplinar; e o trabalho do professor, como mediador, volta-se ao contexto sociocultural do aluno de forma que aquele surja como elemento motivador à aquisição e produção de conhecimentos, que podem surgir em ambiente virtual ou não, em uma perspectiva dos multiletramentos. Ademais, práticas de escrita criativa podem ampliar e enriquecer oportunidades de aprendizagem e de apreciação estética da literatura dentro e fora de sala de aula.

Na esteira das interferências e alterações oriundas das tecnologias, observa-se que o texto poético não se isenta de todo esse processo. Assim, visando estudar mais especificadamente as mudanças ocorridas para a produção da poesia digital, o próximo capítulo apresenta-se como um suporte bibliográfico e analítico para investigar os procedimentos que favoreceram o processo contínuo pelo qual o signo verbal passou a dividir espaço com as imagens, em um processo de transcrição do texto poético impresso no formato digital, no contexto da ciberliteratura contemporânea, reiterando um dos objetivos desta escrita dissertativa.



### 3 POÉTICAS POSSÍVEIS: DO VISUAL AO DIGITAL

*[...] A máquina não é outra coisa senão uma criação humana. A máquina é simplesmente um produto do engenho. Do engenho e da arte humanos.*

CAMÕES

Ao acompanhar o desenvolvimento de uma civilização tecnológica em constante progresso, nota-se uma sociedade impulsionada pela rapidez das transformações e pela necessidade de uma comunicação cada vez mais objetiva e veloz. As últimas décadas assistiram ao lançamento de tendências poéticas caracterizadas por inovação formal, maior proximidade com outras esferas e negação do verso tradicional. Trata-se de produções que interagem com o ciberespaço, significativas e justificadas por esse meio. É a chamada poesia digital, um texto contemporâneo que existe e expressa-se, em sua plenitude, no espaço simbólico do computador, colaborando com o surgimento de uma nova forma de criação e fruição literárias, a ciberliteratura.

Para compreender essa emergente forma de criação poética, faz-se necessário conhecer seu trajeto percorrido no sentido de contemplar o processo de transcrição do texto poético impresso no formato digital. Este capítulo contempla esse percurso, o qual tem raízes já na Idade Antiga. Não se trata de abordar a gênese da poesia, mas quando esta passa a conceber em sua constituição a tecnologia como tema, linguagem e meio, provocando uma revisão de conceitos e paradigmas literários já instituídos, no intuito de abrir caminhos para uma reflexão da literatura em sua configuração atual.

#### 3.1 Visibilidade e experimentalismo: antecedentes

Na antiguidade clássica, inúmeras produções poéticas eram entoadas e acompanhadas por instrumentos musicais como a lira, a guitarra e a flauta. Predominavam poemas de cunho oral que eram cantados e dançados. Eram textos curtos para fácil memorização, predominando o caráter oral e musical na poesia da época, além de fluidez. Tal

particularidade atravessou séculos; foi questionada pela era gutenberguiana. Assim, a poesia passa a surgir em meio impresso, assumindo uma nova configuração: deixa de ser ouvida e cantada e passa a ser lida em dimensões que abordam tanto a sonoridade quanto os signos gráficos; sendo que estes vieram buscar “o registro da sonoridade, da imagem e de algum movimento, que a partir de então passa a ser visto pelo meio impresso” (ANTONIO, 2010, s/p).

Já na Idade Antiga, pode-se citar *O Ovo* de Símmias de Rodes, datado de 300 a. C. Na história da poesia visual, é o primeiro texto dessa categoria encontrado. O poeta construiu o poema em forma de ovo, explorando a semiotização do branco do papel. É um poema cuja forma atinge o significado, causando a sensação de simultaneidade durante a leitura, pois a concepção visual e experimental da palavra poética e o desafio de compreender a mensagem exigem a atenção do leitor, pois se deve atentar a alguns aspectos tais como: o 1º verso é a primeira linha, o 2º é a última e o 4º, a antepenúltima. E por fim, o último verso ocupa o eixo central do poema. Além de *O ovo*, Símmias de Rodes também produziu outros textos que seguem a mesma concepção literária como pode-se notar, abaixo, em *Asas de Eros* e *O Machado* (MAUES, s/d).

Figura 3 - *O Ovo* (300 a. C.). Símmias de Rodes.



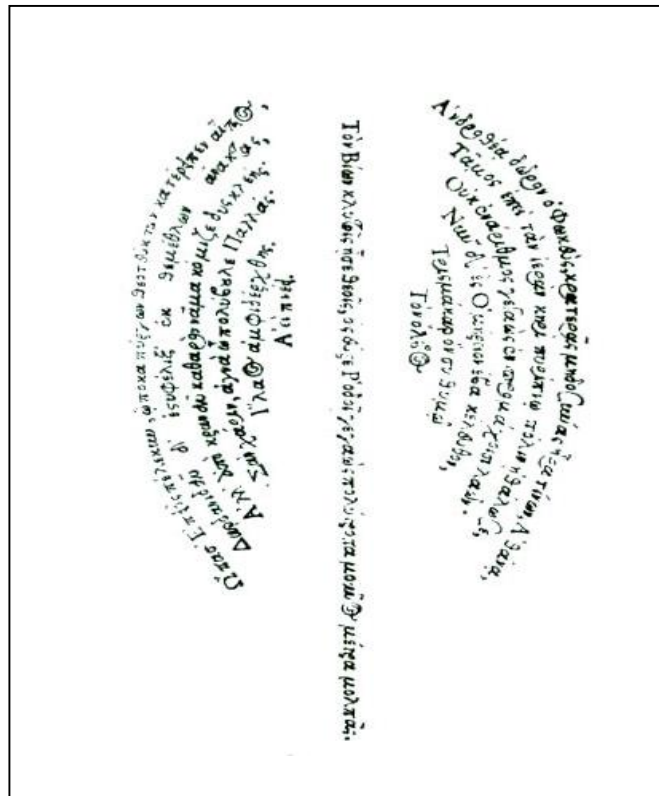
Fonte: Maues, s/d

Figura 4 - As asas de Eros (300 a. C.). Símmias de Rodas.



Fonte: Maues, s/d

Figura 5 - O machado (300 a. C.). Símmias de Rodas.



Fonte: Maues, s/d

A partir desse ponto, a poesia começa a dialogar com outras ciências como a matemática, adotando elementos da geometria no fazer poético, como pode ser observado nos sonetos por seguirem uma forma fixa que emerge no Renascimento, estruturada em dois quartetos e dois tercetos. Nesse sentido, buscando conservar e ampliar essa especificidade da poesia, o barroco português dos séculos XVII e XVIII contempla a literatura com certas composições estruturadas em labirintos e anagramas, as quais exploram processos combinatórios de palavras, cores e formas.

A escrita é destacada como representação e subversão à censura estipulada no Barroco, pois o poema-labirinto encontra-se associado ao enigma linguístico e visual, promovendo ao leitor várias oportunidades de ler o mesmo poema a partir de suas escolhas (FERREIRA, 2010). Assim, o leitor trilha o seu percurso de leitura; e poema, por sua vez, fornece opções como seguir linearmente ou trocar de trajeto. Há caminhos a serem escolhidos a partir de qualquer letra do poema. Em meio a essa leitura, a que se aproxima a jogos com as palavras, e em que se exigiam apelos não só aos sentidos como também à inteligência, à capacidade mental analítica e lógica, os poetas tentavam a descoberta da verdade por meio da invenção (HATHERLY, 1995). Tal configuração é possível de ser observada a seguir:

**Figura 6 - *Labirinto Cúbico* (Séc. XVIII). Anastácio Ayres de Penhafil.**



Fonte: Hatherly, 1995, p. 31

Essa estrutura e diagramação são inerentes à modalidade “Labirinto das Letras”, na qual fulgura o *Labirinto Cúbico*. Neste, “as letras estão de tal modo escalonadas que, começando pelas do primeiro verso, por todos os lados se hão de encontrar na mesma ordem” (HATHERLY, 1995, p. 50). O poema adquire sentido, sendo lido a partir de qualquer direção: da direita para a esquerda, da esquerda para a direita, de cima para baixo ou de baixo para cima. Observa-se uma única sentença escrita em Latim: *In utroque Cesar*, que em Língua Portuguesa, traduz-se: “César em dois lugares”, Portugal e Brasil.

Já no século XIX, com a revolução industrial e com a presença da imprensa e outros recursos tecnológicos, os poetas enfrentaram um choque cultural promovido pela ciência e pela indústria em todas as esferas da sociedade. Pode-se citar Edgar Allan Poe que escreveu *Soneto à Ciência*, “primeiro lamento sobre a morte da poesia motivado pelo avanço da ciência, da tecnologia e da indústria” (PIGNATARI, 2004, p. 90). O autor em juízo foi “o primeiro a utilizar em plena consciência, métodos estatísticos na criação e análise do fenômeno literário” (ANTÔNIO, 2010 s/p).

Outro grande nome no percurso histórico da poesia digital é Charles Baudelaire, um dos precursores de toda a lírica moderna. Considerado dentre outros poetas como o poeta da modernidade, assim como Poe, assume a incidência do conceito de cálculo na teoria poética. Para eles, “beleza é o produto de razão e cálculo” (FRIEDRICH, 1975, p. 41); e assim a metáfora passa a adquirir valor de “exatidão matemática”, no intuito de caracterizar o estilo eleito na produção das poesias (ANTÔNIO, 2010, p. 41-42). Ao escrever *Correspondências* (1961), Baudelaire tentou promover a fusão dos códigos que uma poesia digital consegue reunir em um único meio. Já em *As flores do mal* (1984), observa-se que o “conflito interno do autor é a sua interação poética com as tecnologias existentes, que fazem com que os poemas tratem das coisas mórbidas, que lamentam o mundo artificial que se contrapõe ao mundo natural anterior” (ANTONIO, 2010, s/p). Por conseguinte, a produção baudelaireana começa por representar uma poesia presente em uma sociedade dominada pela técnica.

A poesia simbolista tem como objetivo expressar o inconsciente por meio da construção de neologismos e de estruturas sintáticas, além de explorar a sonoridade das palavras e o uso dos recursos visuais. Mallarmé, poeta simbolista e prenunciador do Concretismo, apresenta uma relação da poesia com a música, com as artes visuais, com a multiplicação de códigos, com a variedade tipográfica e com as máquinas impressoras, que oferecem novas possibilidades de fazer a comunicação poética, antecipando o fim da era gutenberguiana. Dessa forma, a poesia surgia no nível linguístico e em todos os aspectos disponíveis à imaginação escritural. (SANTAELLA, 2011). Além disso, o autor apresentou um trabalho semântico-

sintático, o que resultou em poemas mosaicos ou poemas-montagem; poemas polissêmicos por sua própria natureza. Buscou então a inovação, valendo-se da tecnologia gráfica disponível.

Em *Un Coup de Dés*, o poema constelação, Mallarmé destaca-se por despertar para a materialidade do texto, influenciada pela tipologia do texto jornalístico e pelas partituras musicais. O poema em questão faz parte de um conjunto de influências referente à poesia digital, seja pela espacialidade abordada como unidade de significação ou pelas possibilidades de uso dos instrumentos de escrita, neste caso, a tipografia. Trata-se de um texto em que o poeta busca apresentar novas reinterpretações da sintaxe, da gramática e da disposição gráfica dos signos no poema, apesar de o mesmo ter como suporte um meio tradicional: o livro, modelo linear e hierarquizante (MACHADO, 1996).

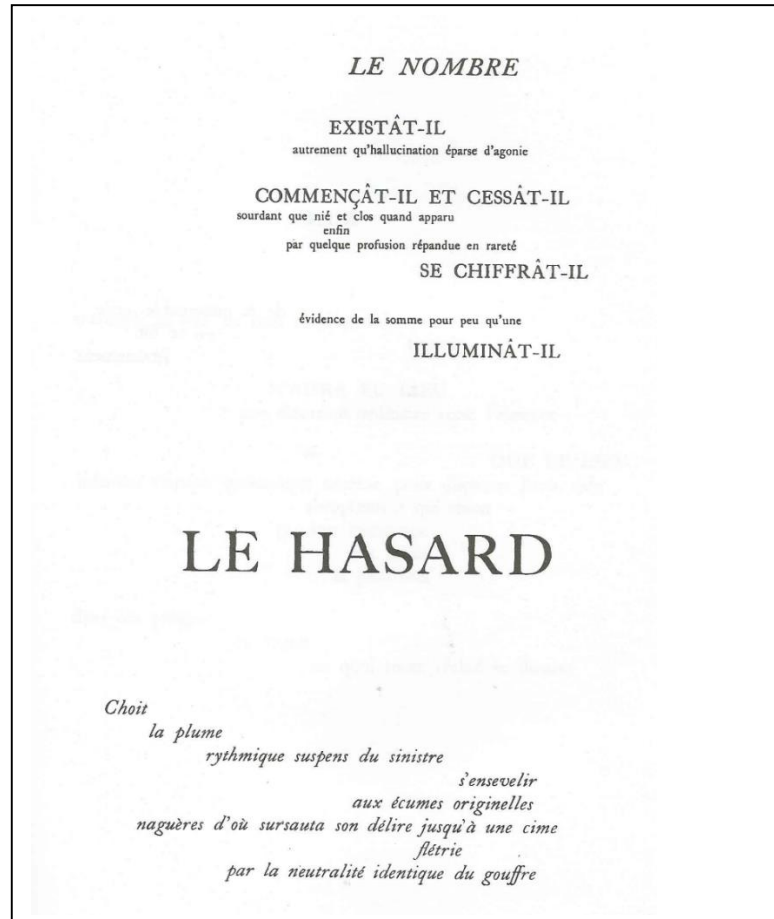
O poeta inicia o trabalho de transpor a fronteira ocidental de escrita a partir da utilização dinâmica de recursos tipográficos, ampliando o horizonte da linguagem além de comparar o resultado da tessitura poética a uma partitura musical, pois distribuía palavras e versos de maneira a promover a orquestração das palavras por meio de pausas, silêncios e intervalos. Sobre os termos estruturais do texto, Mallarmé incorporou elementos como a manipulação da página e a semiotização do espaço; o espacejamento do texto; a variação tipográfica; e a fragmentação do discurso. Em relação a este, a palavra sozinha no texto não é autossuficiente; a unidade básica é a frase, responsável por compor o discurso, o qual é fragmentado, devido à leitura circular do poema que gera movimento (RISÉRIO, 1998).

Dessa forma, os significados anteriores são anulados ou desviados e surgem outros, que também serão anulados. “A enunciação vira re-núnciação. [...] É uma metáfora da busca do significado” (RISÉRIO, 1998, p. 184); e a estrutura circular do poema leva a leitura a começar pelo fim e finalizar pelo começo. Logo, o trabalho poético em Mallarmé tem seu sentido completo não apenas por meio da utilização de palavras, mas na relação entre os signos e os espaços de uma folha em branco de papel; sendo que estes passam a fazer parte da composição do próprio poema.

Mallarmé explorou a concepção de uma tipografia funcional, espelhando as metamorfoses, os fluxos e refluxos da linguagem (CAMPOS, 2006, p. 50). A sintaxe contempla ruptura e superação da linearidade e unidirecionalidade. Destarte, a questão cerne do estilo de Mallarmé “não é apenas de espacializar o texto, mas também desorganizar ou subverter a pequena cadeia sintagmática que constitui o signo linguístico do poema” (RISÉRIO, 1998, p. 162). Há uma busca por uma nova visualidade com caracteres em diferentes formatos e posições além de recursos que sugerem tridimensionalidade em um espaço bidimensional. No entanto, mesmo com tal particularidade, é difícil não ler o poema em sua ordem “natural”,

seguindo os padrões ocidentais, como se pode verificar no trecho de *Um Coup de Dés*, de Mallarmé (1914).

**Figura 7 - *Um coup de Dés* (1914) Mallarmé**



**Fonte: Campos, et al 2002, in separata, s/p**

Na contiguidade do universo poético de Mallarmé, Jacque Sherer em 1957 divulga um trabalho inacabado do autor, denominado *Le Livre*. Este “consistiria num gerador de textos, talvez parecido com as atuais tendências de hipertexto disponíveis *on-line*, em que, ao leitor-espectador, é dada a chance de montar o poema à sua maneira e de contribuir para a formação desse livro ‘em progresso’” (FERREIRA, 2003, p. 33). Sobre *Le Livre*, o próprio poeta comenta:

[...] um livro, pura e simplesmente, em tomos muitos, um livro que seja um livro arquitectónico e premeditado[...] Eis pois, caro amigo, confessado, desnudado, o meu vício, que, de espírito machucado, ou lasso, mil vezes rejeitei, mas que me possui – e hei – de talvez conseguir; não fazer essa obra no seu todo (para isso, teria que ser sei lá quem!) mas mostrar um seu fragmento executado, fazer-lhe cintilar por um lugar a autenticidade gloriosa, indicando tudo o resto para o qual uma vida não basta. Provar pelas porções feitas que esse livro existe, e que conheci o que não poderei consumir (MALLARMÉ, 1885, *on-line*).

Nessa obra, o poeta já apresenta uma nova forma de abordagem com o texto literário entendido em um paradigma que foge à estrutura tradicional, pois o leitor não encontra o texto pronto e acabado e sim algo por fazer; algo que ele irá ajudar a construir, apontando um trabalho de vanguarda ao indicar que a forma do verso até então vigente não era o único meio absoluto de se produzir poesia. Dessa forma, mais que uma preocupação voltada à estrutura do texto em si, a poesia mallarmeana tinha como intuito maior apresentar a poesia em sua própria razão de ser (FERREIRA, 2003).

Arthur Rimbaud, por sua vez, foi considerado um dos renovadores da poesia do seu tempo por apresentar uma poesia embasada na criação de um eu artificial, na desumanização e por atribuir ao poeta o dom de ser mago e vidente. Sua obra influenciou a literatura, a música e outras artes. Entre seus principais escritos destacam-se *Uma Estação no Inferno*, de 1873 e *Iluminações* de 1886. Estas abrangem uma linguagem mais libertária em que o fazer poético nasce da alquimia, da sinergia entre o verbo e os sentidos.

Em outra produção, denominada *Voyelles*, tem-se um soneto em que Rimbaud busca fundir palavras e cores de forma arbitrária, pois não há um embasamento científico para a correspondência entre as cores e os sons escolhidos. Assim, sentem-se os sentidos isoladamente, formando unidades isoladas (GOMES, 1989) como se observa abaixo:

Voyelles

A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu: voyelles,

Je dirai quelque jour vos naissances latentes:

A, noir corset velu des mouches éclatantes

Qui bombinent autour des puanteurs cruelles,

Golfes d'ombre; , candeurs des vapeurs et des tentes,

Lances des glaciers fiers, rois blancs, frissons d'ombelles;

I, pourpres, sang craché, rire des lèvres belles

Dans la colère ou les ivresses pénitentes;

U, cycles, vibrations divins des mers virides,

Paix des pâtis semés d'animaux, paix des rides

Que l'alchimie imprime aux grands fronts studieux;

O, suprême Clairon plein des strideurs étranges,

Silences traversés des [Mondes et des Anges]:

—O l'Oméga, rayon violet de [Ses] Yeux!

(RIMBAUD, 1871, *on-line*)



Na contiguidade do trabalho em buscar a construção de poemas a partir da fusão da literatura com diferentes esferas, especialmente com a artes visuais, artistas renovam meios e suportes ensejando aproximações e relações semióticas entre as mesmas. Expressões artísticas literárias visaram a uma semântica muito próxima ao ilógico e contemplaram o leitor como partícipe, responsável por interagir em produções elaboradas a partir da união de códigos e meios de representação. Assim, instaura-se um caminhar em direção a uma poesia inovadora, em que a palavra cede espaço a outros recursos como as formas geométricas e as cores, indicando novos caminhos de pesquisa e de produção poética.

### **3.2 Concretismo: contribuições para a poesia digital**

Com uma proposta voltada ao experimentalismo aplicado à linguagem, James Joyce apresenta uma nova articulação na literatura, cuja característica é o verbivocovisual. Termo cunhado para conceituar “o aspecto material da linguagem poética” (ARAÚJO, 1999, p.40). Trata-se de uma fusão de matrizes de linguagens que contempla o visual, o verbal e o sonoro e que suscitou uma interação entre diferentes esferas da comunicação, isto é, não mais há predominância de um código em virtude de outro e sim um processo de escritura que contempla sem distinção de valor as categorias: som, texto e imagem concomitantemente.

Tal concepção de linguagem deu início a uma nova ideologia poética: ao Concretismo, movimento que propunha, de acordo com as tendências contemporâneas, romper com a poesia de cunho sentimentalista, subjetivista e com o caráter linear. Inaugurado em 1950, o Concretismo teve como precursores os poetas Haroldo de Campos, Augusto e Campos e Décio Pignatari. Estes fundaram o grupo *Noigandres*, com inspirações em Mallarmé, Joyce, Pound, Cummings e Oswald de Andrade, no intuito de promover um fazer poético que fugisse do modelo tradicional. Para Risério (1998), tratava-se de uma poesia que figurou e figura no cenário brasileiro de maneira expressiva com trabalhos líricos de alta qualidade estética (RISÉRIO, 1998).

O Concretismo ou a Poesia Concreta caracteriza-se por uma linguagem concisa e direta e por uma estrutura textual que agrega forma, imagens e signos, objetivando a palavra

materializada como objeto. Surge então o poema-objeto que, segundo o *Plano-piloto para poesia concreta* de 1958, produzido pelos irmãos Campos e por Pignatari, “é um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas. [...] Trata-se de uma “evolução das formas” (ARAÚJO, 1999, p 121).

Com uma proposta de questionar a poesia tradicional constituída em rimas e versos metrificados, o Concretismo surge com base em um rigor estrutural, voltado à experimentação poética. Buscava-se uma harmonização entre o signo verbal e outros provenientes das artes para produzir novas formas de expressão. Tinha-se, dessa forma, novas estruturas, cuja base era uma organização espacial e geométrica de vocábulos. O objetivo era uma poesia com aspectos racionais, aproximando-a de um objeto que pudesse ser manipulado no ato da leitura. Para isso, valorizavam-se todos os elementos que a constituíam, aludindo a um texto dinâmico, interativo e performativo, por possibilitar a exploração desses elementos sob uma visão estética.

Dessa foram, a poesia concreta mantém uma relação entre palavras-coisa e, para isso, a criação poética tinha como foco atividades que contemplassem as estruturas sintática, semântica, lexical, fonética e espacial, levando a um caráter performativo.

Para Aguiar (1985, p. 161/destaque do autor/),

[...] a *performance* possui uma série de componentes que podem ser explorados esteticamente. Conceitos como o tempo, o espaço, o movimento; acção, a tridimensionalidade, a cor, o som, o cheiro, a luz, e, principalmente, a presença do poeta como despoletador e factor de consecução do poema, interligado a uma quantidade ilimitada de objectos, invenções, técnicas e tecnologias, revolucionam completamente a leitura do poema, conferindo-lhe uma outra dimensão e proporcionando ao leitor/fruidor o "poema" total, o poema na sua plenitude comunicacional e informacional.

Fulguram, então, no Concretismo, produções em que se contemplam simultaneamente som, imagem, signos e, por vezes, tridimensionalidade, no momento em que acontecem. Essa intersemiose constitui-se como ato performativo na poesia concreta, em sua materialidade impressa, por requerer a participação ativa do leitor na semântica textual. O leitor, nesse sentido, interage com os signos e com o próprio espaço do papel utilizados na confecção do poema, extrapolando a linguagem em si, o que corrobora o aspecto performativo.

Trata-se de poemas em que se estabelece uma relação interativa entre leitor, pois sob o caráter performativo e sob a denominação de poema-objeto, este permite múltiplas possibilidades de leitura a partir da manipulação do leitor em construtos que extrapolam a bidimensionalidade do papel. São construções textuais que exigem do leitor a exploração dos seus sentidos para se relacionar com o texto. É possível verificar novidades nos aspectos semânticos e estruturais nos textos concretistas. A poesia migra para algo em que se exige mais

que uma valorização do visual do poema; “evoluiu para uma interação activa e criativa dos sentidos por intermédio dos meios de que o poeta se apropriou, e da sua capacidade de produção e disfrutação do poema.” (AGUIAR, 1985, *on-line*).

Trabalhos de Haroldo de Campos bem como de outros poetas do Concretismo como Paulo Leminski e Décio Pignatari trazem, sob toda essa perspectiva, alterações demonstrando uma escrita ocidental sob particularidades orientais, promovendo um carácter ideogramático. Eis assim uma inovação dos poetas concretistas, como se nota em Bosi (1994, p. 477/ destaques do autor/) ao mencionar a natureza ideográfica nos poemas concretos, fazendo referência aos campos:

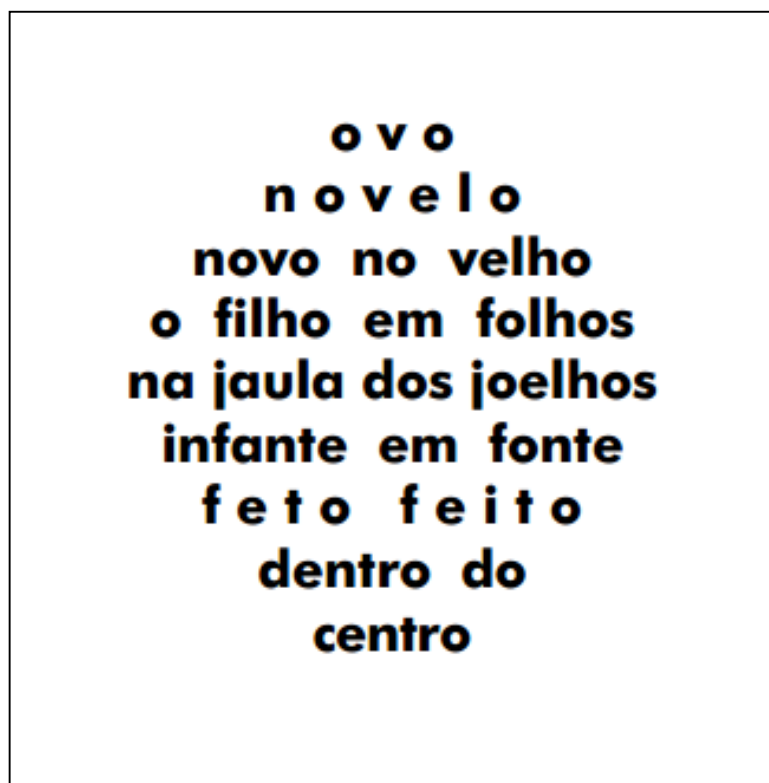
- a) *campo semântico*: ideogramas (‘apelo à comunicação não-verbal’, segundo o Plano Piloto c); polissemia, trocadilho, *nonsense*...;
- b) *campo sintático*: ilhamento ou atomização das partes do discurso; justaposição, redistribuição de elementos, ruptura com a sintaxe da proposição;
- c) *campo léxico*: substantivos concretos, neologismos, tecnicismos, estrangeirismos, siglas, termos plurilíngues;
- d) *campo morfológico*: desintegração do sintagma nos seus morfemas; separação dos prefixos, dos radicais, dos sufixos; uso intensivo de certos morfemas;
- e) *campo fonético*: figuras de repetição sonora (aliterações, assonâncias, rimas internas, *homoteleutons*); preferência dada às consoantes e aos grupos consonantais; jogos sonoros;
- f) *campo topográfico*: abolição do verso, não-linearidade; uso construtivo dos espaços brancos; ausência de sinais de pontuação; *constelações*; sintaxe gráfica”

Há produções, nesse sentido, que, ao associar interatividade, verbivocovisualidade e uma estrutura sintática alinear, caracterizam-se em uma perspectiva ideogramática. A poesia concretista, assim, era inspirada no ideograma chinês devido ao carácter de síntese que este possuía. Foi também denominada de “poema sintético-ideogrâmico” por conter concomitantemente elementos sonoros, visuais e semânticos em sua estrutura, gerando o isomorfismo, ou uma “síntese isomórfica”; um “isomorfismo fundo-forma” em que os elementos constituidores do poema se fundem na busca de uma nova identificação (ARAÚJO, 1999. p. 40). Trata-se de um processo cuja estrutura forma e informa, ao mesmo tempo, o conteúdo do texto poético. A respeito desse processo, observa-se que

[...] ao conflito de fundo-e-forma em busca de identificação, chamamos de isomorfismo. Paralelamente ao isomorfismo fundo-forma se desenvolve o isomorfismo espaço-tempo, que gera o movimento. O isomorfismo, num primeiro momento da pragmática poética concreta, tende à fisiognomia, a um movimento imitativo do real (motion); predomina a forma orgânica e a fenomenologia da composição. Num estágio mais avançado, o isomorfismo tende a resolver-se em puro movimento estrutural (movement); nesta fase, predomina a forma geométrica e a matemática da composição (racionalismo sensível) (CAMPOS; PIGNATARI *et al.*, 1987, p. 157).

Nessa concepção, o processo do isomorfismo pode ser observado no poema *Ovonovelo* de Augusto de Campos, em que a sintaxe escolhida pelo poeta multiplica as possibilidades da leitura de um novo signo como se observa em:

**Figura 8 - *Ovonovelo* (1956). Augusto de Campos.**



**Fonte: Menezes, 1998, s/p**

O poema tem uma forma ovalada e possui o vocábulo “ovo” como palavra geradora de sentido. Dela, todo o processo isomórfico desenvolve-se como um novelo, que vai se formando e gerando aos poucos em um enovelar-se. O campo semântico é construído com palavras e com a própria imagem para que o texto seja visto e entendido como um único signo, um ovo fertilizado: “feto feito dentro do centro”. Tem-se o texto, enquanto objeto, coisa; e o objeto do texto, enquanto signo, em um processo simultâneo de geração de informação, sob um aspecto performativo. Ademais, na construção poética, a linguagem verbivocovisual faz-se

presente com todos os seus itens (palavra, som e semântica), promovendo uma leitura sob várias formas - da esquerda para direita, de cima para baixo ou do lado direito para o esquerdo, no intuito de se explorar as variações sonoras e as possíveis transformações nas palavras.

Ao seguir a leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita, observam-se algumas alterações: em “ovonovelo” acrescentou-se um ‘n’ e um ‘h’ para a formação de “**novo no velho**”, que oferece quatro letras ‘o’, em forma de sementes a serem geradas. A expressão “**novo no velho**” amplia-se para uma combinação do substantivo com o artigo ou com a preposição nos três próximos versos - o “velho” é transformado em “filho” e “folhos”; e “Joelhos” em ‘jaula’. O longo verso central “na jaula dos joelhos” possui uma relação metafórica sexual, a vagina, sugerindo o local para a fecundação, o ventre feminino. Na sequência, os versos começam a diminuir de tamanho e a presença dos fonemas ‘t’ surgem mudando a sonoridade do mesmo como se vê em “infante em fonte” (que reflete a “filho em folhos”), em “feto feito”; e em “dentro do / centro”. No final do texto, há uma inversão na construção do “ovo / novelo” inicial; tem-se novamente o foco no centro do poema, o ventre ou vagina, a “jaula dos joelhos”, onde o feto é feito, dentro do centro do ovo (DOLHNIKOFF, 2012). Ademais, *Ovonovelo*, apesar de ter sido criticado como um meta-poema, uma releitura do *Ovo* de Símias Rodes, devido ao processo de construção semântica e à estrutura externa serem semelhantes ao texto de Rodes, Augusto de Campos impôs em sua construção uma “forte redução sintático-discursiva” (CAMPOS; PIGNATARI *et al*, 1987, p. 157), em que uma palavra puxa outra, interagindo entre si e construindo, dessa forma, a estrutura textual, diferenciando-o de *O Ovo*.

Para isso, os concretistas destituíram o encadeamento sintagmático padrão e a linearidade do texto, exigindo do leitor participação ativa, uma vez que o texto concreto permite leituras múltiplas. O leitor transforma-se em coautor. Para Santaella (2011, p. 342), “o resultado de todo esse processo traz à baila outros processos que estão mais próximos do visual ideogrâmico do que do visual ótico”. Assim, as concepções do Concretismo buscam situar a linguagem em uma esfera interdisciplinar, plástica, gráfica e arquitetônica do mundo moderno, pois a sintaxe espacial contempla a justaposição de palavras e imagens que se potencializam mutuamente.

Com efeito, as diferentes linguagens presentes no verbivocovisual, atuando simultaneamente, passaram a ser foco de atenção dos artistas que buscavam novas formas de expressão e que se manifestavam contra a “organização sintáctica perspectivista, onde as palavras vêm sentar-se como cadáveres em banquete” (HATHERLY, 1975, p. 19). Nessa linha experimentalista de linguagem, James Joyce produziu *Finnegans Wake*, considerado como um

dos textos mais herméticos do escritor devido à dificuldade de leitura, entendimento e tradução. Neste, há uma comprovação de que a literatura não tem a necessidade de textos com sequências lógicas e lineares. Para Joyce, o fragmento e a não linearidade; o ir e o vir durante a leitura fazem um texto sempre em processo.

Nesse sentido, o poema concreto torna-se objeto de fato. É o que se pode observar em *Poemóbiles*, de Augusto de campos, em que se encontram 12 poemas compostos por palavras e elementos tridimensionais em uma linguagem verbivocovisual. São desdobráveis como os origamis, numa combinação entre o texto escrito e as dobraduras em papel. Para Plaza (1982, *on-line*), há um trabalho voltado à “montagem pragmática ou bricolagem”, cuja tendência direciona-se a uma fusão de elementos de outras estruturas estéticas. O autor cita ainda a presença da bricolagem em locais como a Praça da Sé de São Paulo, onde se observa a mescla de elementos culturais da elite paulistana com diversas esculturas. Outra indicação do artista e escritor são as obras artísticas presentes na estação rodoviária também em São Paulo.

Para Plaza (1982, *on-line*) a bricolagem “é o processo fundamental da organização dos signos icônicos”. Por conseguinte, a criação do texto surge como uma obra de arte por apresentar uma configuração divergente da tradicional, pois permite o surgimento de novas constituições e meios de leitura. Tem-se uma alteração no modo de interagir com o texto, abdicando de um sistema linear para um simultâneo, que une imagens e diagramas. O poema surge como uma montagem em que articulação de signos e espaços estão voltados à interatividade do leitor por haver uma quebra da sintaxe tradicional, promovendo uma outra, baseada na visualidade.

Em *Poemóbiles* assim como em outras produções contemporâneas, como *Caixa Preta* (1977), de Augusto de Campos, encontra-se a bricolagem como elemento de constituição. Essas obras trazem em seu bojo a particularidade de fazer com que o leitor receba a obra artística não passivamente, mas que tenha que protagonizar no ato da leitura, interferindo na produção dos sentidos, seja pela leitura visual ou pela manipulação do poema. Esse manuseio torna-se real diante às dobras, recortes e colagens, instaurando o conceito de poema-objeto ou poesia performática por dividir espaço entre a literatura e outras artes, como se observa em:

**Figura 9 - Poemóviles (1968). Augusto de Campos.**



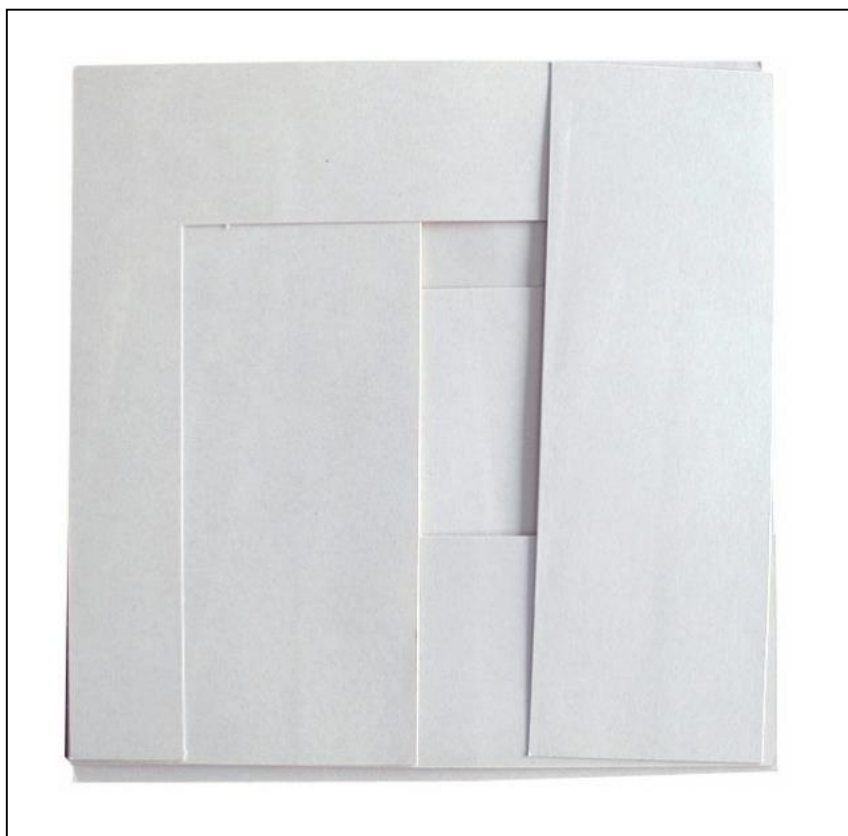
**Fonte: Miranda s/d**

Nessa mesma linha de quebra de paradigmas por fazer referência à extrapolação do fazer poético da estrutura ocidental, Ezra Pound, com uma proposta denominada “Imagismo Síntese” (RISÉRIO, 1998, p. 96) na linguagem, manifesta-se ao criar o que se denominou de poesia sintética, como pode-se observar em seu *ABC da Literatura* (1979). O escritor busca em sua prática um poema objetivo. Para isso, seu foco visava à palavra exata, ao verso livre, à apresentação dos detalhes objetivamente, contanto com liberdade pela escolha do tema, sem menções ao romantismo, pois a crença poudiana extrai as evidências românticas da obra, segundo as quais “uma civilização decai ou se atrofia quando a linguagem (seu “sistema nervoso”) se corrompe – e a função vital da poesia é, por isso mesmo, manter a língua sadia, preservando a sua eficácia diante do mundo” (RISÉRIO, 1998, p. 86).

Ainda dentro da concepção de construtos concretos, destaca-se o Poema-Processo, no qual o processo de produção tem lugar de destaque e não o produto em si. Chega-se a apresentar um texto sem signos verbais, numa visualidade sem palavras, cedendo espaço somente a formas geométricas. Nesse sentido, o Poema-Processo “é antidiscursivo porque sai da área da linguagem verbal e qualquer leitura neste sentido é estranha ao poema, pois ele se

realiza exatamente na área semiótica, que foge à língua” (MENDONÇA e SÁ, 1983, p. 49). Tal particularidade pode ser observada no poema abaixo:

**Figura 10 - *Solida* (1962). Wladimir Dias Pino e Álvaro de Sá.**



**Fonte: Enciclopédia Visual<sup>3</sup>**

Neste, o poema é tátil e visual; é literalmente um poema-objeto e performático que deve ser manipulado pelo leitor por meio de “páginas-pranchas” no intuito de se formar uma escultura. Vê-se que o visual cede lugar ao não verbal em substituição de códigos, rompendo claramente com o suporte e com o fazer tradicionais de poema. O texto em si está sempre em construção de acordo com a manipulação do leitor.

Dessa forma, desde a Idade Antiga até meados dos anos 50, observa-se que a poesia busca manter relações semióticas com as artes visuais além de incitar uma revolução no paradigma literário. Apoderados por uma ideia demolidora, os escritores voltaram-se contra o academicismo e romperam com os padrões estéticos vigentes. Nesse meio, encontra-se a Poesia Experimental Portuguesa que teve seu início na década de 1960 e, com o objetivo de quebrar

---

<sup>3</sup> Site dedicado obra de Wladimir Dias Pino que pode ser acessado no endereço:<<http://www.encyclopediavisual.com/poemas.detalhes.php?secao=1&subsecao=1&conteudo=24>>



regras do passado e fugir da composição clássica, teve como representantes Ana Hatherly, Alberto Pimenta, Antônio Aragão, Melo e Castro e outros. Porém, ao invés de um rompimento definitivo, propuseram uma espécie de revisão, aproveitando aquilo que se encontra de dinâmico em outras tendências.

Segundo Hatherly (1995), a Poesia Experimental Portuguesa é uma literatura cujos elementos de construção tiveram sua influência no Concretismo e no Barroco português. Vem sendo considerada uma literatura marginalizada pela cultura literária, pois seus fundamentos estéticos e experimentais contrariam as leis clássicas e tradicionais, além de promover novas técnicas e uma hibridização nos gêneros. Na visão de Neves (2014), o ciberespaço representa um meio para a ascensão da cultura marginal, permitindo que essa se desloque em direção ao centro. O espaço virtual assim colabora para que essa literatura faça uso das ferramentas da hipermídia para abrir novos caminhos e divulgar sua produção, no intuito de romper com modelos já instaurados como padrões.

Silva e Torres (1997, p. 97) aponta que a Poesia Experimental Portuguesa busca superar “a teorização dos gêneros, apresentando uma atitude transgressora face às convenções dominantes e gramáticas específicas”. Para Portela (2009), essa poesia representa uma crítica direcionada à discursividade com relação aos protocolos de construção discursiva do fazer poético. Há então uma alteração nos meios de produzir ao fazer referência à sintaxe e à semântica textual por meio de recursos combinatórios ou visuais. A materialidade e a forma do poema passam a contemplar, como elementos primordiais de sua constituição, elementos como a “materialização gráfica, diagramática e ideogramática de espacialização dos significantes na página, [além] da tridimensionalização escultórica e plástica” (PORTELA, 2009, p.44/acréscimo nosso).

Para isso, ocorre a combinação de elementos modernistas como a intermedialidade e o cinetismo. Este responsável por prover ao texto a especificidade do movimento; e o outro centra-se na interação entre diferentes mídias, que busca expressar concepções por meio da junção de meios comunicacionais e artísticos. Nesse sentido, “quando dois ou mais meios discretos se fundem conceitualmente, eles se tornam *intermédia*. Diferem de meios mistos, sendo inseparáveis em sua essência da obra de arte” (HIGGNS, 1984, *on-line*/tradução nossa/).

A intermedialidade nos textos digitais surge como um recurso para conceituar uma inter-relação entre diferentes formas de representação que se fundem em um novo meio, com o intuito de se obter uma “fusão conceitual”. Dessa forma, meios distintos, ao se unirem, formam um terceiro meio divergente dos dois primeiros. O recurso intermídia é mais que uma combinação de mídias, é uma coadunação entre formas de expressão e de seus significados

estéticos reunidos em uma composição, levando esta, ao ser finalizada, ser inserida em um, em outro, ou em ambos campos artísticos, como arte e literatura, por exemplo, devido sua intermedialidade (HIGGINS, 1984, *on-line*/tradução nossa/).

Ademais, a tríade – verbo, imagem e som – é agregada também aos poemas experimentais para incorporar-lhes noções tipográficas, topográficas e sonoras. Diante de tais recursos, tem-se uma produção inovadora que se apoia em diferentes meios para transcender as formas de construção poética, que seguia um padrão fixo de escrita, centralizado na bidimensionalidade do papel. O experimentalismo digital acrescenta a esse aspecto um outro eixo, o da terceira dimensão, a tridimensionalidade. Assim, a

[...] revisualização do texto visual implica ainda a passagem de uma representação no plano da folha para uma representação no espaço do ecrã. A bidimensionalidade da escrita impressa dá lugar à tridimensionalidade da escrita electrónica, acrescentando aos eixos *x* e *y* da folha de papel o eixo *z* da terceira dimensão no espaço electrónico (PORTELA, 2009, p. 53/grifos do autor).

Para divulgar a produção poética experimental dos poetas portugueses, criou-se o projeto PO-EX 60/70-80, cujo material está disponível para professores, pesquisadores e estudantes no *site* <http://www.po-ex-net>. O projeto desenvolveu também cadernos sob o nome *PO-EX – Poesia Experimental Portuguesa: Cadernos e Catálogos* (2005 – 2008) com o intuito de organizar digitalmente a produção poética concreta e visual portuguesa. Os cadernos podem ser encontrados no *site* para *download* ou em CD. Com essa atitude, tem-se um espaço próprio para pesquisa, interação, aprendizagem e apreciação estética da Poesia Experimental Portuguesa.

Na continuidade das inovações, após a década de 1950, a unidade formal do verso deu espaço para uma reestruturação da produção literária, mais especificadamente na poesia. Percebem-se que as alterações ocorridas ao longo da produção poética, principalmente na década de 1950, emergem de um trabalho minucioso com o suporte e com a palavra até o acesso ao texto, que passa a depender da participação do leitor para se constituir. Já se trata de um anúncio à poesia digital por “propor uma separação, através de colagem, de todos os elementos que as tecnologias multimídia com facilidade isolam” (SILVA; TORRES, 2010, p. 192).

Assim, no ciberespaço, com a presença das mídias digitais e dos textos eletrônicos, promovem-se novas perspectivas como o trabalho de construção poética, que ultrapassa o signo e a linguagem. Há uma preocupação voltada para a expansão semântica das palavras, da espacialidade, da visualidade, da interatividade e da simultaneidade da informação, observados nas produções da vanguarda concretista. Com efeito, a poesia concreta com sua linguagem

verbivocovisual, por concentrar potencialidades significativas (verbi), fonéticas (voco) e gráficas (visual) na execução de construtos poéticos, tornou-se uma tendência de experimentação na criação literária vanguardista, representando assim um grupo de poetas voltado a utilizar uma linguagem atomizada, cujas unidades básicas constituem-se em esferas semânticas.

Fazia-se uso de elementos das artes, da música e do cinema para produções multissemióticas com leitura não linear, o que configurava o poema como um enigma a ser decifrado. O poema que era apenas lido, passa a ser visto; “nesse formato, a poesia apresentava uma linguagem concisa e objetiva e o poema concreto era feito para ser visto como um todo homogêneo e fragmentário” (SILVA, 2010, p. 6). Tratava-se de um texto em que se exploravam os recursos sintático e semânticos para uma comunicação além da verbal. Dessa relação dialógica entre linguagens, formas e suporte, emerge a ciberliteratura. Logo, tem-se o Concretismo como gérmen da poesia digital por conseguir fazer a página impressa se transcender a partir de produções experimentais, as quais ultrapassavam a bidimensionalidade do papel, chegando à tridimensionalidade.

Com efeito, dessas novas experimentações poéticas, revela-se um fortalecimento na demanda por novas possibilidades na produção de poesia, buscando sanar uma necessidade imediata de se encontrar novas técnicas e formas de expressão; dentre elas, algumas no sentido de levar o poema impresso para novos suportes como o meio digital.

### **3.3 Ciberpoesia: experimentalismo e inovação**

As mídias digitais fazem parte do contexto da Cibercultura e por sua natureza promoveram alterações nas formas de relacionar e interagir socialmente, tornando as relações mais dinâmicas, interativas e descentralizadas. Conseqüentemente, alterações nas formas de se expressar no âmbito da literatura também são notadas. Recursos como cores, formas e texturas, próprios das artes visuais, passaram a compor a produção de textos, que ganharam novos meios e suportes como o cartaz, o panfleto, as paredes, os muros e a tela do computador. Com a hipermídia, tais perspectivas têm aumentado, promovendo ao ato de escrever particularidades específicas e o encontro de multissemioses.

No contexto em que a sociedade encontra-se entre *e-books*, *tablets* e *IPads*, a leitura ganha um novo prestígio, principalmente para o público que vê surgir, nas telas, termos como ciberliteratura, Literatura Gerada por Computador – LGC, infoliteratura, texto digital e poesia de invenção. No entanto, nem tudo o que atravessa o ambiente virtual é, de fato, pensado para ele. O simples ato de se transpor uma obra para o meio digital não se trata de produzir ciberliteratura; por isso, faz-se necessário entender e estabelecer a relação que os cibertextos mantêm com a linguagem não-verbal e contemplar os recursos disponíveis para a sua criação, bem como da transcrição do texto poético impresso no formato digital. Tais recursos contemplam desde a cisão entre as multissensíveis até o método criativo, decorrente do uso da informática, em que o computador é utilizado como manipulador de signos verbais e não apenas como mero armazenador e transmissor de informação, Barbosa (2003). Assim, o computador bem como o *tablet* ou o *smartphone*, na posição de suportes textuais, têm suas funções transcendidas, saindo da simples função de armazenadores de dados ou meios de comunicação para promover relações textuais, sejam elas literárias ou não.

Hayles (2009, p. 61) comenta que “a natureza computacional da literatura do século XXI é mais evidente, porém, na literatura eletrônica. Mais do que ser marcada pela digitalidade, a literatura eletrônica é, de modo ativo, formada pela mesma”. Para Antônio (2008), agregou-se à dimensão da literatura tradicional uma dimensão computacional, na qual “a palavra deixa de ser linguagem verbal e amplia seus horizontes, suas delimitações, para tornar-se texto verbal, sonoro, visual, audiovisual, digital, em outro contexto” (ANTÔNIO, 2008, s/p). Por conseguinte, os textos eletrônicos tornam-se um novo referente a título de inovação, pois as questões estéticas estão situadas perante não apenas ao nível da sua produção como também da sua fruição e divulgação. Justifica-se, dessa forma, entender o contexto midiático e social do qual tal literatura faz parte.

Ainda segundo Hayles (2009), as obras produzidas no século XXI passaram por procedimentos como escrita, edição, impressão e envio com o auxílio dos computadores, que as converteram em livros. Para tal autora, a literatura contemporânea bem como todos os livros impressos são arquivos digitais, mesmo que esse caráter esteja mais explícito na literatura eletrônica, que nasceu em meio digital, chegou à modernidade após quinhentos anos da literatura impressa e constitui-se um objeto criado por meio de um computador para ser lido na tela de um computador. Trata-se de uma “obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede” (HAYLES, 2009, p. 21).

Além disso, para a autora em questão, a literatura eletrônica reflete o processo transformacional pelo qual a sociedade passa na contemporaneidade, quando se trata de aspectos de interação, comunicação e cognição, devido aos avanços nos meios tecnológicos, os quais intensificam diversas manifestações humanas, sejam elas artísticas ou não. Nesse sentido, pode-se apontar que a literatura eletrônica surge como um dos elementos pelos quais o homem e a máquina se relacionam agregando arte e técnica para produzir conhecimentos e estabelecer interatividade entre autores e leitores e textos, diante de recursos da hipermídia e dos hipertextos.

Como resultado desse processo, surgem alterações em âmbito da estrutura textual, bem como da atuação do autor e do leitor. Segundo Mourão (2009), a literatura que surge faz uso de particularidades que rompem com o método tradicional de se conceber os textos literários. Dentre estas, destacam-se: imaterialidade, instantaneidade, mobilidade, fluidez, adaptabilidade, coletividade, impessoalidade, multiplicidade e interatividade. Há então um rompimento com a literatura hegemônica; e os textos produzidos no ciberespaço surgem como um meio de resistência a essa hegemonia, visto que questionam e não seguem padrões em sua composição, além de promover questionamentos acerca de elementos já consagrados como a instauração do autor como dono e provedor de informações do texto. Mediante a tais especificidades dessa literatura emergente, a qual ultrapassa fronteiras e instaura novos paradigmas, consolida-se a ciberliteratura, uma

[...] escrita produzida para e em rede do meio eletrônico que é o computador. A operação mais comum do gênero que emerge – por vezes chamado literatura interativa – da escrita eletrônica é a hibridação (que incorpora o oral, o escrito, o desenho, a imagem móvel). Trata-se da aplicação a um texto de várias funções sobrepostas, ou de estratificação da escrita – assente agora em nós em laços (MOURÃO, 2009, p. 40).

Na contiguidade da conceituação, Pedro Barbosa, precursor da ciberliteratura e colaborador com inúmeras pesquisas no âmbito da LGC, contempla-a como “literatura quântica”, fugindo aos padrões estruturalistas da linguagem e referindo-se à palavra como um “átomo de sentido”. A produção semântica textual se constitui de palavra em palavra, numa relação na qual estas se envolvem uma sobre a outra, promovendo um “salto de sentido”, um “salto quântico” de sinergia encontrado nos textos digitais, em que as palavras, mesmo estando distantes na superfície material, comunicam-se semanticamente como objetos quânticos. Como resultado final dessa relação, tem-se um discurso construído por inter-relações e entrelaçamentos entre as palavras contidas no texto. Logo, o texto quântico é considerado um “texto generativo” ou “texto virtual”. Um texto múltiplo que mantém em sua identidade a

possibilidade de poder ser uma ou várias coisas concomitantemente, em sua manifestação concreta, extrapolando o princípio da identidade.

Por conseguinte, não é possível prever a interatividade entre leitor e texto, bem como não é possível prever o comportamento de uma partícula atômica. Um texto quântico existe em primeira instância como virtual e depois se manifesta no plano atual (BARBOSA, 2009b). Destarte, para este autor, “todo o tipo de textos programados em computador segundo estruturas generativas dinâmicas, automáticas, variacionais, reticulares ou interativas, onde a multiplicidade dos sentidos e a indeterminação das formas os aproxima das propriedades dos objectos quânticos” (BARBOSA, 2009b, p. 216).

Além disso, o autor procurou, a partir da sua concepção de computador como máquina semiótica, apontar tendências de produção textual na LGC, as quais configuram-se como: a) poesia animada por computador, que introduz temporalidade na textura multimidiática da escrita em movimento no ecrã; b) literatura generativa, a qual apresenta ao leitor, mediante geradores automáticos, leituras virtuais, constituídas por variantes em torno de um modelo permutacional; c) hiperficção, cuja característica principal é a narrativa ser desenvolvida em estrutura de labirinto, em que a intervenção do leitor vai determinar o percurso da leitura.

Por sua vez, a ciberliteratura contempla a leitura multissemiótica por meio da hipermídia além de abordar os recursos constitutivos do gênero poético em meio virtual, alterando paradigmas canônicos de produção, fruição e difusão do texto além do critério de autoria textual, que entra em discussão a partir da liberdade encontrada pelo leitor diante dos nós, elos, e diagramas norteadores do texto digital. A criação não é mais algo exclusivo do autor, já que o leitor cria e recria a obra também em um processo, cujas especificidades lembram a conotação do “virtual” de Lévy (1999). Termo que “vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência” (LÉVY, 1999, p. 15-16). Configura-se como algo integrante do real e que se opõe ao atual e não ao real, pois algo virtual faz parte do que é real, mas não daquilo que é atual. Algo é real no ciberespaço, mas pode, por um determinado tempo, não ser atual.

Dessa forma, ao se referir aos textos eletrônicos, quando os mesmos estão, em algum lugar do ciberespaço, armazenados nas memórias dos computadores, sem contato do leitor, eles estão sob a condição de dados virtuais, elementos binários, *bytes*, e, por conseguinte, não estão atuais, mas são reais. Quando são acessados, manuseados e passam por manipulação, são atualizados e transformam-se em imagens, signos ou sons. Nesse sentido, as informações do ciberespaço são todas virtuais até que sofram atualizações, ou seja, interações para que se

transformem nos textos que devem ser. Trata-se de uma relação entre real e virtual que ocorre mediante à interatividade entre leitor e ferramentas tecnológicas, isto é, “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, 1999, p. 40).

Ainda sob os postulados de Lévy (1999), a leitura promove oportunidades para que as significações de um texto sejam atualizadas na tela do computador. Estas saem do estado de virtualidade e “concretizam-se” sob a forma de atualização. Com efeito, o texto virtual, concebido por muitos como algo fluído, leve e abstrato, torna-se atual, concreto e palpável diante da tela do computador, a partir da atuação do leitor sobre o mesmo, ou seja, é a execução do leitor sobre o texto que o materializa.

O texto virtual assim não é algo fixo e engendrado; trata-se de uma estrutura que sofre metamorfoses com a interatividade do leitor. É um texto aberto a combinações e que espera sempre o novo e não o fim. O “pronto” do texto impresso cede espaço a um texto em constante formação, um texto que é formado por meio de construções coletivas subsidiadas pelas particularidades do ciberespaço. É um texto que é móvel, flexível e com possibilidades de edições. Destarte, o texto eletrônico, a ciberliteratura, está em processo permanente de escrita, que se dobra e desdobra no exercício escritural, sob as especificidades da hipermídia.

Contudo, faz-se primordial diferenciar ciberliteratura de literatura digitalizada. Esta configura-se como uma digitalização de termos impressos para o digital, como pode ser observado com obras, as quais são disponibilizadas na internet sob a extensão PDF ou DOC. Já a ciberliteratura recorre a uma linguagem específica e outras singularidades próprias, responsáveis em fundir, na composição literária digital, elementos como múltiplas linguagens, movimentos e sons. As obras digitais ou ciberliteratura são produzidas com o intento de serem lidas apenas em contexto digital; e utilizam recursos de hipertextos e da hipermídia como integrantes de sua construção.

Hayles (2009) contempla uma extensa tipologia de acordo com as particularidades dos códigos utilizados. Há obras que se utilizam de *links* para se conectarem a outros construtos ou blocos de texto, conforme o objetivo do leitor. Estas são denominadas por: a) ficções de hipertexto, que condizem aos primeiros trabalhos deste estilo textual; b) ficção em rede, cujas características é sua estrutura linear adicionada de sons, gráficos e animações; c) ficção interativa elaborada com elementos de interatividade, aproximando-a dos jogos eletrônicos; d) narrativa localizada que contempla as obras ficcionais.

Nesse contexto de múltiplas produções, concretiza-se uma grande diversidade de textualidades ligadas à multimídia por meio de complexos, ricos e abrangentes processos de

transposição semiótica, o que torna a atividade de apreciação estética e literária mais eficiente (BARBOSA, 2001). Consequentemente, aprimora-se a expressão de recursos eletrônicos na literatura e esta, por sua vez, mune-se de meios, recursos e estratégias para atender as novas perspectivas do mundo contemporâneo. O leitor depara-se com textos sem volumes, os quais têm como suporte um *site* que, a partir das especificidades do hipertexto, hospeda páginas virtuais. Estas desdobram-se em outras, oportunizando ao internauta o privilégio de poder saltar de uma a outra, via desdobramentos, concretizando assim a sua leitura e construindo a mesma de forma concomitante, por meio de agregação de sentidos.

A ciberliteratura, segundo Silva (2012b), teve sua trajetória marcada gradativamente desde o surgimento dos *Personal Computers*, instaurando a chamada “revolução tecnológica”. Trata-se uma literatura emergente com características que a deixam distante de uma literatura digitalizada, concebida como hiperedição, em que ocorria uma digitalização do texto impresso no formato digital, bem como assevera Hayles (2009). Além disso, a ciberliteratura, designada também por LGC, hiperescrita ou hiperficção – utiliza-se dos pressupostos do computador como máquina semiótica de Pedro Barbosa para desenvolver textos em estado virtual, através de procedimentos aleatórios, combinatórios, multimidiáticos ou interativos.

Assim, mais que uma máquina semiótica, o computador é considerado como “máquina aberta” (BARBOSA, 2001), pois os dados de entrada (*input*) fornecidos pelo autor são diferentes das informações obtidas na saída (*output*), o que implica em uma significativa alteração em aspectos como: método de criação, conceito de texto, suporte e fruição do material literário. O leitor informa dados os quais são manipulados semanticamente pela máquina, que os devolve em forma de outro texto. Logo, um computador diverge de outras máquinas como gravadores de mídias, considerados de “máquinas fechadas”, pois o mesmo faz-se presente como uma máquina produtora de sentidos textuais, modificando também o processo de comunicação literária quando se refere à criação, suporte e circulação de mensagens (BARBOSA, 2001). O trabalho então se caracteriza por partir da utilização da máquina, do leitor e de uma gama de multissemoses para a criação, configuração e reconfiguração de signos.

Com efeito, as formas de criação estão se transformando em um processo contínuo e dinâmico, que, ao serem analisadas historicamente, perpassam pela oralidade, pela prensa mecânica de Gutenberg e pelas mídias digitais, atualmente. Migra-se gradativamente de processos em que as informações e os conhecimentos deveriam ser produzidos sob circunstâncias restritas tais como a oralidade, a memória e a escrita. Esta, por sua vez, era fixa e impressa e não possuía mobilidade. E uma vez escrito, não se admitiam correções ou



adaptações como ocorre com a hipermídia, responsável por estabelecer novas formas de produção a partir da concepção de um texto sempre em processo de construção.

Para a ciberliteratura, Aarseth (1997) dá o nome de texto ergódico. A explicação é devida à etimologia da palavra: do grego, *ergon* e *hodos* que significam trabalho e passagem, respectivamente. Nesse sentido, tem-se uma concepção de que ao ler um texto digital, o leitor deve estabelecer movimentos e tomar decisões para percorrer a obra e decidir em que *link* clicar para determinar qual caminho seguir pelos nós ou elos dos hipertextos. Por outro lado, aos olhos do autor em questão, o leitor também pode apenas seguir os *links* já pré-estipulados pelo escritor, o que configura uma “interatividade ideológica”, como ocorre em *Afternoon: a story*, de Michael Joyce; uma narrativa de caráter circular em que o leitor pode ler e reler partes da história, sob uma estrutura textual que contempla mais que uma sequência linear de leitura, mas que, por outro lado, não se isenta da particularidade de ter os possíveis caminhos, a serem percorridos, projetados previamente.

Efetivamente, a interatividade nos hipertextos não são escolhas abertas ou vontades do leitor. Há uma organização e estruturação internas, as quais impõem unidades de sentido – nós textuais – que são seguidos pelo leitor de acordo com opções já pré-definidas e disponibilizadas pelo autor. Nesse sentido, o leitor não detém de tão rica e ampla liberdade para decidir seus caminhos de leitura hipertextual. Porém, cabe ressaltar que, mesmo diante de um texto supostamente com trajetos já determinados, o hipertexto configura como uma opção mais atrativa e dinâmica aos leitores contemporâneos, se comparado ao texto impresso que, na maioria das ocorrências, promove, como única forma de interatividade, uma leitura linear sob um índice remissivo.

Ainda sobre as particularidades e definições dos textos digitais, estes são concebidos por Antônio (2008, p. 5) como um texto contemporâneo “formado de palavras, formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos esses animados ou não, na maior parte das vezes interativos, hipertextuais e/ou hipermidiáticos e constituem um texto eletrônico, um hipertexto e/ou uma hipermídia.” Assim, a leitura de poesia digital exige um leitor mais receptivo para a construção de significados, pois além de conter imagens, sons e movimentos, sua organização sintática não é priorizada. Não há uma sintaxe organizada e linear. Portanto, a visualidade é algo fundamental para a elaboração semântica, pois, por meio daquela, surgem possibilidades para a experiência estética, porque a poesia eletrônica pode ser apreciada por meio da linguagem tecno-artística-poética (ANTÔNIO, 2008). Ademais, esse autor apresenta uma poesia construída sob o auxílio da ferramenta semiótica, o computador, responsável por

agregar diversos recursos, responsáveis por fazer com que as palavras e os outros signos sejam articulados na tela, promovendo uma leitura performática.

No entanto, não se trata aqui de defender um novo posicionamento literário e sim de expor uma nova maneira de produção textual poética, na qual se encontra a união de multissemiões e as palavras entrelaçam-se com essas diversas linguagens e estruturas textuais flexíveis e suscetíveis a intervenções dos leitores. Para Xavier (2009, p 215), essa superposição de linguagens traz uma nova forma de leitura, a “sinestésica”, desenvolvendo discursos “pluritextuais” ou multissemióticos, a partir da interação do leitor com o texto. Nesse sentido, enxergar a literatura apenas como disciplina isolada é extinguir o seu potencial linguístico, cujas particularidades criativas são infinitas diante dos recursos da hipermídia.

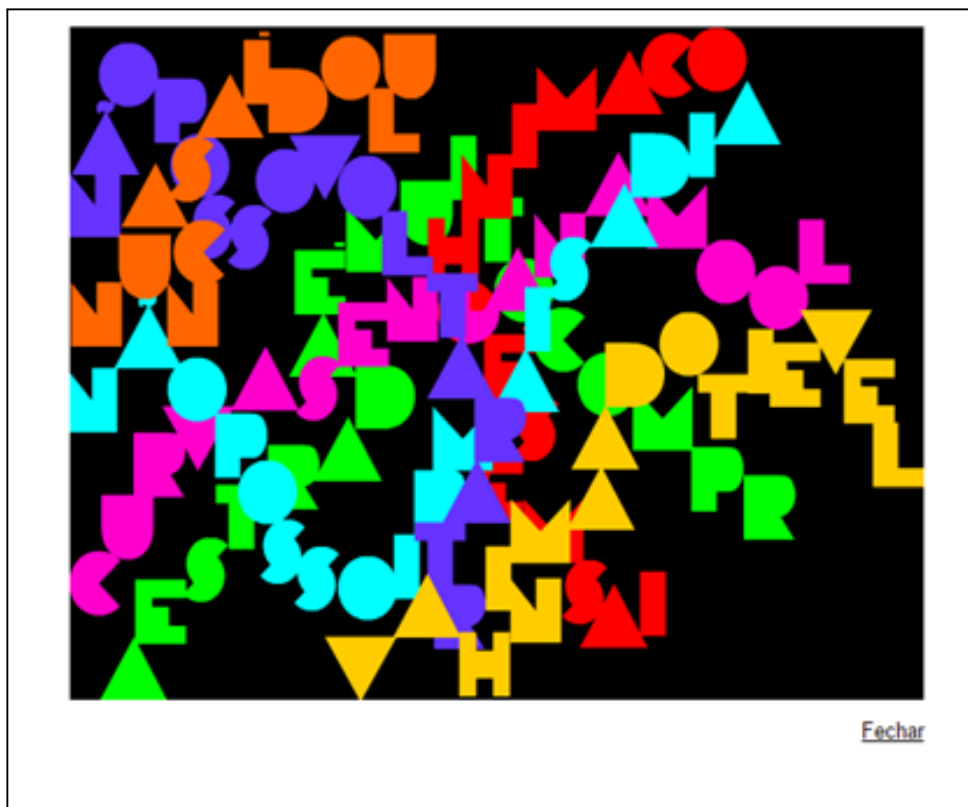
Diante de tendências de criação frente ao avanço tecnológico, a produção literária, na era digital, possibilita a criação de novas relações textuais a partir do emprego de mídias que possibilitam ao poeta a manipulação de recursos tecnológicos para reforçar a ideia da não linearidade discursiva. Na busca por instaurar a poesia digital, os primeiros programas de hipertexto foram produzidos para a criação de *Afternoon*, de Michael Joyce, um romance hipertextual. Esse autor, posteriormente, criou *Twilight, a symphony*, uma narrativa eletrônica que conta com recursos multimídia e que combina outros elementos textuais e icônicos, além de incluir animações em vários formatos.

Além disso, William Gibson, autor de *Neuromancer*, e Dennis Asbaugh criaram *Agrippa*, um metalivro que se caracterizou em uma experiência biodegradável, pois após ser lido, o ficheiro de texto da versão eletrônica apaga-se inteiramente em uma única só vez; isso porque as páginas são elaboradas para que palavras e imagens se desmanchem à medida em que são expostas à luz. Observa-se assim o caráter experimental na escrita com uma proposta de dar continuidade às formas poéticas apresentadas pelo Concretismo.

Nesse cenário, conceitos como o de ciberliteratura passam a fazer parte do contexto literário e a corroborar as ideias concretistas ao apresentar a Poesia Animada por Computador, uma criação poética que ocorre efetivamente com a manipulação do leitor. Logo, os cibertextos fazem uso de recursos típicos do meio digital como a fragmentação do texto, as múltiplas linguagens, a interatividade e a convergência de mídias, no intuito de construir textos de caráter dinâmico e poéticos. Além disso, os textos digitais merecem ressignificação, pois ampliam o conceito comum de texto por serem oriundos da fusão de elementos diferentes como a semiótica, o caráter sócio-histórico, e os próprios recursos da tecnologia (SANTAELLA, 2007). É o que se pode observar em construções textuais de poetas como Antero de Alda, Rui Torres, Sérgio Caparelli, Augusto de Campos e outros. A título de exemplificação, tem-se *Sem Saída*

(1965) de Augusto de Campos. Um poema animado digitalmente, o que pode ser observado no *site* - <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/semsaida.htm>, ou sinteticamente na imagem a seguir:

**Figura 11 - *Sem Saída* (1965). Augusto de Campos (Com manipulação do leitor)**



**Fonte:** <http://www.augustodecampos/semsaida>

Nesse poema de Augusto de Campos, há a presença de várias palavras em múltiplas cores utilizando de forma plena e semiotizada o espaço dedicado para o cibertexto. Por outro lado, o poeta não agrega som ao seu texto, o que não prejudica o desenvolvimento do mesmo. E ao ser manipulado com o auxílio do *mouse*, as palavras movem-se a cada *click*, promovendo diversos meios de se ler o texto, o qual traz os seguintes enunciados: “Nunca saí do lugar”; “Não posso ir mais adiante”; “Não posso voltar atrás”; “Curvas encantam o olhar”; A estrada é muito comprida”; “Levei toda a minha vida”, e “O caminho é sem saída”, (HERNANDES, s/d).

Tais enunciados, sob o cinetismo aplicado, além de demonstrar união entre a linguagem poética e a tecnológica, corroboram o título do texto *Sem Saída*, pois interagindo, em qualquer direção no espaço negro do texto, os enunciados levam o leitor a um caminho sem saída, demonstrando que o local de chegada é sempre o mesmo de saída.

O leitor não consegue “sair do texto”, do espaço delimitado pelo poeta, porque por qualquer caminho que seguir, na tentativa de uma saída, esta não é encontrada pelo motivo de os enunciados ocorrerem em sentido contrário ao que o usuário direciona. Se o leitor interage com o *mouse*, conduzindo-os pela direita, os enunciados movem-se para a esquerda. Se são direcionados para cima, eles migram para baixo e vice-versa. Sob uma manipulação e outra, os movimentos surgem também diagonalmente, mas depois retornam ao seu ponto de origem, não apresentando ao leitor uma forma de sair. Logo, o único caminho de saída é o retorno, o início de tudo.

Para Hernandes (s/d/aspas da autora),

[...] o poema “sem saída” é uma reflexão em relação ao processo natural da morte. A vida, feita de seus diversos caminhos, tomados de diversas maneiras, as opções e escolhas vindas de todos os lados, constituem um quadro de uma vida, mas que no final termina em morte. Por isso os enunciados voltarem exatamente ao seu ponto de origem. Do mesmo lugar se nasce e a esse mesmo lugar se retorna.

Observa-se, nesse sentido, uma preocupação de Augusto de Campos em retratar, a partir desse poema, um dos impasses pelo qual todo ser humano passa: a morte. Logo, o poeta leva o leitor a atuar ativamente ao manipular o texto para lê-lo e a pensar sobre o seu próprio destino – algo que não tem saída. Todo esse trabalho ocorre sob o processo de multissemiose, além de aglutinar movimento; e caso não sofra interatividade, o poema surge apenas como uma tela negra, ausente de qualquer cor. *Sem Saída* representa um exemplo textual em que a participação do leitor é bem acentuada em relação ao texto impresso, pois para a leitura e compreensão dos enunciados, deve-se buscar outros meios diferentes do padrão gutenberguiano. Lê-se da esquerda para a direita, de baixo para cima, de trás para frente ou diagonalmente. Tudo na tentativa de se promover sentido a um texto que se apresenta, de início, totalmente negro e que ganha significação ao ser manipulado.

Os elementos utilizados para a composição formam e informam o leitor simultaneamente, reiterando o conceito de ideograma presente nos poemas concretos. No entanto, para a consolidação desse tipo de poesia, que surge de forma processual, é necessário comungar com princípios estéticos vanguardistas, que veem a poesia como parte integrante de outras esferas artísticas devido o processo de transcrição da palavra à imagem vir se intensificando à medida que novas tecnologias são colocadas à disposição para o trabalho com a construção do texto poético, sem assim reforçar a consagração de um ou outro meio de produção, pois, segundo Risério (1998, p. 53/aspas do autor/), os poetas “recorrem ao repertório tecnológico de sua época e cultura. Nem há, evidentemente, tecnologias eleitas. Ou ‘sagradas’”.

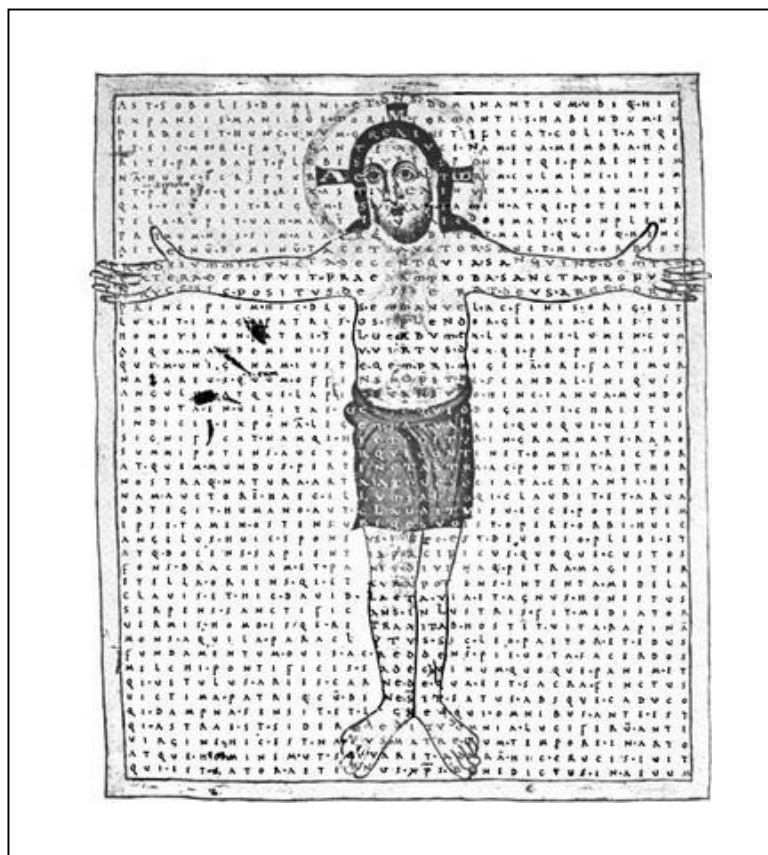
Assim, ao se contemplar a poesia digital, destaca-se, historicamente, o grupo OULIPO (*Ouvroir de Littérature Potentielle* – na França) como precursor de textos produzidos com o uso do computador nos anos de 1960 e 1970. Estes contemplavam produções literárias por meio de regras e restrições como: escrever sem a letra “e” ou apenas com uma determinada vogal; com recursos permutacionais; ou escrever textos que seguissem a mesma estrutura sintática de outro. Além disso, há uma busca pelo aleatório e pelo combinatório, o que instaura uma logicidade na produção da poesia construída no computador e não pelo computador, pois este

[...] não é um poeta. Não é, nem tem como ser. Ele pode, no máximo, ser programado, por especialistas humanos que entendam do riscado (tanto poético, quanto informático) para realizar determinadas combinações signícas, nas quais possamos reconhecer, em decorrência de um “contrato social” estético, a aparição de um texto classificável sob a rubrica “poesia” (RISÉRIO, 1998, p. 118/aspas do autor/).

Por outro lado, o computador também não deve ser reduzido ao patamar de uma máquina moderna e ágil para datilografia. Ele deixa de ser apenas um armazenador e reproduzidor de informações e passa a ser visto como máquina manipuladora de signos verbais (BARBOSA, 2003). Surgem então os primeiros exemplos de textos digitais, caracterizados por uma montagem artística multimídia, intersemiótica ou hipertextual. Percebe-se, dessa forma, que a poesia digital tem suas raízes na poesia concreta com seus textos performativos verbivocovisuais e palavras-objeto.

Contudo, antes mesmo dessa herança concretista, Higgins (1984) aponta *Patterny Poetry*, uma poesia visual primitiva em que texto e forma visual se mesclavam. Para o autor, eram poemas que poderiam ser encontradas no ocidente e no oriente. Tratava-se de textos voltados à experimentação ligada à igreja, à cabala, às inscrições históricas etc. Suas possibilidades de leitura são várias devido ao emprego dos versos, inseridos de modo independente no intuito de adquirir sugestões figurativas referentes ao tema a ser abordado na construção poética. A título de exemplificação, há as produções de Símmias Rodes no século VIII a.C. (já apresentadas no início deste capítulo), os caligramas de Guillaume Apollinaire e de Hrabanus Maurus, um dos precursores dessa arte, o qual construiu um sistema de código de 36 versos, que continham 36 letras distribuídas uniformemente em quadrantes, sob uma linguagem simples que mesclava caligrafia e ideogramas (MAUES, s/d). Ademais, há pesquisas que o apontam como iniciador da técnica de comunicar em quadros, o que deu origem às histórias em quadrinhos como se pode notar a seguir:

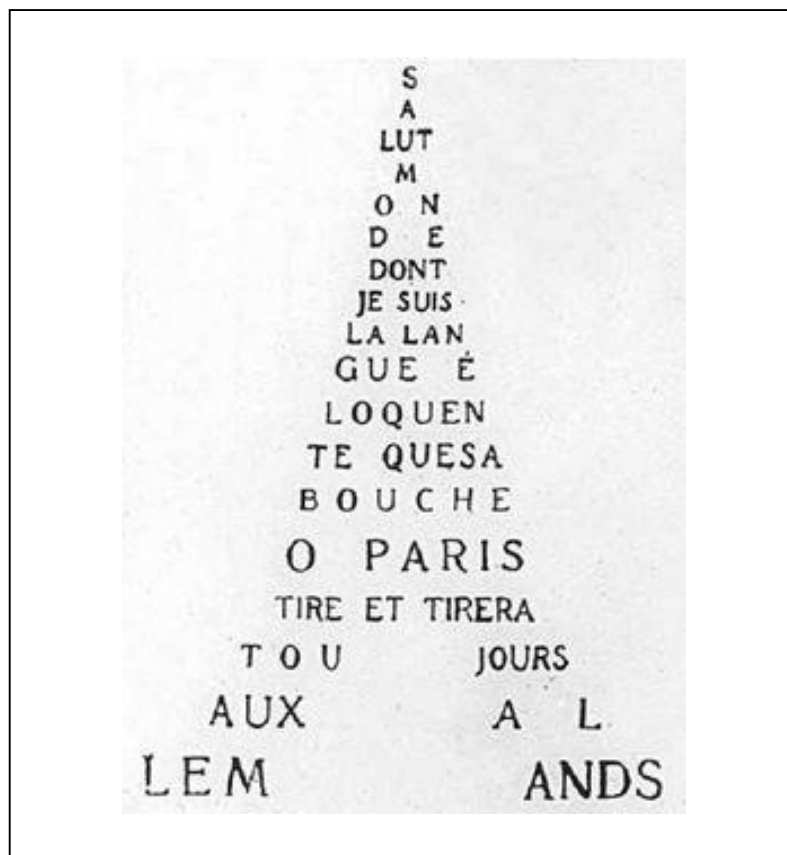
Figura 12 - *The Crucifixion* (835 a. C). Hrabanus Maurus



Fonte: Maués, s/d

Apollinaire, por sua vez, produziu uma obra que se destacou na literatura francesa por apresentar poemas que representavam imagens, as quais abrangiam temas clássicos, líricos e elegíacos associados a aspectos urbanos e industriais de sua época. Em textos como *La Torre Eiffel*, o leitor é intimado a dialogar com a obra abdicando de sua função primária destinada apenas à leitura, no sentido de identificar o assunto ou o tema. Nesse caso, a leitura exige uma participação ativa para identificar todos os itens empregados para a construção do texto. Estes se resumem nos poemas de *La paz y la guerra*, estruturados na forma da Torre Eiffel, vista como um símbolo de novos tempos, e escritos entre os anos de 1913 e 1916, quando a Europa participava da Primeira Guerra Mundial, oportunidade essa em que Apollinaire foi ferido nas trincheiras francesas. Essa participação exigida no ato da leitura pode ser observada no texto seguinte em que a leitura se dá de baixo para cima e da esquerda para direita da torre:

**Figura 13 - *La Tour Eiffel* Apollinaire**



**Fonte: Miranda, s/d**

Os caligramas surgem como precursores de um novo fazer poético como a Poesia Concreta e a Poesia Digital. Esta última, por sua vez, faz-se presente com características singulares tais como o caráter multimídia ou intermídia; a hibridização, a interatividade, a permutabilidade e o movimento, além da intersemiose e da natureza hipertextual. Tudo isso aliado à intencionalidade e consciência do artista no manuseio das linguagens presentes no processo de criação literária. Assim, o poema digital procura empregar ou adaptar mecanismos da hipermídia no intuito de produzir novos significados e de levar leitor e autores a terem suas funções alteradas na construção e apreciação do poema. O autor procura não apenas reproduzir o texto de forma digitalizada, mas contempla e experimenta as potencialidades oferecidas pelo ciberespaço, passando de poema-objeto a um poema interativo e ubíquo, que, segundo suas características, questionam elementos do texto impresso como a linearidade, sequencialidade, fixidez e autoria. O leitor, por sua vez, é visto como coautor, conforme nos poemas concretos da década de 1950, em que ele tinha que manipular o poema para construir o sentido. No texto digital, a participação e interatividade também são elementos contemplados na construção

semântica do poema pela manipulação do mouse ou de toques na tela, via recursos do *touch screen*.

Como comenta Chartier (1999), a leitura de textos eletrônicos provocou uma grande ruptura com o método clássico de leitura, pois o objeto é manuseado de forma direta e imediata pelo leitor, que tem a chance de intervir no texto, não lhe restando apenas um lugar à margem do livro. Altera-se a função do leitor, que vai dar sentido ao texto, definindo o percurso de leitura, organizando e selecionado o que será lido, por meio de cliques, característica essa dada pelo caráter hipertextual do texto eletrônico.

Diante disso e com os recursos oportunizados pela hipermídia, textos interativos e dinâmicos passaram a figurar na tela do computador, concretizando-se em várias textualidades e configurando tendências que surgem como práticas de criação literária, buscando oferecer subsídios ao trabalho com a literatura. Concretizam-se, desta feita, várias textualidades, pois a leitura e a escrita, em espaço virtual, tornaram-se uma atividade de aproveitamento estético mais produtiva se comparada às atividades vinculadas a papel e caneta.

Como exemplificação, fulguram vários poetas e suas produções, uma vez que a transcrição gradual da palavra à imagem e a do texto verbal à tela do computador sofreram alterações em níveis estético-formais. Dessa forma, os limites da página impressa foram extrapolados com o uso das práticas poéticas experimentais, alcançando a multissemiose e a interatividade a partir de efeitos cineverbivocovisuais. Ocorre também uma simultaneidade na apresentação do texto verbal, pois a palavra pode surgir falada e cantada concomitantemente, produzindo duas formas de fruição do poema: o leitor pode ler e ouvir a mesma coisa ou estar lendo uma e ouvindo outra, como ocorrem no livro (DVD e vídeo) *Nome* de Arnaldo Antunes (ARAUJO, 1999).

Destarte, a Poesia Experimental e a Poesia Digital, com raízes na Idade Antiga e com inspirações concretistas, buscaram descumprir, romper com o academicismo do passado e incluir movimento, dinamicidade e interatividade em seus textos com recursos da hipermídia. Trata-se de um fazer poético considerado como literatura marginal e marginalizada pela cultura literária, pois desrespeita as normas clássicas de produção literária, instaurando novidades nas técnicas de escrita, além de influenciar outros gêneros (TORRES, 2008).

A partir do surgimento da primeira poesia brasileira construída em mídias eletrônicas – *Le Tombeau de Mallarmé*, de Albino Souza (ANTONIO, 2010), as produções digitais tornaram-se frequentes, fulguradas em ciberpoemas, clip-poemas, *flash* e *scriptpoemas*, os quais constituem a textualidade eletrônica. A poesia digital surge então com colaborações científicas oriundas de outros profissionais como *web designers*, levando as pessoas envolvidas,



no seu processo de criação, atuarem como poetas e não como apenas técnicos da informática ou manipuladores de programas computacionais. Assim, em um trabalho de sinergia entre linguagem, poeta e *softwares*, desmistifica-se a ideia de supremacia da máquina ou do homem e surgem diversas formas para trabalhar a poesia com os recursos da hipermídia agregados à criatividade do autor, o qual passa a ser “um designer da linguagem” (PIGNATARI, 1998). Este, por sua vez, procura realizar experimentações poéticas a partir de recursos tecnológicos, considerados auxiliares no processo de criação do poema bem como já foram a caneta, os instrumentos caligramáticos, os apetrechos dos escribas, a máquina de datilografia e outras ferramentas.

Diante disso, as mídias digitais reforçam a sua participação sob a interatividade do poeta, fazendo-se presentes como um conjunto de recursos, os quais os autores podem utilizar para alargar o campo de experimentação. Efetivamente, elas favorecem inovação à literatura em várias esferas e principalmente quando proporcionam uma síntese entre linguagens diferentes, aglutinando-as para que ocorram novas experimentações poéticas. Som, desenho ou imagem de vídeo ou de cinema, à palavra são amalgamados, corroborando o vetor basilar das mídias digitais: a inovação. Assim, tal particularidade promove à literatura, assim como à arte, a prerrogativa de estar sempre em processo de mudanças, configurando um objeto dinâmico e não estático no tempo e no espaço.

Segundo Plaza<sup>4</sup> (1993), as tecnologias apresentam dois vetores: um da inovação e outro da conservação. O primeiro faz referência às novas possibilidades de criação literária em âmbito virtual. O segundo aponta para a

[...] elaboração de memórias enciclopédias, e aí, vejo, que há uma substituição: da enciclopédia iluminista vamos para uma eletrônica, mais sofisticada. Estas transformações são naturais. Poetas que têm uma missão mais acurada olham menos para o passado, mesmo porque a tecnologia incorpora o passado também (PLAZA, 1993).

Dessa forma, tanto a Poesia Concreta quanto a Digital inovaram e alteraram o modo de produzir e de ler poesia, corroborando com a ideia de que a cada novo instrumento ou tecnologia disponíveis, novas formas de expressão também surgem, com particularidades singulares, para a produção literária; particularidades advindas de outras tecnologias e que vão passando por mudanças constantes, sendo integradas às anteriores. Não se trata de uma transição, em que uma técnica ou recurso é desprezado em virtude do surgimento de outro, pois

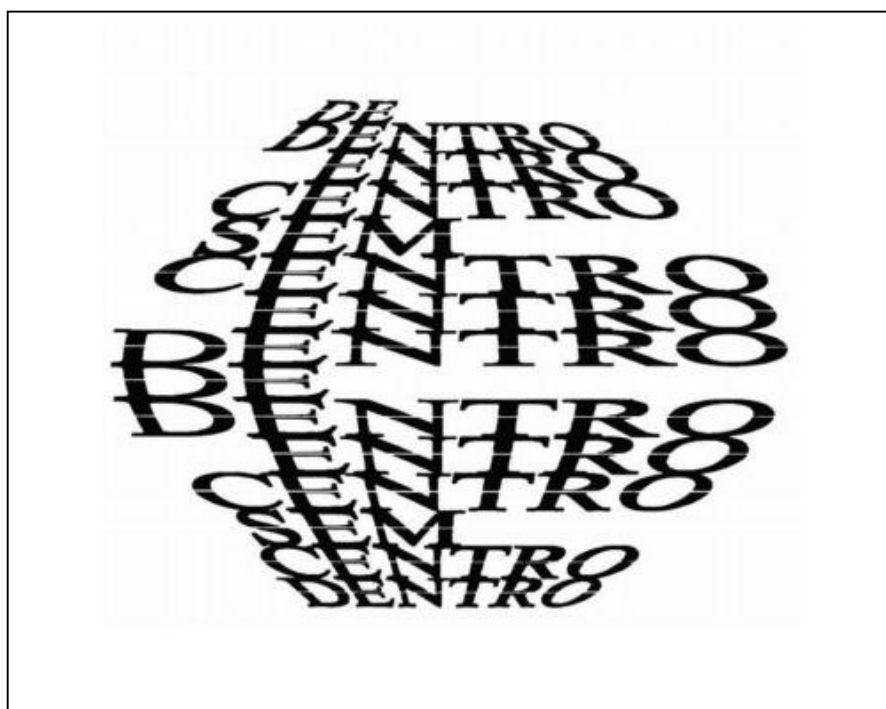
---

<sup>4</sup> Dados obtidos por meio de uma entrevista a Júlio Plaza, realizada por Clemie Blaud, aluna do curso de cinema da ECA-USP, no ano de 1993. Tal entrevista encontra-se disponível às páginas 115-118 do livro “Poesia Visual, Vídeo Poesia”, de Ricardo Araújo, publicado em 1999.

a tecnologia não deve ser vista como um meio “apocalíptico”, o qual irá interromper com todos os processos de criação textual anteriores, e nem como objeto de fetiche. Trata-se de um recurso que surgiu a partir das necessidades da sociedade, a qual deve estar preparada para receber essa nova gama de textos eletrônicos, produzidos por vários poetas no e fora do Brasil. Dentre estes, Arnaldo Antunes constrói e, posteriormente, adapta seu poema *Dentro* no projeto *Vídeo Poesia – Poesia Visual*, desenvolvido pelo Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da USP, em companhia de outros poetas como Haroldo de Campos e Décio Pignatari.

O poema *Dentro*, publicado em preto e branco, primeiramente em 1990, no livro *Tudo*, surge sob outras versões (DVD/CD) no livro *Nome* (1993), reforçando a afinidade do autor com tecnologias, as quais promovem movimento e a fusão entre o verbal e o visual, podendo construir assim vários significados para o texto, como pode ser observado na exemplificação abaixo:

Figura 14: *Dentro*, 1990. Arnaldo Antunes



Fonte: Antunes, 1993

Na versão digital, o poema apresenta um jogo de palavras, o que configurou uma composição e decomposição da palavra “dentro” e “centro” como se vê em: “de entro, entro, centro, sem centro”. Observa-se uma desarticulação fônica das preposições *de* e *sem* na palavra “dentro” para a formação de novos vocábulos: “de + entro = dentro; sem + entro = centro”. Assim, a ocorrência dos termos faz-se, centrifugamente, a partir de “dentro e centro”. Nota-se

uma busca por construir uma forma circular para o texto além de uma preocupação em alcançar a tridimensionalidade, pois o objetivo do poeta era que poema surgisse de dentro, do centro, para fora do papel, em uma estrutura que palavra “dentro” pudesse ficar nas formas côncava e convexa, simultaneamente.

Nas palavras de Antunes (1993), “eu queria que a palavra “dentro” aparecesse escrita dentro de uma superfície que viesse para fora e para dentro literalmente” (ANTUNES, 1993 /destaque do poeta/)<sup>5</sup>. No entanto, as tentativas demonstraram apenas a possibilidade de haver apenas a imagem convexa, como se pode observar na figura anterior. Na terceira versão do poema, a palavra “dentro” surge sob o fundo de um vídeo de uma endoscopia<sup>6</sup>, feita pelo próprio poeta, propositalmente para a construção do texto. Durante o exame, Arnaldo Antunes pronuncia as palavras do poema. O vídeo é agregado ao poema, promovendo um movimento de dentro do poeta, corroborando a ideia do significante “dentro” sair de dentro, como se observa no discurso do poeta: “então fiz uma endoscopia que entra pela boca e vai indo até o duodeno, até o máximo que dava para chegar. Então foi essa coisa de ir também cada vez mais “dentro” (ANTUNES, 1993)<sup>7</sup>.

Diante de tais experimentações em que tecnologias se fazem presentes para novas possibilidades de escrita poética, vê-se que o plano bidimensional é superado por meio de mecanismos ímpares. Através de computadores e outras TIC, é possível construir, reconstruir e fundir em um mesmo suporte várias linguagens e meios. Trata-se de novas formas de interpretação e interação estética com a leitura, confirmando uma outra filosofia também de Antunes ao abordar que se deve ter democracia e liberdade no fazer artístico (ARAÚJO, 1999).

Para Silva (2011b), a Cibercultura instaurou uma denominada “revolução tecnológica”, contribuindo assim para o nascimento da literatura eletrônica, oportunidade em que autores como E. M. de Melo de Castro, Salete Tavares, Eduardo Kac, Arnaldo Antunes e Pedro Barbosa aventuraram-se a uma nova forma de produzir poesia. Dentre elas, a combinatória, na qual destacou-se Pedro Barbosa, pesquisador e poeta português com estudos e obras na área da poesia digital. Esse autor também desenvolveu um gerador de textos, *Sintext*, cujos reflexos atingem a poesia atual. Para Pedro Barbosa (2009b), o gerador ou sintetizador joga com a linguagem, no intuito de gerar textos em uma velocidade ímpar, utilizando das possibilidades combinatórias e uma base textual de dados.

---

<sup>5</sup> Dados obtidos em uma entrevista a Arnaldo Antunes sobre o “Vídeo Poesia”, que se encontra na obra “Poesia Visual, Vídeo Poesia”, de Ricardo Araújo, publicado em 1999. P. 99-100

<sup>6</sup> A versão em vídeo do poema *Dentro* pode ser visualizada no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=PLgGhrf9NMc>

<sup>7</sup> Op. Cit. p. 111

Pode-se, dessa forma, citar experiências promovidas pelo também poeta português Rui Torres no seu blog *Poemário*, no qual poemas podem ser construídos e postados instantaneamente, após a confecção, por meio do gerador de textos, responsável por possibilitar um grande número, porém finito, de possibilidades para a reescrita de alguns textos já consagrados pela literatura analógica. Com efeito, é uma potencialidade do texto eletrônico, uma “experiência de (re)criação que se oferece ao utente/leitor nas (re)leituras intertextuais e generativas dos poemas combinatórios [...]” (SILVA; COSTA, 2012, p. 39). Surgem, nesse sentido, recriações de outros textos originais em uma linha permanente de montagem, a qual pode estabelecer um diálogo intertextual como ocorrem em *Amor*, de Clarice Lispector, e *Amor de Clarice*, por Rui Torres.

### **3.3.1 Rui Torres e o *Amor de Clarice***

Com o desenvolvimento das tecnologias consagradas como fotografia, cinema e televisão e com o surgimento de outras, tais como computadores e *tablets*, as formas de expressão e comunicação também se alteraram. A poesia, por sua vez, sempre se fez presente na história da humanidade, desde rituais e jogos sagrados na Idade Antiga até a contemporaneidade quando ela é expressa em suportes e meios diversos sob múltiplas linguagens, sejam elas separadas ou hibridizadas, constituindo intersemiose.

É certo que o gênero poético constantemente fulgurou na vida do homem, expressando cultura, pontos de vista e sentimentos. Para tal, poetas fizeram uso de recursos concernentes à época em que produziram seus textos. Ao se referir ao poema no espaço virtual, predominam recursos peculiares ao seu contexto de produção, tais como multissemiose, multimodalidade, formato hipermidiático e interatividade, além de seu caráter ubíquo. Por conseguinte, tem-se um texto que necessita de elementos da hipermídia para se concretizar na tela de um computador, ou seja, trata-se de uma poesia que não se realiza em suportes impressos, mas sim em ambientes digitais como *sites* e *blogs*. Nesse sentido, Santaella (2007, p. 332/aspas da autora/) aponta que a poesia digital ou a “ciberpoesia é a nova expressão poética do nosso tempo e integra o território da ‘ciberarte’ [...] refere-se à toda a arte que tem sua base na Cibercultura.”

No contexto da Cibercultura, a ciberpoesia surge com recursos estéticos, linguísticos e técnicos. Estes, por sua vez, fazem referência às habilidades necessárias à manipulação de tecnologias eletrônicas ou das mídias digitais, por parte do autor e do leitor, para a sua criação ou fruição. Tem-se um texto que ao mesmo coexistem diversas mídias como imagem, texto, animações e áudio, as quais colaboram para um poema que permite interatividade por parte do leitor. Para tal, Santaella (2007) reforça que, para o manuseio da ciberpoesia, faz-se necessário o domínio não de técnicas materiais, mas de técnicas voltadas à manipulação da tecnologia.

Autores contemporâneos como Rui Torres e Antero de Alda promovem experimentações poéticas digitais que contemplam as particularidades inerentes a elas, produzindo uma poesia que ultrapassa os limites da palavra e promovem ao leitor e ao autor novos posicionamentos alusivos à produção e à fruição da mesma. Rui Torres, em sua prática experimental, desenvolve o ambiente virtual [www.po.ex.net](http://www.po.ex.net) a fim de que se modifique, por parte tanto do produtor como do usuário, a forma de perceber as imagens abstratas dos poemas, produzindo sensações diferenciadas ao deparar-se com o texto virtual (CASTRO, 1998). Isso posto, outro objetivo do poeta, por meio de seus textos, é induzir autor e leitor a vivenciarem com mais frequência e intensidade a linguagem e a interatividade por meio da internet, além de promover novas produções poéticas e romper com o paradigma clássico de leitura.

Destarte, faz-se relevante utilizar os novos meios de produção de escrita, extraindo destes o caráter renovador. Pode-se explorar, assim, o sintetizador de textos, *Sintex*, idealizado por Pedro Barbosa, Abílio Cavalheiro e José M. Torres, cujas bases de configuração poética estão presentes nos trabalhos experimentais dos poetas E. M. de Melo e Castro e Herberto Helder. No *Sintext*,

[...] os textos são concebidos primeiro em estado potencial (é o que chamamos de texto-matriz) e só depois vertidos, mediante um procedimento combinatório ou aleatório, num campo variacional infinito – só nesse campo variacional os textos passam a existir realmente como textos materiais em estado legível (BARBOSA, 2009b, p. 219/acréscimos do autor/).

O *Sintext* “implica a noção de gerador automático: um programa criativo que interpõe a máquina na relação tradicional entre autor e leitor” (BARBOSA; CAVALHEIRO, 1996, p. 10). O texto é concebido como algo incompleto; e o leitor, nas vias labirínticas da hipermídia, depara-se com diversas possibilidades de criação e recriação literária oportunizadas por um *software*. Em um processo simbiótico entre máquina e usuário, formas de se explorar tais possibilidades surgem para a criação de textos em âmbito virtual. A máquina faz-se presente

com a função de transpor paradigmas linguísticos e estéticos, trabalhando em um movimento de transgressão criativa, abrindo espaços para novas experiências semânticas, sintáticas e espaciais, por referir-se à utilização do espaço destinado à escritura. Por outro lado,

[...] o autor, no seu percurso, através do labirinto, das infinitas possibilidades de escolha que se lhe deparam durante o processo criativo, sabe muito bem que as escolhas feitas não são as únicas nem porventura as melhores: mas se ele trabalha em simbiose com um computador; a máquina pode ajudá-lo a explorar esse imenso campo de possibilidades diferentes, descobrindo talvez soluções inesperadas, ou deixando-lhe pelo menos a certeza (sempre relativa, claro) de ter escolhido o melhor caminho no interior desse mesmo labirinto de articulações e de sentidos (BARBOSA, 2009b, p. 212).

Com o *Sintext* há duas possibilidades de articulação com o leitor. Na primeira, o gerador oferece-lhe as próprias opções vocabulares do usuário, para a construção do texto digital, instaurando a “literatura variacional”, destituindo a ideia negativa de que o gerador textual trata-se de um “jogo de palavras sorteadas, num contexto estritamente positivista” (BARBOSA, 2009b, p. 213). O leitor assim insere as palavras escolhidas no banco de dados do *Sintext* e a partir destas constrói seu texto, em um processo de seleções aleatórias, porém pessoais.

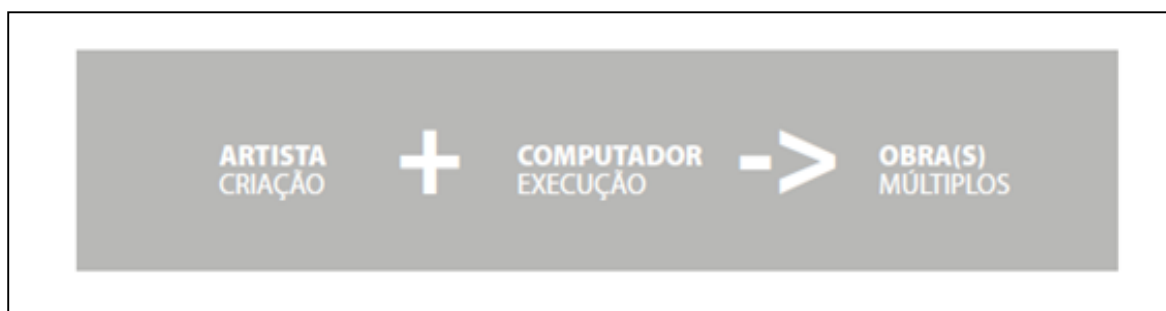
A outra opção apresentada ao usuário, pelo gerador, é um texto em “estado potencial”. Este remete ao leitor a prerrogativa de explorar as possibilidades de construção de texto com o auxílio do computador. As palavras são selecionadas também aleatoriamente, mas provenientes do banco de dados do próprio gerador, promovendo a “literatura em potencial” ou “interativa”, que, por sua vez, origina a esrileitura e o esrileitor (BARBOSA, 2009b). Sobre essa literatura, o autor em questão aponta que se trata de texto cibernético, ou seja, de texto “não verdadeiramente real enquanto não gerado pela máquina para depois poder ser interpretado: ele apenas existe no programa em estado de latência” (BARBOSA, 2009b, p. 244). Trata-se de algo suscetível a interações por parte do leitor no *Sintext*.

A partir de outro *software* - *Poemário* – idealizado e construído por Rui Torres e Nuno F. Ferreira, leitores produzem releituras de vários poemas e têm a oportunidade e divulgá-los, instantaneamente, *on-line* em um *blog*, denominado também de *Poemário*, oportunizando interatividade. Tal *software* tem seu funcionamento organizado a partir do código *Actionscript* 3, desenvolvido por Jared Tarbel e promove ao usuário a possibilidade de construção de textos digitais a partir de procedimentos permutacionais de estruturas linguísticas, em um processo de escolhas de vocábulos por meio da interface com o *mouse*.

O leitor, diante do ecrã, interage e produz o poema ao clicar sobre as palavras, oferecidas pelo *software* as quais vão se alterando a cada escolha, o que pode configurar um

exercício de escrileitura na exploração de poemas digitais e a representação da capacidade de permutação e combinação das palavras. Toda essa interatividade do usuário na produção do texto poético retifica o caráter ergódico de uma obra que exige do leitor tomada de decisões no caminho da escritura. E mesmo que seja algo momentâneo, é o leitor quem decide qual palavra permanece ou qual será trocada no momento da escrita do poema digital, a qual é ilustrada pelo diagrama seguinte:

**Figura 15 - Aplicação do código *Actionscript 3***



**Fonte: Barbosa, 2003, *on-line***

Sob essa aplicação, texto digital é considerado um texto em potência que, via computador, pode promover uma grande diversidade de outros textos e, conseqüentemente, de outros sentidos. Nas palavras de Barbosa (2003, *on-line*)

O circuito organizacional tradicional surge então aqui radicalmente alterado nos seus múltiplos componentes: na relação autor/texto, na relação texto/leitor, na relação autor/leitor, e na própria noção de texto. Entramos no domínio do texto concebido como pura ‘máquina verbal’: ou do exto como estrutura geradora de sentidos. [...] Em qualquer dos casos o computador funciona, seja como um amplificador de complexidade, seja como um atualizador das capacidades textuais: quer dizer, sempre como uma prótese mental prolongando o autor numa forma simbiótica.

Nessa concepção, tem-se uma fusão entre duas instâncias: a humana e a máquina e, como resultado, obras múltiplas e diversificadas. Por conseguinte, lator ou escrileitor inicia o processo com suas concepções e ideário; e o computador e seus *softwares* executam as ordens dentro de um número possível de regras combinatórias e de um algoritmo (programa). O texto final, resultado dessa “máquina aberta”, é diferente do texto matriz, concebido no início do processo. Assim, a criação em âmbito digital, Criação Assistida por Computador – CAC - corresponde a uma “gramática da fantasia” que permite criações através do computador (C), tendo como propulsão um conjunto de sinais (S), um número finito de regras (R) para combinar tais sinais e uma Intuição (I), simulada pelo algoritmo, o qual tem como função determinar quais sinais ou regras serão selecionadas na sequência do processo criativo da escrileitura.





número limitado de elementos permutáveis, evocando as transformações ocorridas no processo da criação do poema digital. O processo combinatório executado pela máquina tem suas atividades centralizadas em escolher de forma sequencial, porém aleatórias, as palavras a serem combinadas, e inseri-las na sequência sintática. Esta, por seu turno, é explorada pelo leitor com o auxílio do *mouse*, o que resulta em uma escolha vocabular realizada por meio de *clicks*, no intuito de se construir o texto poético digital.

Os poemas digitais, produzidos eletronicamente sob a utilização do *Poemário* bem como do *Sintext*, concedem espaço para que o leitor interaja como coautor na construção de releituras do texto. E ao entrar em contato com tal experiência de construção virtual de textos, o leitor depara-se com elementos da virtualidade como a linguagem, que pode ser sonora, visual, verbal ou todas ao mesmo tempo, além de cinetismo; com as estruturas sintática, semântica, espacial e temporal; com o suporte digital, com os gêneros textuais em forma de hibridismo; e com a mensagem, além das suas próprias impressões.

O computador como máquina semiótica surge como ferramenta basilar para a relação entre autor, obra e leitor, pois amplia a capacidade deste na fruição do texto, podendo intervir de maneira mais incisiva no resultado final do texto, o que por si instaura nas atuações do autor e do leitor, corroborando a coautoria. Assim, o poema hipermídia induz o leitor a novas possibilidades de leitura, as quais se fazem presentes com a interatividade do leitor em um texto dinâmico e inacabado, à espera de “finais” que o leitor vai lhe promover. Dessa forma, “a LGC com o recurso de interatividade tende a diluir as fronteiras de autoria; o sujeito que está ante a tela, em rede, assume uma posição participativa frente a leitura que se pretende, determinando os desdobramentos que o texto terá, seu percurso, sua forma de realização e de continuidade” (SANTOS; SILVA, D.C.S, 2014, s/p).

Rui Torres em *Amor de Clarice* muniu-se de novos valores estéticos unidos a suportes midiáticos, configurando um texto contemporâneo para atender um novo leitor, o qual está acostumado a lidar com as TIC e com textos interativos, dinâmicos, multissemióticos e multimodais em seu cotidiano. Na configuração do ciberpoema, verifica-se já no título uma relação intertextual e dialógica com o conto *Amor*, da ficcionista brasileira Clarice Lispector, reiterando os conceitos de dialogismo e intertextualidade de Bakhtin e Kristeva, respectivamente. Nesse sentido, o texto de Rui Torres dialoga intertextualmente com o de Clarice Lispector, como se observa no apontamento de Kristeva (1974, p. 64) “todo texto se constrói como um mosaico [...] todo texto é absorção e transformação de um outro texto”.

Com efeito, além do título como marca intertextual, o ciberpoeta português utilizou de outro procedimento que também configura a relação dialógica entre as duas obras: uma

alteração na estrutura do texto; transformou-se prosa em versos, adaptando-os para uma linguagem intertextual e hipertextual. O hipertexto, por suas particularidades circunscritas em *links* e elos, incita os leitores a serem navegadores no ciberespaço, via *clicks* aleatórios nas combinações programadas em um poema que funde recursos visuais, sonoros e animações. Trata-se de uma produção que contempla um diálogo entre várias linguagens por meio da convergência de mídias, pois Rui Torres faz uso de sons, imagens e movimentos para construir o seu poema hipermídia. Ademais, o vocabulário que surge à tela, para ser manuseado ao clique do *mouse*, faz referência ao conto clariceano, em uma relação intertextual.

Na esteira do recurso da intertextualidade, outro faz-se presente na obra de Rui Torres. Trata-se da plagiotropia (do grego *plágios*, oblíquo; que não é em linha reta; transversal; de lado). O conceito foi desenvolvido por Haroldo de Campos durante um curso ministrado na Universidade de Yale, em 1978, e faz referência à concepção de paródia no que alude à etimologia da palavra – “canto paralelo” – (SELIGMANN-SILVA, 2005). Plagiotropia funciona como uma “derivação não-linear de textos”; um procedimento que permite a construção de textos a partir de uma “tradução da tradição” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 166) num sentido alinear, em que ocorre um exercício antropofágico da tradição para criar, nutrir, enriquecer um novo texto. Por conseguinte, o conto de Clarice Lispector desponta como a “tradição” que passa por uma “tradução”, uma plagiotropia, submetendo a derivações para a construção do poema hipermídia, o qual se configura como um desdobramento do primeiro. Logo, a plagiotropia “conjuga-se com minha concepção da operação tradutora como capítulo por excelência de toda possível teoria literária (e a literatura comparada nela fundada) (CAMPOS, 1997, p. 200)

Segundo os princípios da plagiotropia, o conteúdo de um texto passa por processos de ressignificação, configurando uma categoria criativa de produção textual, pois o autor, enquanto escritor, concebe o texto anterior como algo vivo e produtor de novos sentidos; algo que subsidia a produção contemporânea, a qual pode voltar os olhos ao passado e problematizá-lo em novas configurações, estabelecendo uma relação dialética entre o antes e o depois. Poder-se-ia dizer que se trata de uma produção tida como uma derivação ou um desdobramento cultural e artístico e não uma cópia.

No sentido de problematizar e destinar novos conceitos à narrativa, Rui Torres constrói a semântica do seu ciberpoema no diálogo intertextual, pois além do título explorado, a figura da protagonista também é contemplada em sua produção. Ana é reiterada como um ser voltado à sua introspecção e que se abdica da própria vida em prol da família. Uma pessoa com sua existência consumida pelo lar e que tem como prazer os momentos destinados às compras

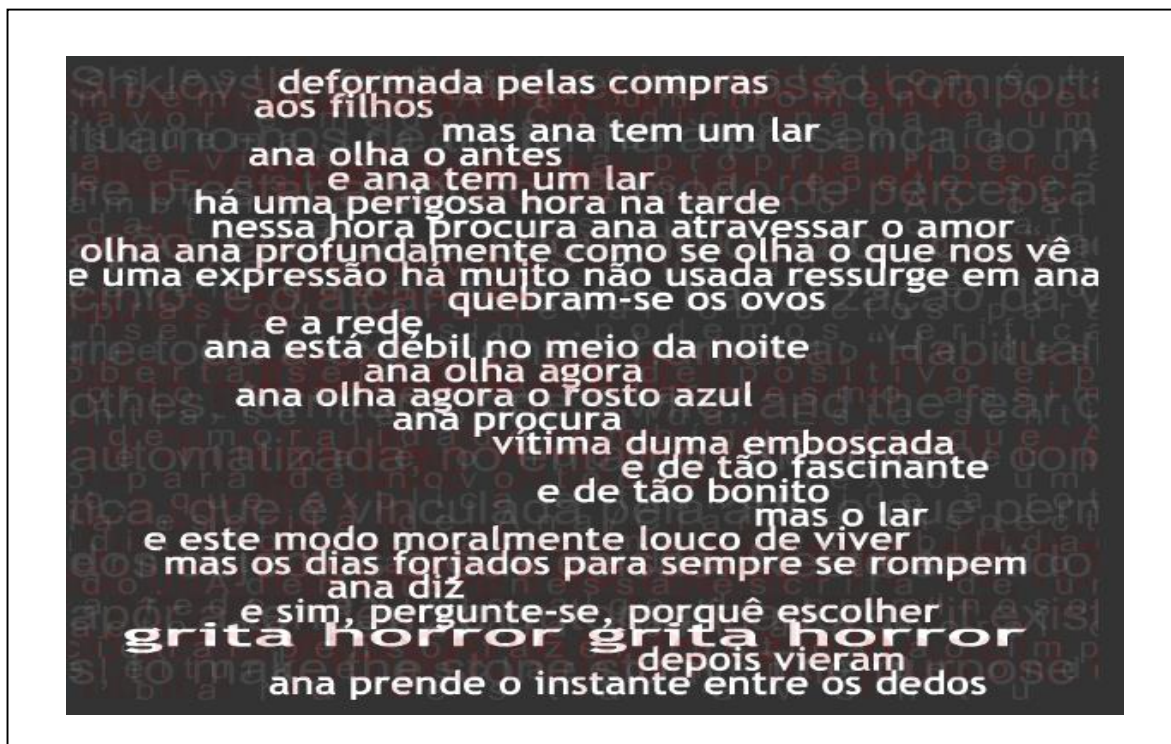
no supermercado. O próprio nome da protagonista, *ana*, surge grafado com letra minúscula, apontando como se ela se anulasse ou fosse vista como um objeto inanimado, um ser coisificado, perante o mundo em que vive e perante os próprios versos que ganham “vida”, por perambular no ecrã do computador.

A estrutura sintática, por sua vez, leva a uma observação de que existe uma preocupação em aproveitar o espaço do papel, corroborando a existência de procedimentos aproximados ao do Concretismo. Pode-se, então, destacar a não linearidade dos signos distribuídos na página; a presença de elementos das artes visuais, como as cores, e a interatividade do leitor ao manipular o texto, que reafirmam os conceitos de poema-objeto e poesia performática, e a presença da mídia vídeo. Essa configuração leva o leitor a novos posicionamentos diante da leitura digital. Ele não se vê obrigado a ler seguindo protocolos tradicionais, ou seja de maneira estática. Assim como o próprio poema hipermídia, o leitor situa-se como dinâmico.

Os versos foram construídos sem rimas e métrica; são fragmentados e movimentam-se de forma embaralhada, compactada e desconexa sem obedecer às normas gramaticais de estruturação sintática e de pontuação, fazendo alusão ao pensamento de Ana, que se encontra confuso, disperso e desestruturado. Há, por conseguinte, diante dessa movimentação, uma personificação para os versos, em contrapartida da coisificação da protagonista. Outro aspecto importante do poema hipermídia são os sons, que conseguem envolver o leitor, em um processo de introspecção, de forma que ele mesmo se torne o eu-lírico, pois ao manipular o texto digital, por meio do *mouse*, uma voz é acionada para a leitura do texto, demonstrando a aglutinação de múltiplas linguagens utilizadas para se confeccionar *Amor de Clarice*.

Toda essa particularidade pode ser melhor observada no *site* do poeta, onde se encontra o poema hipermídia: <http://telepoesis.net/amorclarice/>. No entanto, para uma breve apreciação, segue uma versão impressa do texto:

Figura 16 - Segundo poema versão hipermídia de *Amor de Clarice* de Rui Torres



Fonte: <http://telepoesis.net/amorclarice/>

Nesse caso, observa-se a intencionalidade do autor, pois embora não havendo uma aparente relação semântica intratextual, há sentido entre os elementos que constituem o texto, pois a “confusão” instaurada na composição dos versos revela a “confusão” mental em que se encontra a protagonista ao descobrir que vive em meio a pessoas que a sugam, que a deformam, assim como parasitas. Ana, após um momento de epifania, ao confrontar com um cego mascando chicletes, entra em um processo de divagação e chega em um parque. Ali, observa que as árvores são sugadas por insetos parasitas que se alimentam diretamente e diariamente das árvores. Sente-se da mesma forma: sugada por “pessoas parasitas”, ou seja, sua família. A personagem permanece sem direção e indecisa para onde ir, diante do horror do qual se tornou consciente. Esse sentimento é reiterado na versão digital de Rui Torres quando o ciberpoeta apresenta, ao leitor, versos inicialmente confusos, que se movimentam no espaço da tela, mas que demonstram o sentimento pelo qual passa Ana. As palavras, escolhidas por Torres para a estruturação do texto, mantêm uma relação próxima com as de Clarice Lispector, relembrando a narrativa clariceana.

O ciberpoema ao contemplar aspectos estruturais e semânticos, permite que diversas construções possam ser efetivadas pela manipulação do leitor, pois este pode alterar as posições dos versos e situá-los em diferentes colocações na tela, promovendo leituras



### 3.3.2 O grito poético de Alda

No intuito de superar os limites do papel, uma infinidade de atividades digitais surge e toma lugar no ciberespaço. E é neste cenário que Antero de Alda experimenta recursos tecnológicos digitais para expandir as possibilidades de manuseio da linguagem no meio virtual, a fim de abordar a realidade fragmentada, líquida que, assim “como os líquidos, singularizam-se por uma incapacidade de manter as formas” (SANTAELLA, 2007, p. 14).

Essa fragmentação explorada por Alda torna-se o centro de suas reflexões, pois representa a individualidade tão marcante na vida contemporânea. O poeta busca apresentar seus cibertextos, como um exercício literário da Cibercultura por não manter uma forma fixa e sim por ser fluido, leve e contínuo. O autor também amplifica abordagens voltadas à produção e à aquisição de conhecimento, considerando as múltiplas semioses do texto digital contemporâneo, estimulando a interatividade textual mediada pela hipermídia. Há, nesse sentido, uma combinação de linguagens verbais e não verbais e a utilização de recursos da hipermídia para produzir textos cinéticos, videopoesias, *flashpoemas*, *scriptpoemas* etc.

Por sua vez, o leitor depara-se com novas definições, léxicos, linguagens, gêneros, códigos e modos de escrita e de leitura, além da presença de discursos polifônicos nas infovias do ciberespaço, em que as distâncias são diminuídas e novos exercícios de multiletramentos podem ser explorados. De fato, é importante saber relacionar-se e fazer-se interagir com a língua, com as novas linguagens e seus novos suportes. O uso do computador ampara essas atividades e os subsídios fornecidos são diferentes dos clássicos protocolos de leitura, encontrados diante de um livro impresso, já que o texto no papel é imutável, enquanto o que se apresenta em um ecrã é interativo. Logo, é possível citar as experimentações semióticas de Antero de Alda, que surgem acompanhadas de uma iconografia lírica e que possibilitam uma gama de manipulações, em contexto digital.

No *site* do autor, podem ser encontradas diversas produções que abordam uma ampla temática. Trata-se de reflexões e imagens da sociedade contemporânea, pelas quais o poeta apresenta uma poesia engajada com o seu contexto social. Há, dessa forma, uma procura em promover reflexões aos leitores, demonstrando as mazelas da sociedade em poemas e processos interativos estimulados pelas redes sociais digitais. Assim, analisar-se-ão alguns textos desse ciberpoeta, procurando verificar como cada uma das particularidades (palavra, imagem, som, movimento e interatividade) forma-se nos cibertextos como um todo.

Para início do estudo, foi selecionado como objeto de análise o ciberpoema *Puzzle*, o qual pode ser observado e manuseado no sítio do autor ou, de forma breve, na imagem a seguir:

**Figura 17 - *Puzzle* (sem interatividade do leitor)**



Fonte: [http://www.anterodealda.com/puzzle\\_poem.htm](http://www.anterodealda.com/puzzle_poem.htm)

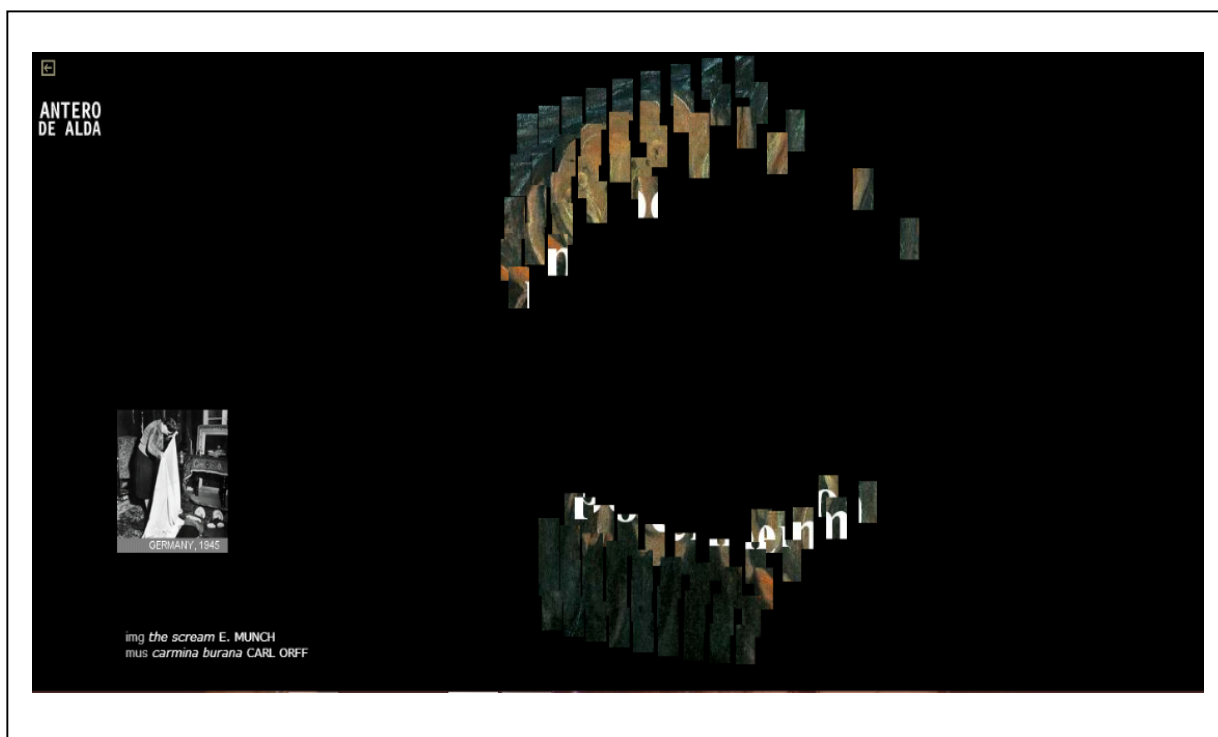
O poeta apresenta em um fundo preto um recorte da tela *O Grito*, de Edward Munch, de 1893, colocado de forma fragmentada como a montagem de um quebra-cabeça, sobre o qual situa-se o vocábulo “poem” (poema). Abaixo, surgem, paulatinamente, várias fotos históricas de eventos trágicos do século XX. Ao mover o cursor sobre a tela, os fragmentos da imagem de *O Grito* se despedaçam, fazendo referência aos quadros trágicos exibidos; estes figuram como partes de um grito maior, algo que a palavra “poema” provoca enquanto elemento significativo para o todo. Ademais, a leitura de *Puzzle* é acompanhada pela cantata *Carmina Burana - O Fortuna, Imperatrix Mundi*, de Carl Orff, cuja melodia colabora com o intenso dispersar da pintura em pedaços. O título traduzido seria: *Ó, Fortuna, Imperatriz do Mundo!* Numa alusão à força da sorte, do destino, da fortuna ou dinheiro, e seu domínio sobre os homens.

Os versos que compõem os poemas e canções escritos entre os séculos XII e XIII foram retomados por outras mídias e tecnologias: de um antigo códice à ópera de Orff, passando a ser utilizado na composição de um texto digital, estabelecendo novas relações semânticas e um

novo sistema cultural. Nesse sentido, segundo Santaella (2007), um sistema cultural não exclui outro anterior; apenas interage com este, agregando-lhe uma nova esfera, que contemple as culturas oral, escrita, impressa, de massas, de mídias e a Cibercultura, além de uma combinação entre áudio, vídeo e dados, o que configura a hipermídia. Esta faz referência “ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal” (SANTAELLA, 2007, p. 318).

O título *puzzle* significa, segundo o Houaiss (2001, *on-line*) um enigma a ser resolvido. Tal vocábulo e toda a configuração do texto exploram as chagas do mundo contemporâneo e individualizado em um jogo que parece não ter solução, uma vez que, ao se passar o mouse sobre a palavra poema, ela se dispersa em pedaços, simulando a imagem de uma enorme boca que se abre e “solta um grito de horror”. Essa fragmentação reforça a ideia de que a angústia só tende a se ampliar diante de um mundo cheio de mazelas, o que incita a ideia de que tudo, à volta do indivíduo, está sendo destruído e esfacelado, como se observa em:

**Figura 18 - *Puzzle* (com interatividade do leitor)**



Fonte: [http://www.anterodealda.com/puzzle\\_poem.htm](http://www.anterodealda.com/puzzle_poem.htm)

Por outro lado, o *scriptpoema*, por aproveitar-se de recursos da hipermídia, faz parte de um novo sistema cultural em que a prática de leitura e escrita passam a ser exercícios mais complexos, voltados aos multiletramentos, pois a internet exige dos usuários a capacidade de compreender textos que combinem variadas semioses, tais como gráficos, comentários,



imagens, movimentos etc. (KNOBEL; LANKASHEAR, 2007). Destarte, no intuito de compreender efetivamente *Puzzle*, o leitor precisa dominar informações a respeito da canção e dos acontecimentos históricos fatídicos retratados em imagens fotográficas de chacinas, genocídios e guerras, que expõem o sofrimento, o desespero e a morte, em especial de crianças e de mulheres (provavelmente mães). Assim, considerando a importância dos multiletramentos para a compreensão do texto em questão, seguem alguns trechos da letra em latim e a respectiva tradução de *O' Fortuna* em português:

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| (...)                                | (...)                                      |
| Sorsimmanis/et inanis                | Bruta sorte, /És de morte:                 |
| Rota tu volubilis/status malus       | Tua roda é volúvel,/Benfazeja,             |
| vanasalus/emperdissolubilis          | Malfazeja,/Toda sorte é dissolúvel.        |
| obumbrata/et velata                  | Disfarçada/De boa fada,                    |
| michiquoqueniteris/nunc per ludum    | Minha ruína sempre                         |
| dorsumnudum/fero tui sceleris.       | queres;/Simulando                          |
|                                      | Estar brincando,/Minhas costas nuas feres. |
| Sorssalutis/et virtutis              |  |
| michi nunc contraria/est affectus    | Gozar saúde,/Mostrar virtude:              |
| etdefectus/semper in angaria.        | Isto escapa a minha sina;/Opulento         |
| Hac in hora/sine mora                | Ou pulguento/O azar me arruína.            |
| cordepulsumtangi-te/quod per sortem  | Chegou a hora,/Convém agora,               |
| sternitfortem/mecum omnes plangite!" | O alaúde dedilhar;/A pouca sorte           |
|                                      | Do homem forte/Devemos todos               |
|                                      | lamentar.                                  |
|                                      | (WOENSEL, 1994, p. 32-35)                  |

Os versos abordam aspectos negativos da vida do homem, tais como a miséria e as desigualdades do mundo, retificando as cenas apontadas em *Puzzle*. Carl Orff representa, na Idade Média, a crença de que o destino dos homens era determinado pela imprevisível, pela sorte. Por sua vez, o dinheiro, identificado pela fortuna, influencia todas as relações sociais e isso promove a desigualdade, uma vez que as relações econômicas fazem de uns mais poderosos que outros, provocando a disputa econômica e política que tanto marcou o século XX, tempo histórico de onde as fotografias, que alternam no ciberpoema de Alda, foram extraídas. Tais elementos são abordados nos seguintes versos de Carmina Burana, “[...] Simulando/Estar brincando/ Minhas costas nuas feres [...] A pouca sorte/ Do homem forte/Devemos todos lamentar”.

A relação desses versos com o detalhe da tela *O Grito* e com as imagens deixam claro o posicionamento crítico que o *scriptpoema* evoca. Um posicionamento de denúncia e de desespero diante do mundo estilhaçado, sinuoso, torto, perdido, que entrega o homem à sua própria sorte e ao seu destino. Tem-se um indivíduo que parece querer manifestar tudo o que sente: sua dor, sua angústia, o seu desespero, por meio de um grito; e o que resta a ele é apenas se expressar e lamentar.

A tela de Edvard Munch, por sua vez, uma das obras mais importantes da pintura expressionista, consegue demonstrar, sob linhas sinuosas, em toda a composição da pintura, o estado interior de uma pessoa desesperada que parece se “contorcer” sob os efeitos dos seus sentimentos. Fulgura uma pessoa em estado pleno de desespero (olhos e boca bem abertos), roupas escuras, próxima a uma ponte, sob um pôr do sol alaranjado, representando um grito “contra o materialismo, contra o não-espiritual, contra as máquinas, contra a centralização, e a favor do espírito, a favor de Deus, a favor da humanidade no homem” (BEHR, 2000, p. 7).

Assim, Antero de Alda ilustra o trabalho das mídias convergentes ao compor *Puzzle*, um ciberpoema elaborado com elementos da pintura, da poesia, da ópera, da fotografia, reiterando as configurações intersemióticas do texto híbrido, produto de uma cultura híbrida, que se forma na contemporaneidade, sem limites geográficos e temporais, uma vez superados pelas tecnologias de comunicação.

Na contiguidade dessas produções, Alda apresenta em seu *site* uma gama de possibilidades interativas para exploração de experimentos em formato intermídia a partir de uma relação metafórica e metalinguística com a palavra “poema” como abordado em *Puzzle*, pois cada construção poética do autor materializa no ecrã, por meio de programações em *script*, a capacidade do autor expressar a realidade concreta e suas particularidades.

Como exemplo, o poema *Rasto do Poema*, encontrado em [http://www.anterodealda.com/rasto\\_do\\_poema.htm](http://www.anterodealda.com/rasto_do_poema.htm), deixa rastros a partir da interatividade do leitor ao movimentar o cursor na tela do computador. Trata-se de um texto composto pela palavra “poema”, escrita em branco sob uma tela preta, em uma proposta metalinguística, pois é o próprio vocábulo que constrói a significação textual. As cores escolhidas, preto e branco, somam-se e destacam o signo verbal, ou seja, o poema em si.

Nesse texto, o leitor mantém o domínio sobre todo o cinetismo que se pode encontrar. A movimentação é determinada pelo usuário com o auxílio do *mouse*. Ao direcionar o utensílio para qualquer local da tela, a palavra encaminha-se, deixando literalmente um longo rasto por onde passa, promovendo a ideia de que o poema pode ser encontrado em qualquer lugar; basta apenas a atuação do leitor. Isso justifica o título escolhido por apontar que o poema possui e deixa rastros por onde passa. Como em algumas construções de Antero de Alda, esta não conta com sonoridade. Há apenas a aglutinação do signo verbal com as cores preto e branco e com a imagem em movimento (o rasto), corroborando a concepção de que a poesia digital dispõe de múltiplas linguagens e interatividade em sua constituição, além do caráter hipermediático.

O Poema *Em Viagem*, por sua vez, apresenta a possibilidade do leitor “viajar” por oito localidades diferentes do mundo, escolhendo, ao seu critério, por meio de *links*, em uma guia superior, um local a visitar. São oferecidos os seguintes locais: Brasil, Letônia, Cabo Verde, Paris (1950), EUA, Índia, Bulgária e África do Sul. Ao clicar no nome de cada um desses lugares, surge à tela uma fotografia correspondente àquela localidade. Trata-se de imagens referentes a situações difíceis, as quais a população enfrentou. Em todas as aparições, as letras que compõem a palavra “poema” sobem pela tela e podem ser embaralhadas por meio do movimento do cursor, em uma perspectiva metalinguística e interativa. Além disso, a composição poética desenvolve-se sob uma música ao fundo, o que acentua a força das imagens. Nas extremidades da guia há marcadores que, ao contato, do *mouse* apontam uma estrutura em versos. No primeiro marcador<sup>10</sup> lê-se:

na viagem distrai-se o poema  
 mas pode ser de sangue, névoa ou fogo-----guerra!  
 até silêncio!  
 tão depressa infantil como impiedosamente velho até no cheiro!  
 na viagem, o provérbio diz-lhe:  
 “molda-te ao vento...”

No segundo,<sup>11</sup> aparecem os três seguintes versos:

vento!  
 não sejas cruel  
 se me rasgas o caminho no rosto

Os versos, por sua vez, relatam o que pode ser encontrado na viagem: névoa, fogo, guerra, dor e sofrimento. Elementos que a sociedade nega existir em seu contexto ao expor cenas turísticas com suas belezas e finalidades comerciais. Todas essas cenas comuns, não estereotipadas pelo mercado do turismo, são assim retratadas nas fotografias que acompanham a viagem que se faz ao ler o poema. Nesse sentido, o texto apresenta-se interativo ao leitor, pois este possui diversas opções para ver as imagens e ler os versos; ou, caso ele queira, pode-se apenas ler os versos ou ver somente as imagens, interagindo com as letras da palavra

<sup>10</sup> Fonte: [http://www.anterodealda.com/poema\\_em\\_viagem.htm](http://www.anterodealda.com/poema_em_viagem.htm)

<sup>11</sup> Idem

“poema”; ou simplesmente fechar página, recusando-se a participar da “viagem”. Dessa forma, cada representação será única diante das possibilidades de reprodução que o leitor tem. Ademais, trata-se de um poema que além de conter o caráter multimidiático, possui também as particularidades do hipertexto por promover ao usuário a capacidade de poder navegar pelos *links* textuais, favorecendo, assim, a oportunidade de atuar em coautoria na construção sintática e semântica do texto digital.

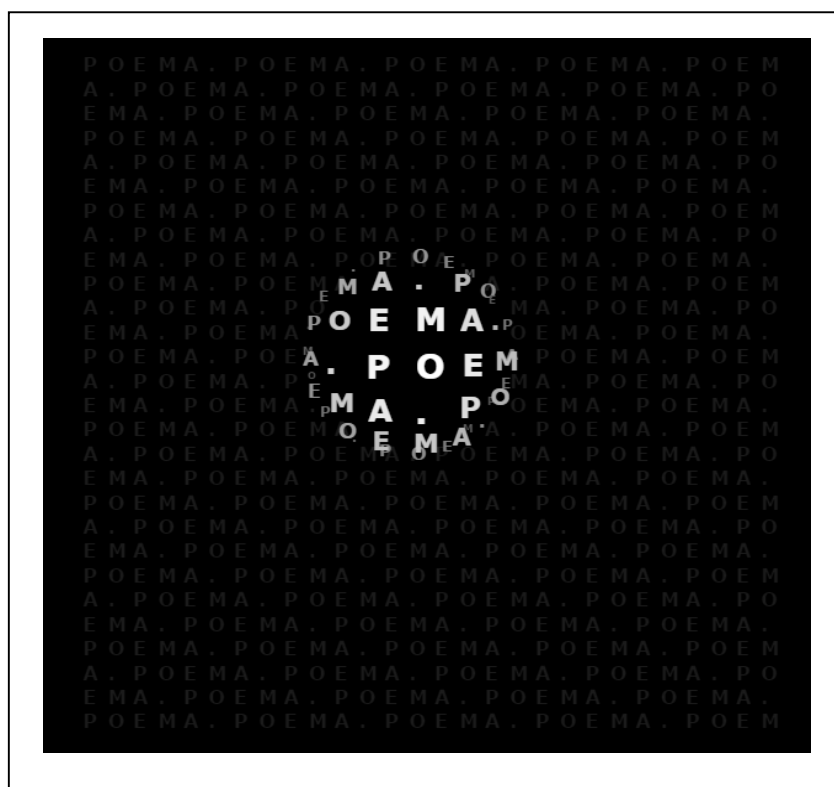
Nesse contexto, a poesia digital surge como nova forma expressão e significação. Por meio das produções do ciberpoeta português, retrata-se uma sociedade assinada pelo individualismo, pelo consumismo e pela fragmentação como surgem em *Poema Em Viagem* e em *Puzzle*. A interatividade possibilita ao leitor oportunidades de explorar, sob seu próprio critério e de forma lúdica, as produções metalinguísticas, multissemióticas e multimodais do poeta, as quais estão centradas em fatores como engajamento social ou pela ludicidade como pode se observar em outro trabalho de Antero de Alda, denominado de *Poema Esférico*.

Em *Poema Esférico*, atenta-se aos recursos hipermediáticos como efeitos cinéticos e audiovisuais, que formam recriações multimídia, em tridimensão. O leitor, ao manipular o poema com o *mouse*, constrói o texto em forma de uma esfera sob um fundo preto todo preenchido com o vocábulo “poema”, escrito em branco. Constitui-se também de um texto direcionado à metalinguagem.

O poema surge a partir da interatividade do leitor por meio do cursor que, ao “passar” sobre o texto, faz com que este se concretize no ecrã em forma de uma esfera. Portanto, o texto surge não como estático e limitado ao suporte, mas como algo interativo e relacionado ao cinetismo e à dimensão textual. A esfera, por sua vez, configura-se tridimensionalmente destacando as letras ao fundo, formando a cada movimento a palavra “poema”, o que justifica o nome *Poema Esférico* dado pelo poeta, pois a esfera parece saltar da tela em *zoom*, com a manipulação e interatividade do usuário, expandindo-se no ecrã. Logo, há, de forma simbiótica, na fruição do texto, alterações nas funções consagradas do autor e do leitor; e, por conseguinte, vem à tona o processo de escriteitura, com a performance “escrita-pela-leitura” e “leitura-pela-escrita”, segundo Barbosa (2003, s/p), que promove ao leitor a função de coautoria, sob o codinome de escriteitor, junto ao texto digital.

Ao ser organizado estrutural, sintática e semanticamente, o poema surge, proporcionalmente à participação do leitor, nos percursos da leitura, pois por meio desta, dá-se também o da escrita, da criação colaborativa. Além disso, Alda agrega sonoridade por meio de uma canção e assim o leitor depara-se com um texto cineverbivocovisual, como se pode notar neste exemplo:

**Figura 19 - Poema Esférico. Antero de Alda**



**Fonte:** [http://www.anterodealda.com/poema\\_esferico.htm](http://www.anterodealda.com/poema_esferico.htm)

Nesse exemplo, com a interatividade do leitor sobre o poema, observa-se uma dimensão ou força e aceleração centrípeta, as quais se direcionam sempre para o centro da circunferência e que são responsáveis por manter a direção circular ou curvilínea da esfera na tela. Nesse sentido, o objeto, esfera, circula pela tela do computador, em velocidade e direção iguais e constantes, determinadas pelo usuário, em uma perspectiva que sugere literalmente o movimento esférico. E, quanto mais rápidos forem os movimentos provocados com o *mouse*, em uma mesma direção, mais rapidamente a esfera, preenchida com o vocábulo “poema”, circula pelo ecrã, demonstrando toda dinamicidade e interatividade possíveis na poesia digital. O texto em questão reitera, dessa forma, a particularidade de uma poesia emergente, que necessita diretamente da ação do leitor e não somente do autor, para se materializar.

Dentro de todas as produções textuais de Antero de Alda, ainda se destaca o texto poético *Poema Cibernético* que, ao ser iniciado, surge com letras brancas sobre uma tela preta, reproduzindo ao processo de inicialização de computadores, como pode ser observado a seguir:

Figura 20 - Poema Cibernético

```

Atenção: o poema vai ligar-se ao seu computador...

**** O SEU COMPUTADOR ****

A ligar...
Ligado.

**** OS SEUS DOCUMENTOS ****
Num dia que lhe pareça absolutamente normal pergunte a alguém assim:
«Neste momento estás a pensar do subterrâneo ou do rés-do-chão?»
Se não o compreenderem é porque só você pensa também do subterrâneo
**** O SEU CORREIO ELECTRÓNICO ****

Abrir...
[E-mail] >
  [Inbox] >
    [DEMO DAT QUOD HABET] >
      Afirmas tu que me dás
      O coração, e por bem.
      Pois fico de pé atrás:
      Ninguém dá o que não tem.
      [BONI PASTORIS EST TONDERE PECUS, NON DEGLUDERE]
      [MALA CAUSA EM CONTENTAS]
    [Outbox]
  [Imagens]
  [Reciclagem]
-----
Reiniciar
Scriptpoemas

```

Fonte: [http://www.anterodealda.com/poema\\_cibernetico.htm](http://www.anterodealda.com/poema_cibernetico.htm)

Ao interagir com o poema, observa-se que todos os elementos que o constituem (velocidade com que o texto surge e a configuração entre a fonte e a cor do fundo) fazem alusão à tela do sistema operacional MS DOS - *MicroSoft Disk Operating System* - um sistema não utilizado com frequência na atualidade, mas que não interfere na informação que o poeta objetiva transmitir. A aglutinação entre os signos verbais e as cores escolhidas constitui o elemento não-verbal, a imagem do texto, responsável por colaborar com a significação textual e sugerir ao leitor que ele está diante de um programa responsável por estabelecer comunicação em contexto virtual, no caso, o *e-mail*.

Com os enunciados “Atenção: O poema vai ligar-se ao seu computador...” e “A ligar.../Ligado, nota-se que o poema é construído nos moldes do sistema operacional como se pode notar em outras frases como: “O SEU COMPUTADOR”, que está ligado; “OS SEUS DOCUMENTOS”; e “O SEU CORREIO ELETRÓNICO” dividido em “E-mail”, “Imagens” e “Reciclagem”. Antero de Alda procurou, nesse texto, levar o poema a se configurar como um *e-mail*, uma forma de comunicação muito comum na Cíbercultura.

Na parte inicial, lê-se: “Num dia que lhe pareça absolutamente normal pergunte a alguém assim: «Neste momento estás a pensar do subterrâneo ou do rés-do-chão? » Se não o compreenderem é porque só você pensa também do subterrâneo”. Tal enunciado surge como uma reflexão ao usuário, dos *e-mails*. Assim, quando o usuário ligar o computador e acessar as mensagens, ele é alertado sobre como pode ser o relacionamento dele com os fatos do dia a dia, de forma superficial “rés-do-chão” ou profundamente, crítica, “subterrânea”. Ele terá que decidir.

A partir de uma exploração nos *links* referentes às mensagens enviadas, recebidas ou recicladas, pode-se traçar o perfil do usuário, uma pessoa reservada e não comunicativa, pois ao clicar em “Inbox”, “Outbox” ou “Reciclagem”, vê-se que é uma pessoa que recebe e arquiva *e-mails*, mas que não responde ou envia mensagens, pois na caixa de entrada há textos, enquanto a de saída encontra-se vazia. Nos itens recebidos, há três *e-mails* redigidos em Latim: “[DEMO DAT QUOD HABET] / [BONI PASTORIS EST TONDERE PECUS, NON DEGLUDERE] / [MALA CAUSA EM CONTENDAS]”, que traduzidos, respectivamente, significam: “Dá os bens que tem/ O bom pastor tosa as ovelhas, não as esfolia/ Má causa em contendadas”, estabelecendo uma relação intertextual com ditos antigos. Tal intertextualidade permanece em outras explorações do poema, quando ao clicar sobre cada *e-mail*, surgem quadrinhas populares, cujo principal objetivo é aconselhar ou alertar o próximo.

Pode ser observado nesses *e-mails*, vindos talvez de três pessoas diferentes, uma certa preocupação com o seu interlocutor, pois todas as três sentenças em Latim vêm acompanhadas por quadras populares. Na primeira tem-se: “Afirmas tu que me dás/O coração, e por bem. /Pois fico de pé atrás:/ Ninguém dá o que não tem”; na segunda: Pedes demais. É malsã/A ideia que me aconselhas. /O bom pastor tira a lã, /Não tira a pele às ovelhas”; e na terceira: “Não te metas em contendadas/De que possas sair mal./Má causa, nunca a defendas, /Mesmo no melhor tribunal.”

Ao fazer uma leitura atenta da primeira quadra, pertencente à primeira máxima latina, observa-se que o emissor daquele *e-mail* conceitua o seu interlocutor, o dono da caixa de *e-mails*, como uma pessoa que não se envolve emocionalmente com outra, pois o texto refere-se a alguém que não tem coração e por isso não pode dá-lo, metaforicamente. Na segunda, tem-se um emissor que vê em seu destinatário a figura de um indivíduo exigente, mas que não cede ao outro; e que aconselha ideias negativas a outras pessoas. Já na terceira, há um conselho, uma sugestão de alguém que se preocupa com o seu interlocutor, dizendo a este para não se envolver com problemas.

O item “Imagens”, por sua vez, é dividido em três outros: “[A sua imagem], [O seu perfil] e [Os seus favoritos]”. No primeiro, surge outra frase em Latim: “PRONA VENIT CUPIDIS IN SUA VOTA FIDES”, cuja tradução seria: “Que venham bons desejos em sua promessa de fê”, sugerindo que o usuário queira sempre algo bom. Em “O seu perfil”, há elementos que ajudam a constituir a personalidade do dono dos *e-mails*, pois as quadrinhas presentes ali propõem que ele é alguém sensível, capaz de enxergar em uma simples pedra, algo precioso e que tem perspectivas positivas com relação à sua vida, como pode ser observado em: “Em simples pedra bonita/Viste um topázio a arder. /Facilmente se acredita/Naquilo que mais se quer.”

O link “Os seus favoritos” traz “Item 1 de 1”, ou seja, uma frase em Latim: “[NE SIS VERBOSUS, DUM VIS URBANUS HABERI], cuja tradução seria “Não fale em demasia se quiser ser bem visto”, e uma quadrinha: “É regra de cortesia, /Em qualquer hora e lugar, /Não falar em demasia/E a tempo saber calar.” Todos esses enunciados apontam para uma informação relevante da personalidade do usuário, pois o aconselha a não falar muito ou a dosar as palavras; e isso é visivelmente observado na sua caixa de saída ou *Outbox*, que se encontra vazia. E como se trata de uma caixa de itens favoritos ou um *backup*, pressupõe-se que o usuário recebeu esse *e-mail* e guardou-o como algo importante para a vida dele.

“Reciclagem” é um item que não se encontra nas caixas de *e-mails* tradicionais, mas que, no poema, surge como uma particularidade referente às mensagens de algum interlocutor que o usuário quer sempre restaurar. Possui três frases em Latim com suas respectivas quadrinhas. Todas elas com algum ensinamento. As frases em latim são: “[PEDIBUS TIMOR ADDIT ALAS] / [MALA PARTA MALE DILABUNTUR] / [AUT VINCERE AUT MORI]” e suas traduções significam: “O medo põe-lhe asas nos pés” / ‘O diabo deu, o diabo levou/ Vencer ou morrer”. E novamente ao acessar cada uma dessas frases, surgem as quadras populares.

Na primeira sentença há: “Até por cima de brasas/Há quem dê passos sem conta. /O medo às vezes põe asas/Nos pés de quem se amedronta”. Na sequência, o item “Verificar” corrobora a ideia do próprio comando, ou seja, de verificar algo, mas surge, instantaneamente, uma mensagem indicando que houve um erro ao tentar a verificação, pois, o medo, como apontado nas quadrinhas e no enunciado latino, é grande e afugenta quem o sente; e assim não pode ser verificado. Por outro lado, o corajoso anda sobre brasas ou enfrenta as dificuldades sempre que elas aparecem. Na segunda, vê-se: “Dinheiro ganho no jogo/Nunca do jogo passou. /Tanto veio, foi-se logo/Água o deu, água o levou”. A última quadrinha, por sua vez, aponta: “Nem sempre é triste morrer. /Triste é viver sem sentido. Antes a morte e vencer/Do que a vida



e ser vencido”. Observa-se, dessa forma, que são mensagens sugerindo precaução ao seu interlocutor, pois as pessoas precavidas podem ter resultados positivos em relação às que são impulsivas; e que aquilo que se ganha fácil, também se perde fácil; por fim, que a morte não é um problema para quem aproveitou e viveu bem.

Ainda, na composição do *e-mail*, há: “[POEMA ELECTRÓNICO #1]”, que ao ser explorado, indica: “> Your computer is always right, the human is always the problem....”, ou seja, o computador está certo e o ser humano é sempre um problema. Problema porque é suscetível ao medo, à mesquinhez e aos sentimentos, como pode ser observado no decorrer das quadras populares. Em “[POEMA ELECTRÓNICO #2]”, verifica-se: “File not found... See again POEMA ELECTRÓNICO #1”, isto é, arquivo não encontrado, veja novamente o poema eletrônico #1, corroborando a ideia apontada anteriormente.

Por fim, Antero de Alda produziu um texto com elementos relativos ao caráter computacional tais como a presença de *links* a serem explorados pelo usuário; o movimento das letras ao surgir no ecrã; ícones como o sinal “>”, abrindo as frases, e as próprias cores. Como em uma “caixa de *e-mails*”, cada item pode ser explorado de forma e sequências diferentes, provocando várias leituras, o que caracteriza a interatividade e uma relação intertextual com o gênero *e-mail*, pois para manipular conscientemente *Poema Cibernético*, é necessário o leitor ter conhecimentos básicos relativos ao funcionamento desse gênero, ou seja, ter letramento digital, pois ao clicar, por exemplo, em “Reiniciar”, o poema inicia-se novamente, instaurando uma nova leitura. E ao acessar “Scriptpoemas”, o leitor é direcionado ao *site* de Antero de Alda, onde se encontram outros poemas digitais.

Há também, junto a essas particularidades, a sonoridade, elemento recorrente nos textos de Antero de Alda, que surge, nesse exemplo, como uma canção amena, ajudando na reflexão das ideias apresentadas. Assim, constitui-se um texto digital, que mais uma vez, exige a manipulação do leitor para se concretizar e, por conseguinte, desvendar a personalidade do usuário do *e-mail* e dos seus respectivos interlocutores, através dos enunciados apontados ao longo do poema. Nota-se também uma preocupação do autor ao unir elementos antigos – máximas latinas – e quadras populares com algo contemporâneo – o *e-mail* – em uma perspectiva do multiculturalismo, associando o passado e o presente. Há abordagem de elementos contemporâneos e tradicionais para a confecção desse poema, com o auxílio das múltiplas linguagens, as quais promovem diversas formas para a construção textual.

Diante de leituras como essas, bem como de *Puzzle*, *Poema em Viagem*, *Poema Esférico* e *Rasto do Poema*, ou de outros textos digitais, justifica-se o desenvolvimento e a disseminação de processos metodológicos que auxiliem o leitor no exercício dos

multiletramentos, como o trabalho com as multissemiões. E como houve mudanças na constituição dos textos, conseqüentemente, as competências de leitura e de escrita também devem mudar. É preciso atentar para a hipertextualidade e às relações entre as diversas linguagens, o que acentua a importância de se entender as produções em hipermídia, em promover os multiletramentos e em aceitar os alunos como nativos digitais que, na visão de Prensky (2001), são indivíduos que nasceram e cresceram cercados por tecnologias digitais e veem-nas como aliadas no processo de leitura e apreciação da literatura e das artes. Tais nativos estão imersos na era das mídias digitais, dos relacionamentos virtuais. Nestes, embaralham-se gêneros e linguagens diversificados que se demarcam em mídias convergentes, fazendo surgir o hibridismo textual e uma produção intermediária ao unir mídias diferentes para a propagação de ideias e conceitos, bem como explorações de escrita criativa.

Diante dessas concepções e abordagens teóricas e práticas, vêm à tona questionamentos acerca da atuação pedagógica e a estrutura das escolas para o trabalho com textos multissemióticos e multimodais, encontrados em suporte eletrônico. Assim, foi direcionado um olhar para tais questionamentos a partir de um levantamento de dados, o qual será apresentado no próximo capítulo desta pesquisa, no intuito de discutir propostas didático-pedagógicas que favoreçam a criação e a fruição da poesia digital em sala de aula.

## **4 POESIA DIGITAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADE OU UTOPIA?**

*[...] fica evidente que a tecnologia dilata as fronteiras do passado, abre perspectivas para o futuro e coloca em crise o presente, abrindo potenciais para a invenção.*

J. PLAZA & MÔNICA TAVARES

Nos capítulos anteriores, apresentamos a ciberliteratura como uma continuidade do trabalho literário, inaugurado pelas vanguardas europeias e pelos concretistas, por meio de um breve levantamento histórico e teórico que subsidiou as pesquisas responsáveis por embasar o objeto de estudo deste trabalho. Estas se resumem na discussão de conceitos fundamentais como: Cibercultura, ciberliteratura, escrita criativa e leitura como prática social. Como continuidade às investigações dos processos de produção e fruição do texto poético digital, este capítulo tem como objetivo discutir propostas didático-pedagógicas que favoreçam a fruição e a produção de poesia digital em sala de aula.

### **4.1 Educação estética**

Que o mundo mudou e está em processo constante de mudanças, há que se concordar; e indiferentemente de classe social, os indivíduos estão imersos na Cibercultura, fazendo uso das mídias digitais em várias circunstâncias de seu cotidiano, seja em ambiente físico ou virtual, promovendo comunicação e interatividade a partir de múltiplas linguagens e meios, em diversos contextos. Tem-se, assim, uma busca por novos modelos de interatividade pautados em recursos digitais. Diante disso, os processos de aprender, ensinar, ler e apreciar obras literárias ou artísticas também passaram por alterações. Objetos artísticos, encontrados em meio físico, passaram a dividir espaço com objetos digitais, os quais, assim como aqueles, devem ser vivenciados e incorporados ao cotidiano de alunos e professores, visando a uma formação e uma educação estéticas.

Nesse cenário, recomendar uma formação estética voltada a professores é incitá-los a “educar o olhar” (SOUZA; OLIVEIRA, 2012) enquanto indivíduos que trabalham com a arte e com a linguagem, incorporando-as às suas próprias vidas. O trabalho que se propõe aqui se inicia identificando o sentido estético nas simplicidades do cotidiano, promovendo experiências criadoras naquilo que se configura como artístico e não artístico. Jouve (2012) levanta em sua obra *Por que estudar literatura?* (2012), a proposta de um trabalho que almeje uma educação estética, uma educação que busque a “lapidação” dos sentidos.

De acordo com Houaiss (2001, *on-line*), “estética” tem sua origem etimológica no grego e significa *aisthétós, ê, ón* “perceptível, pelos sentidos, sensível”, por oposição a *noétós, ê, ón* “que pode ser percebido pela inteligência”. Na perspectiva de Kant (2002), o conceito refere-se à análise dos juízos pelos quais os homens determinam que um certo objeto artístico ou natural incita sentimento de beleza ou sublimidade, pois para o filósofo não há um objeto belo, mas objetos nos quais o indivíduo sente um prazer estético. Assim, segundo Kant (2002, p. 55), “a beleza em si, sem relação com o sentimento do sujeito, não é nada”. O belo é uma relação entre o sujeito, os objetos e os elementos valorizados pelo indivíduo, em um determinado contexto sociocultural. E o que determina, por sua vez, tal relação estética “não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele” (JOUVE, 2012, p. 16).

A concepção da experiência estética pode se configurar em algo ligado à subjetividade humana, direcionada ao estado de espírito. Estética é uma forma de olhar, ouvir, tocar, sentir o mundo e seus objetos, levando as relações do indivíduo com o mundo tornarem-se experiências estéticas. Uma pintura, uma escultura, uma composição musical, um poema clássico ou contemporâneo devem ser, assim, apreciados a partir do próprio fruidor ou apreciador e não somente por meio das técnicas e elementos utilizados para a construção de tais objetos. Caso contrário, *Monalisa*, de Da Vinci, seria visto como um objeto físico constituído por madeira, tela, tinta, algo sem função e incapaz de transmitir as possíveis representações subjetivas do artista.

O papel da escola, nesse sentido, deve abranger não somente estudos voltados à estrutura e composição física de textos, como também um saber voltado à apreciação estética. Para Duarte Jr. (2001), essa apreciação concebe a educação como um processo formador do ser humano e que auxilia o desenvolvimento dos sentidos e significados primordiais para apreender uma sensibilidade. Esta, por sua vez, possibilita uma visão mais completa do mundo. Para o autor em questão, tal abordagem origina-se das relações que o indivíduo estabelece na sociedade e leva-o a potencializar os seus sentidos, pois o conhecimento pode concretizar-se

por vários meios; e o acesso à arte e aos bens culturais configuram-se como um deles. Assim, a experiência estética em ambiente escolar surge como um meio que irá colaborar para que o aluno possa perceber melhor a si e o seu próprio contexto.

No âmbito da literatura, Vicent Jouve (2012) aponta que se poderá compreender a grandeza de uma obra literária ao se levar em consideração o estatuto de objeto de arte que a mesma possui, pois se de um texto literário é retirado o seu valor artístico, o mesmo passa a ser apenas um objeto linguístico, que, muitas vezes, vem sendo explorado em exercícios estruturalistas e sistemáticos da língua, numa visão saussuriana. Dessa forma, a utilização do texto literário apenas como objeto de apreensão de aspectos linguísticos posiciona a literatura em um status simplório de “redigir bem”, desconsiderando sua principal particularidade: sua perspectiva estética. Logo, o objetivo final das aulas surge como fazer escrever bem diversos gêneros textuais, principalmente, aqueles já determinados como clássicos, tais como cartas, dissertações argumentativas, editoriais, artigos de opinião etc.

Em outra vertente, quando o campo artístico de experimentações estéticas é aberto à literatura, esta se configura como arte da linguagem (JOUVE, 2012). Assim, ao se fazer referência à função da literatura, pode-se inferir que ela, na posição de expressão artística, não deve ser limitada apenas a exercícios sistemáticos ou somente a uma única função, no sentido de se obter resultados imediatos e efêmeros, pois a arte configura-se em algo complexo e plural e prolonga-se no espaço e no tempo de forma perene. No entanto, a literatura, em contexto escolar, por vezes, vem se prestando a uma única função: a atividade pedagógica de ensinar períodos ou escolas literárias, características de autores, análise linguística etc., abdicando de uma visão plural e subjetiva, que pode proporcionar uma reflexão sobre a sensibilidade e a beleza do fenômeno literário e artístico.

Nesse sentido, trocar a metaleitura pela leitura literária, em uma concepção artística, a qual promove emoções e reflexões, isto é, sentimentos advindos do contato com objeto artístico, trata-se de uma oportunidade para os professores inserirem novos meios e experimentos literários e artísticos em suas práticas escolares. Tanto textos considerados clássicos como experimentações contemporâneas, como os poemas digitais, podem se fazer como objetos para se explorar relações estéticas, pois é a relação do sujeito com o objeto que o torna estético (KANT, 2002). Assim, qualquer texto ou obra de arte pode obter valor estético a partir da relação existente entre esta e o apreciador.

Em cenário escolar, novas metodologias devem ser implantadas, repensando os meios de abordar a literatura e a arte, em si, pois, na visão de Jouve (2012), um texto literário precisa ser lido por prazer, por emoção estética, e essa emoção não tem que ser imposta aos

alunos, em uma tentativa de provar que uma obra já consagrada, na história da humanidade, é melhor que outra. O trabalho docente pode voltar-se a atividades que demonstrem que um texto expressa visões e concepções sobre determinados fatos no cotidiano; que representa olhares sobre a vida e que mantém reflexões e relações com a linguagem. No entanto, cabe salientar que todas essas particularidades são possíveis se o texto literário for considerado um objeto de arte, caso contrário, ele constitui-se como elemento metalinguístico.

Sob os postulados de Jouve (2012), o que legitima os estudos literários é a questão destes possibilitarem um aprofundamento na cultura, no saber e nos conhecimentos, levando os indivíduos a se tornarem pessoas mais conscientes e críticas diante da sociedade em que vivem. Portanto, se professores e instituição escolar considerassem a obra literária como algo plural, compreendê-la-iam como algo em que se pode ler vários aspectos concomitantemente (JOUVE, 2012). Para tal assertiva, o linguista aponta que a leitura deve levar a múltiplas significações, as quais variam de acordo com o tipo textual. Logo, ler deveria beneficiar um processo em que os sentidos textuais resultassem da interação entre a obra literária e o leitor, no objetivo de se alcançar a fruição literária e não uma leitura focada na intencionalidade do autor ou em aspectos linguísticos.

Dessa forma, ao se relacionar com o texto, o leitor depara-se com o sentido “real” da obra, daquele construído no decorrer do ato da leitura e não com um sentido pretendido pelo autor ao iniciar seu projeto de escrita, pois “deduzir dos sentidos diversos e variados veiculados pelo texto aquilo que o autor tinha exatamente a intenção de significar já é adivinhação” (JOUVE, 2012, p.59-60). A fruição literária leva o leitor a experiências íntimas com a obra a fim de construir assim uma “versão forte” do texto; uma versão que principie das experiências do leitor com o objeto textual, pois “toda leitura é inevitavelmente marcada pelos hábitos, expectativas e hipóteses do leitor” (JOUVE, 2012, p. 61). Por conseguinte, o contato com o texto, em uma abordagem estética e não somente linguística, incita a construção de significados, a partir de conhecimentos prévios, promovendo a descoberta do prazer estético, além de favorecer uma educação do olhar diante de obras artísticas e literárias.

A busca por experiências estéticas, as quais desenvolvem e corroboram as possibilidades de análise e reflexão por parte do leitor, justifica o estudo da literatura. Faz-se, assim, importante estimular o interesse por novas esferas da aprendizagem e pensar acerca de uma educação estética que vise preencher as lacunas de um ensino fragmentado, sistematizado e padronizado de literatura, pois o objetivo é uma educação que se propõe a aperfeiçoar e aprimorar os sentidos estéticos da arte.

Partindo da concepção de que os textos literários são também objetos de arte capazes de despertar e desenvolver sensibilidade e subjetividades, estes também abarcam a relação de beleza apontada por Kant (2002), ou seja, o olhar do leitor direcionado à obra literária determinará o belo da mesma. Assim, torna-se relevante desenvolver um trabalho de educação estética, em contexto escolar, contemplando o corpo docente, pois uma formação estética sólida voltada ao professor pode intervir em sua prática pedagógica, a qual, conseqüentemente, reflete nas dos próprios alunos.

Dessa forma, o contato com diversas obras artísticas surge como elemento importante nesse processo de “reeducação” de professores e alunos, pois de acordo com Carvalho e Bufrem (2006, p. 56), “ao entrar em contato com as experiências artísticas, traz todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida [...] a arte nesse contexto é parte da cultura e lhe permite experimentar, por meio dos seus sentidos, situações inusitadas”. Por conseguinte, esse aperfeiçoamento estético dos sentidos pode constituir-se em um processo de humanização do próprio indivíduo (CARVALHO E BUFREM, 2006).

O convívio e a interatividade com o objeto artístico favorecem formação e educação estéticas, o que pode promover aos professores uma conscientização sobre seus próprios saberes e a importância destes em sua formação pessoal e profissional. Através de uma sensibilidade estética, pode-se ampliar a formação cultural e humanística de um professor e, conseqüentemente, dos alunos. Portanto, ter acesso a objetos artísticos e apreciá-los leva o apreciador a notar o meio social em que vive, em todas as suas particularidades, desenvolvendo e aprimorando suas subjetividades.

Destaca-se, nesse sentido, as experimentações de autores contemporâneos como Antero de Alda, cujas construções encontram-se em terrenos que se hibridizam arte e literatura, as quais exploram a subjetividade do leitor em uma perspectiva interativa. O webpoeta agrega aos seus textos os recursos das artes, da literatura e da hipermídia em uma produção atual, que busca representar seu engajamento social e político ao contemplar as várias realidades sociais desfavorecidas de Portugal. São idosos e seus cotidianos corriqueiros, marcados pela solidão e pelo abandono, como se observa na série denominada por *Retrato e transfigurações*, em <http://www.anterodealda.com/>. Em com um olhar direto à linguagem, Alda trabalha em composições que exploram a palavra “poema” em várias circunstâncias metalinguísticas e intertextuais, ou seja, abarcando uma relação entre a arte e a literatura. Seus poemas, por conseguinte, podem ser explorados em uma vertente de apreciação estética, explorando os elementos constitutivos do texto, voltando o olhar à apreciação dessa denúncia e dessa nova forma de expressão.

A arte fulgura, assim, como meio plausível para a formação de uma educação estética de professores e de alunos, a qual busca uma educação do olhar, pois a esfera artística pode ampliar o leque de atividades que consideram as múltiplas linguagens presentes nas produções contemporâneas, que, por sua vez, abarcam diversas culturas e contextos sociais. Ademais, pode-se apontar que a educação estética associa-se a uma “atitude muito mais de percepção que de raciocínios, mais perto das coisas miúdas, entre o sossego e a incerteza, do que nas grandes descobertas”; há, então, um “olhar poético”, no sentido de cultivar a presença de expressões poéticas e obter um olhar poético voltado às experiências estéticas (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 12-13). Assim, compreender arte e literatura como ato fruidor muda concepções de lidar com objetos artísticos e literários, pois o foco centra-se na apreciação e não na análise de elementos estruturais, contribuindo também com a formação humanística do indivíduo.

#### **4.2 Leitura literária na sala de aula: práticas atuais**

Na concepção de Koch e Elias (2007, p. 11), a leitura é compreendida como uma prática que contempla o conhecimento e as experiências do leitor, assim como foi defendido por Bakhtin. Para as autoras, “o texto não é um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”; trata-se de um meio pelo qual a leitura deve surgir como sedução à prática literária e não como imposição a exercícios descontextualizados, os quais refutam a participação ativa do aluno na construção de sentidos textuais. A leitura literária na sala de aula deve ser concebida como uma oportunidade em que as análises e interpretações dos alunos sejam elementos primordiais na aula de literatura e não como itens deixados em segundo plano, reforçando a presença de momentos conteudistas em detrimento de momentos que visem à formação de leitores autônomos e críticos.

No entanto, apesar de se estar imerso em um contexto social com inúmeras opções para leitura, estudos e pesquisas demonstram que a literatura ao longo do tempo vem passando por uma desvalorização social, deslocando assim a sua função principal: formar leitores bem como proporcionar momentos em que se possa fornecer subsídios para compartilhamento de cultura. Dessa forma, instaura-se uma discussão acerca das práticas de



literatura na escola e segundo Colomer (2007, p. 30) “a busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura”. Logo, algumas práticas devem ser repensadas para que o ensino esteja voltado para a leitura de literatura e não para saber literatura, no intuito de “literaturizar a escola e não pedagogizar a literatura” (DALVI, 2013, p. 76).

Dever-se-ia defender a presença da literatura na escola a partir de textos integrais e não fragmentados, com o objetivo de não serem objeto para exercícios metalinguísticos e análises estruturalistas, em que períodos e estilos literários, além de técnicas e métodos de estudo são concebidos como meios de trabalho, ocupando lugar de destaque nas aulas ao invés de se valorizar a finalidade destas, cujo eixo está voltado para a construção do sentido do texto a partir da experiência direta do leitor com o mesmo. Portanto, encontra-se, nas práticas atuais de ensino de literatura, conteúdos disciplinares do currículo escolar organizados de acordo com instruções das esferas semiótica, pragmática, retórica e poética, promovendo uma inversão entre “meios” e “fins” (TODOROV, 2007.p. 31). Enfatiza-se, assim, excessivamente os primeiros, transformando-os na finalidade do ensino de literatura. Tal prática é muito bem observada quando a leitura de um texto é indicada para a identificação do recurso da intertextualidade, por exemplo. Segundo esse autor, dever-se-ia propor a leitura contínua de textos para que o recurso fosse identificado como resultado da prática literária e não o contrário.

Além de tais considerações, observa-se então que seria necessária também uma mudança na prática docente e na própria estrutura física da instituição escolar, no sentido de formar leitores para a prática social. Esta, por sua vez, exige usuários da língua que sejam capazes de ampliar suas formas de comunicação a partir de leituras críticas e reflexivas em diversos tipos, gêneros e suportes textuais que se fazem presentes no cotidiano dos leitores. Porém, faz-se imprescindível destacar que diante de tal problemática no ensino de literatura, o professor, muitas vezes, surge como uma “peça fraca” deste jogo de “o quê e como ensinar”, pois suas metodologias estão diretamente ligadas a outros elementos como a própria infraestrutura da escola, responsável por colaborar com a ação docente no sentido de oportunizar recursos materiais e humanos como bibliotecas com bibliotecários capacitados e livros de diversos gêneros e tipos para atenderem a clientela escolar.

Dessa forma, recursos humanos, físicos e uma prática docente revisitada devem ser somados para que a prática social da leitura ocorra de forma prioritária em uma perspectiva democrática e dialógica. Democrática no sentido de o aluno se fazer presente e participante no processo da leitura, podendo escolher o que vai ler e não sendo submetido às indicações do

professor, o qual, muitas vezes, elenca títulos sob o critério de os mesmos serem apenas clássicos, não respeitando a individualidade e subjetividade do alunado e despertando, por consequência, aversão ao ato de ler. No entanto, não se trata de deixar a leitura à mercê. Trata-se de um trabalho elaborado que requer discernimento e conhecimento amplo de leitura para que ele, o professor, conhecedor de seu alunado, possa dosar qualidade, quantidade e variedade nos textos de acordo com a sua realidade escolar, adequando gêneros, tipos e linguagem.

Na esteira de Bakhtin (1999), o dialogismo traz a possibilidade de se estabelecer diálogos entre textos que contemplem diferentes esferas, tais como história, filosofia, história da arte e outras. No entanto, para tal aplicação, são exigidos conhecimentos que vão além da localização de informações, identificação dos elementos da narrativa ou caracterização de períodos literários. Exigem-se saberes que fazem com que se possa transferir conhecimentos de uma área para outra, de um contexto para outro ou de um gênero textual para outro, relegando uma visão mecânica na prática docente literária.

Diante disso, descentraliza-se a leitura de um único campo de estudo e abrem-se oportunidades de diálogos intertextuais que contribuem para o desenvolvimento do ensino em uma vertente que possa também contemplar a leitura como prática social e não como atividades escolares, cujos objetivos findam no final de um bimestre ou de um ano letivo como se o ensino de literatura fosse algo fragmentado, que se interrompe de tempos em tempos, e não como uma atividade contínua e contextualizada com as vivências e necessidades do indivíduo. Trata-se de “ver as atividades de ler e escrever como atividades ligadas à formação do sujeito em relação a si mesmo e à vida social é uma atitude que pode mudar as práticas comuns que estão presentes na escola (...)” (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 25).

Destarte, a abordagem do texto nas aulas de literatura deixa de ser instrumento de avaliação ou elemento constituidor de currículo para ser objeto de fruição literária, para que se possa configurar como eficaz e relevante. Na perspectiva bakhtiniana, o trabalho com o texto em si deve estar subsidiado em práticas interacionistas de linguagem que levem em consideração o conhecimento prévio do aluno, a sua formação cultural e o contexto em que está inserido. Este, por sua vez, apresenta-se como plural e que oferece diversos textos, configurados sob múltiplos modelos, linguagens e culturas, interligados por meio de diversos suportes como revistas, jornais, livros e a própria internet que, via conexões no ciberespaço, promove variadas formas de acesso e configurações textuais. Logo, articula-se uma aprendizagem interativa voltada ao letramento e aos multiletramentos; práticas requeridas em contextos reais e virtuais.

### 4.3 Atuação docente na Cibercultura

Na sociedade contemporânea, em meio às mudanças sociais e tecnológicas, observa-se que os textos em seus múltiplos modos passaram a fazer parte do espaço digital. Por consequência, antigos procedimentos de leitura vêm sendo trocados e a escrita, pautada em uma nova forma cultural, possibilita o surgimento de exercícios que podem ser contemplados em textos digitais. Isso posto, é interessante que haja uma associação entre o ensino e os recursos tecnológicos digitais com o objetivo de se instaurar um processo de construção de conhecimento e fruição literária em uma sociedade multifacetada, fragmentada e permeada por uma cultura plural.

Além disso, o cinema, a televisão, o rádio e as mídias digitais levam à constatação de que a sociedade contemporânea está imersa na era da informação, na era de imagens interativas e tridimensionais; uma era de processos dinâmicos; de interatividade subsidiada por redes sociais e espaços virtuais de socialização, de textos híbridos que um indivíduo dispõe para ler, inferir, compreender, escrever, reescrever e produzir conhecimentos de maneira rápida, simultânea e, muitas vezes, autônoma, permitida pela capacidade de trocar constantemente o foco de atenção entre múltiplos textos, circunstâncias ou dispositivos eletrônicos variados, como adverte Mourão (2001, p. 46): “softwares relacionam signos imagéticos e verbais em sucessividade e simultaneidade, instalando uma ligação imediata”.

A escola, por sua vez, não se isenta desse processo e faz-se presente como receptora de tecnologias e mídias digitais, as quais apresentam aos leitores uma aproximação quase à “ausência da página, à decomposição da linearidade textual e à desmontagem da própria noção de texto” (MARCUSCHI, 2001, p. 81). Justifica-se apontar que do professor como mediador pode-se esperar um novo olhar para a função de ensinar a ler, uma vez que leituras monótonas e monossemióticas não seduzem mais o aluno. São necessárias práticas mais interativas com uma linguagem plural e híbrida, com imagens e movimentos, que podem levar a uma interferência nos paradigmas tradicionais acerca da aprendizagem. E embora haja complexidade, não se pode negar que é de fundamental importância a escola atrair o aluno-leitor para as novas possibilidades de fruição estética do texto literário, no âmbito da Cibercultura, visto que essa pode promover mudanças significativas nos processos de leitura e escrita para contemplar as multissemioses e o emprego das mídias digitais no cotidiano escolar. Nesse sentido, impõem-se ao professorado alguns desafios como:

a) familiarizar-se com a linguagem digital, no sentido de abrir-se ao diálogo hipermidiático; b) adquirir noções básicas de recursos de hipermedia para elaboração de material didático; c) compreender a relação autoria-texto-recepção do utente/leitor no hipertexto e em mídias digitais; d) inteirar-se dos novos processos de avaliação na aprendizagem nesse contexto (SILVA, 2012a, p. 194).

Tais desafios com certeza não irão sanar todos os problemas enfrentados pelos docentes, em sala de aula, ao fazer referência à aprendizagem de seus alunos. No entanto, podem fazer com que estes sejam atraídos para as aulas por se tratar de um contexto próximo à realidade deles, em uma relação ensino-aprendizagem que contemple a interação, o dialogismo e a produção colaborativa de conhecimentos (SILVA, 2012a). Por outro lado, nesse cenário de mudanças marcadas pela Cibercultura, o professor tem a possibilidade de colocar em evidência suas relações com o objeto literário e com as mídias digitais, no intuito de despertar no aluno reflexões para uso das tecnologias digitais direcionadas ao cotidiano e às práticas sociais dentro e fora do contexto escolar.

A utilização iria além do manuseio e da operação de máquinas ou *softwares* sem intenção ou objetivos específicos. Ter-se ia a tecnologia eletrônica associada a trabalhos que envolvem a linguagem e a arte em esferas multissemióticas e multimodais, em que o computador ou outra ferramenta digital surge como elemento semiótico (BARBOSA, 2003). O professor, como elemento imprescindível no processo ensino-aprendizagem, não poderia isentar-se diante dos recursos oferecidos pelas mídias digitais, pois o docente surge como uma das figuras responsáveis, dentro da escola, em promover momentos de interatividade entre o aluno e as TIC.

O objetivo é propiciar oportunidades de trabalho com a linguagem em diversos usos, contemplando perspectivas de trabalho como as da Inteligência Coletiva (LÉVY, 2003), em que os conhecimentos são compartilhados e construídos conjuntamente, bem como os indivíduos já o fazem diariamente nas redes sociais. Dessa forma, são abertas possibilidades de trabalho aos professores para que as transformações tecnológicas, sociais e culturais, vividas por seus alunos, fora dos muros da escola, sejam vivenciadas também dentro desse contexto, aproximando, por conseguinte, realidades que não deveriam estar desassociadas. Sobre isso, Bonilla (2009, p. 35) aponta que

[...] a contemporaneidade está a exigir que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessa dinâmica as TICs, [sic] de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a.

Nessa perspectiva, a função do professor seria o de ir além de letramentos digitais como apontado por Coscarelli (2011). O trabalho visaria estimular o aluno a promover intervenções em sua realidade, no intuito deste construir os seus próprios conhecimentos, os quais têm a Cibercultura e as ferramentas da hipermídia como espaço de ampliação do saber e não apenas como meios para leitura passiva. Logo, fazem-se necessários, por parte do professor, conhecimento e planejamento pedagógico voltados às práticas da Cibercultura e às potencialidades da mesma.

A mediação entre alunos e os recursos oportunizados pelo ciberespaço dentro da escola, promovendo intervenções, situam-se para que as ferramentas hipermediáticas sejam utilizadas de forma proveitosa e democrática no ensino, em uma abordagem que abranja não somente aspectos técnicos, mas elementos direcionados a uma educação contemporânea, que faça usos dos meios atuais e disponíveis para a construção do saber. Por conseguinte, a figura do educador surge como fator ímpar ao processo e, por isso, estar receptivo às inovações e possibilidades que surgem no cotidiano escolar, pode aprimorar práticas docentes e adequá-las às alterações sociais e à pluralidade cultural.

Cabe ressaltar que todas as dificuldades e empecilhos não serão sanados apenas com a ação do professor, mas as iniciativas em se informar sobre e aceitar as potencialidades das mídias digitais já se configuram como uma importante atitude e uma grande etapa em direção a uma educação contemporânea, que busque contemplar ações direcionadas à Cibercultura e, conseqüentemente, às práticas sociais dos alunos. Assim, o espaço escolar reconfigura-se e surge como local de interação, de comunicação e de construção de conhecimentos a partir de múltiplas ferramentas e meios, tais como as mídias digitais, tão presentes no cotidiano do indivíduo contemporâneo, o qual “reconstrói seu saber a partir de novos conceitos e novas possibilidades de atuação efetiva no mundo” (SILVA, 2012a, p. 193).

Para um eficaz trabalho com a literatura em tempos de Cibercultura, a própria leitura necessita também ser reconhecida como sistema semiótico e, por essa razão, torna-se uma abordagem comunicacional de variados signos: dos verbais aos sonoros e visuais. Portanto, se a tecnologia funciona como elemento central da contemporaneidade, deve-se aprofundar as relações desta com os campos da literatura, abordando sua natureza como elemento verbal, visual, sonoro, topológico, cinético e virtual. Impõe-se, assim, uma releitura de conceitos e uma reformulação nos procedimentos relativos à produção e fruição da obra literária, tendo em vista as multisssemioses da ciberliteratura e da Cibercultura, que fizeram com que surgissem, na sociedade, leitores participantes do processo de construção semântica do texto. A respeito

desses leitores, Santaella (2004) os diferenciou em três categorias: o contemplativo, o movente e o imersivo.

O primeiro deles produz um processo de leitura individual e silenciosa. Retira momentos para reflexão e uma devolutiva a si mesmo do que foi lido. O segundo surgiu com o progresso e dinamização da sociedade, ou seja, a partir da aparição do jornal impresso, da televisão, do cinema com imagens rápidas e dinâmicas dividindo espaço com outras linguagens como sons, cores e a própria escrita. O leitor movente faz sua leitura, condensando características do contemplativo com a peculiaridade de mover-se e poder ler imagens, gráficos, tabelas. Sua leitura é determinada pelo ritmo desenfreado da sociedade moderna. Na sequência desses dois leitores e em contexto da era digital, o leitor imersivo vem à baila como um indivíduo mais livre, acostumado às multissemioses presentes em textos de diversas materialidades em diversos suportes.

Na esteira de Santaella (2004), o leitor imersivo está acostumado a linguagens rápidas, com habilidades diferentes do leitor contemplativo, o qual a escola busca frisar em suas rotinas pedagógicas. Por outro lado, a urgência e a dinamicidade em que vive a sociedade moderna exigem com que a escola tenha como foco a preparação do leitor imersivo para as atividades cotidianas, sejam elas pertencentes ao universo escolar ou não. Logo, o trabalho vai além de instruir no sentido único de uso das tecnologias digitais, mas no intuito de levarem os leitores imersivos a utilizarem de todas as linguagens, suportes e meios de produção textual para também produzir conhecimentos e para uma educação que vise a uma formação integral do educando, em uma perspectiva humanizada.

Dessa forma, a educação não se limita a paradigmas tradicionalistas e nem transcende a algo “futurista”, mas centra-se em um objetivo pedagógico como o apontado pela educação estética, em que se têm as relações do indivíduo com o objeto para definir se este é ou não belo ou artístico. Diante das relações do aluno com o texto literário e com as mídias digitais, estas são utilizadas a favor de um ensino que busque associar práticas pedagógicas, multissemioses e meios atuais de comunicação e interatividade para a construção do conhecimento e do próprio ser humano, pois o mesmo, perante às alterações, no cenário da Cibercultura, deve repensar suas práticas cotidianas e suas visões de mundo, concebendo outras culturas e outras pluralidades, pois a tecnologia digital está diretamente ligada ao desenvolvimento social, cultural, econômico, político e educacional, alterando as formas de ser e estar no mundo contemporâneo.

A instituição escolar pode colaborar para que os alunos saiam de uma posição de meros receptores para produtores ou coprodutores nesse contexto. Sob tal vertente de mudanças

na sociedade e na atuação pedagógica, é imprescindível criar oportunidades de aprendizagem com o objetivo de despertar a sensibilidade dos alunos para o mundo literário, artístico e também para o digital e multiletrado. Assim, Cope e Kalantzis (2008) sinalizam que o currículo tradicional deve ser revisto, pois se os objetos de aprendizagem se constituírem iguais aos que já se fazem presentes na escola, reproduzindo os materiais didáticos, tal objetivo não será alcançado, porque os mesmos não colaboram com as novas práticas de ensino, pois ainda, em sua maioria, estão focados em atividades de leitura, que conduzem os alunos a uma leitura passiva, repetitiva, sempre à espera de uma meta determinada, ao invés de conduzi-los a uma leitura dinâmica e interativa como apontou Phillipouski (2006, p. 333/aspas da autora/) ao afirmar que a escola induz

[...] o aluno a uma “leitura apassivadora”, repetitiva, sempre à espera de uma meta determinada, de algo que pode ser diretamente localizado no texto-referência e simplesmente decodificado pelo aluno-leitor, ao invés de conduzi-lo a uma “leitura ativa”, questionadora, crítica, que valorize os alunos como leitores e sujeitos cognoscíveis.

O resultado disso é uma rejeição do estudante ao ato de ler, já que reconhece nessa tarefa uma atitude mecanicista que privilegia respostas às perguntas, o resultado ao invés do processo de construção, visto que a escola hoje se depara com alunos cercados por tecnologias digitais, os chamados nativos digitais, para os quais,

[...] a tecnologia analógica do século 20 - como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livros, por exemplo), internet discada - é velha. Os nativos digitais cresceram com a tecnologia digital e usaram isso brincando, por isso não têm medo dela, a veem como um aliado (PRENSKY, 2001, *on-line*).

Ademais, a leitura realizada por meio da ciberliteratura pode estimular a compreensão do leitor com o texto literário além de favorecer particularidades como a expressão linguística, artística e estética, visto que o texto eletrônico contempla tais esferas em sua constituição. A título de exemplificação, pode-se citar o trabalho com a poesia digital, pois, ao interagir com esta, o leitor atua com a interpretação de textos verbais, não verbais e inclusive cineverbivocovisuais. Ela promove a coautoria e desperta a capacidade inventiva e criativa do leitor, o qual pode, a partir dos processos interativos promovidos pelos recursos midiáticos, “interferir na organização do texto, potencializar a sua significação e modificar o seu final” (DIAS, 2013, p. 102). Dessa forma, as produções de Antero de Alda e Rui Torres além dos próprios hipertextos digitais no ciberespaço exigem a participação do usuário para se completarem semântica ou sintaticamente.

No entanto, o que se observa, por vezes, nas rotinas escolares é um receio dos professores em utilizarem as mídias digitais em suas aulas e, conseqüentemente, uma proibição aos alunos em fazerem uso das TIC em âmbito escolar. Por outro lado, quando empregadas, tecnologias de informação e comunicação são, frequentemente, subutilizadas, deixando assim de se explorar projetos de literatura digital, os quais podem se configurar como oportunidades para aproximar os estudantes da linguagem e do fazer literário. Ramal (2002) explicita que as tecnologias utilizadas pelos professores, em sala de aula, podem ocasionar novos métodos de aprendizagem e, conseqüentemente, provocar uma reflexão nos profissionais com relação à ação pedagógica dos mesmos no cenário em que se encontram, levando em consideração a sua formação e capacitação.

Nesse sentido, cabe aos professores buscar contato com as ferramentas e recursos da hipermídia e assim desenvolver habilidades em lidar com o amplo universo de fenômenos, procedimentos e linguagens presentes na rede mundial dos computadores, cujas configurações incitam a pensá-las além de meros meios técnicos. A ideia refere-se ao homem refletir sobre a sua própria concepção a partir do uso de tais ferramentas. Dessa forma, a reflexão concebe a abordagem de conectividade e de complexidade, em que áreas, que se pareciam estranhas e distantes entre si, aproximam-se por meio de elos, *links* e *hiperlinks* dos hipertextos, das redes sociais, do *ciberespaço*, em que as relações humanas se assemelham a relações neuronais, ou seja, em que não há uma sequencialidade e nem uma rotina definida. E assim tudo se modifica rapidamente, produzindo um novo modelo de homem; um homem que se conecta e interage com o mundo todo, estando em vários lugares ao mesmo tempo, quebrando paradigmas de tempo e espaço e produzindo novas formas de produzir saberes como o da inteligência coletiva de Lévy (2003) ou da inteligência conectiva de Felice (2015).

Os meios oferecidos pelo ciberespaço, na posição de ferramenta de leitura e de escrita, juntamente à hipermidialidade, podem surgir como peças motivadoras nas aulas de literatura, propiciando novas formas de relacionamento com o texto literário. Destarte, estratégias metodológicas para compreender os processos de criação e fruição da literatura digital precisam ser contempladas e elucidadas, considerando suas especificidades e tendo em vista o preparo do leitor para a fruição de textos poéticos, no sentido de refletir sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano e efetivar um trabalho para integrar o computador e outras mídias digitais à sala de aula.

Por conseguinte, o trabalho não se restringe a atender demandas de *marketing*, criando espaços físicos com computadores ligados à internet, os quais não funcionam em sua totalidade, pois são disponibilizados, mas não podem ser utilizados em sua plenitude, devido a



problemas técnicos, estruturais ou humanos. Como consequência, elementos como interatividade e aprendizagem compartilhada são preteridos e exercícios de cópias textuais da tela do computador, quando efetivados, são valorizados.

É certo que são muitas as dificuldades para o exercício da literatura digital em sala de aula. A citar o hibridismo presente na linguagem e na construção textual, que exige novos posicionamentos, os quais não podem ser os mesmos já encontrados diante de textos monossemióticos e conceituados historicamente como épicos, líricos ou dramáticos. Um outro motivo é o fato de que a literatura digital não pode ser lida sem um suporte digital; e nem sempre as escolas estão preparadas para essa realidade. No entanto, apesar de tais empecilhos, a literatura digital pode tornar-se um elo no eixo comunicativo entre o universo educacional e os alunos, os quais estão cada vez mais imersos em um contexto permeado por tecnologias e pelas novas mídias e suportes digitais; e a escola, por sua vez, não deve situar como alheia às potencialidades que o ciberespaço pode oferecer.

Segundo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, do Ministério da Educação e Cultura – MEC –, cabe ao professor orientar os alunos no sentido de propor-lhes atividades transversais, as quais valorizem o acesso à arte, à cultura e à literatura, configurando exercícios de pluralidade cultural, que podem ser efetivados por meio da hipermídia. Corroborando essa ideia, Fischmann (2000, p. 6) aponta que

[...] trata-se de um modo de abordar o conhecimento, de lidar com a riqueza das produções culturais humanas, não se aprisionando nos limites do impresso em tinta e papel. Uma vez vivenciada essa formação, o professor terá condições de buscar e oferecer recursos variados a seus alunos.

Nessa concepção, para o professor fazer parte do mundo da Cibercultura, do qual os seus alunos já fazem parte, é necessário que ele atualize-se em relação às TIC. A reflexão da autora faz-se pertinente, pois todas as esferas da sociedade já situam nesse estágio civilizatório e a escola, como elemento basilar na formação de cidadãos críticos, ativos e competentes não pode se isentar do mesmo. Logo, abordagens com atividades, que contemplem ferramentas eletrônicas e mídias digitais, desafiam reflexões sobre ações da vida contemporânea e reflexões sobre novos meios de manifestação pedagógica, entre eles a fruição literária e uma educação estética direcionada a um olhar que conceba a literatura digital não como elementos estruturais elencados para constituir um texto, mas como um texto capaz de despertar subjetividade e lirismo como se observa nos ciberpoemas de Antero de Alda, Augusto de Campos e Arnaldo Antunes. Dessa forma,

[...] compreender a relação da literatura com o que é humano, ou seja com o que nos pertence [...] é exercer a escrita e a leitura em função do conhecimento, da formação da sensibilidade estética, da indagação da descoberta, da crítica de si, do outro e do planeta (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 25).

Assim, uma enorme gama de textualidades, agregadas às multimídias, pode ser concretizada, pois a literatura torna-se uma atividade de aproveitamento estético e aprendizagem muito mais produtiva sob o ponto de vista pedagógico, se comparada às atividades rotineiras vinculadas a papel e à caneta ou às práticas que contemplem aulas expositivas, leituras individuais ou seminários. Portanto, atividades voltadas a um letramento digital tornam-se imprescindíveis no século XXI para que o indivíduo possa saber utilizar o computador e saber relacionar aquilo que surge no ecrã ao que compõe sua vida, seus valores (SOUZA; OLIVEIRA, 2012). Para exemplificar, citam-se atividades vinculadas à Cibercultura, como as indicadas por Silva (2011b):

[...] no âmbito do ensino formal, os recursos digitais podem também ser integrados a Plataformas Pedagógicas Digitais, simulando ambientes reais de aprendizagem, a exemplo da visita a museus virtuais, experiências em laboratórios de línguas e de ciências, entre outros. [...] Esses espaços favorecem a aquisição e a transmissão do conhecimento, uma vez que viabilizam experiências de construção coletiva, em processos de interação de indivíduos e/ou grupos, pela mediação dos diferentes atores desse novo cenário (SILVA, 2011b, p. 1)

A autora ainda justifica que toda essa preocupação em torno da formação do professor e do ensino no contexto da Cibercultura ocorre devido à diferenciação que há entre a escrita linear e analógica dos leitores da página impressa e a dinâmica dialógica realizada pelos internautas. Nesse sentido, a escola, em sua função principal de formar pessoas atuantes e críticas na e para a sociedade, deve estar presente para instruir as melhores escolhas e utilizações de ferramentas que a tecnologia oferece para a construção e democratização do conhecimento.

## **4.4 Relato de experiências**

### **4.4.1 Métodos e técnicas da pesquisa**

Esta pesquisa tem como foco central um assunto inerente às Ciências da linguagem e da Educação com um olhar direcionado à criação e fruição literárias. O trabalho foi desenvolvido sob os princípios da pesquisa qualitativa e do método de procedimento da

pesquisa-ação. Para subsidiar a teoria de base para coleta e análise dos dados objetivados, consultas bibliográficas e telemáticas foram desenvolvidas. Teóricos foram apresentados e discutidos aqui, para assim, alcançar o objetivo geral desta pesquisa: compreender os processos de produção e fruição do texto poético digital, a fim de oferecer estratégias metodológicas possíveis para a apreciação estética de poesia e o exercício da escrita criativa, em meio digital.

A abordagem qualitativa está ancorada em Chizzotti (2000, 2011), Lüdke e André (1986) e André (1995), justifica-se por responder a questões particulares e se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (CHIZZOTTI, 2011).

Para Chizzotti (2011, p. 28), as pesquisas qualitativas “usando, ou não, quantificações pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Além disso, um trabalho qualitativo “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79). Esse tipo de pesquisa não se constitui em dados neutros e puramente objetivos, mas por elementos permeados pela subjetividade humana, que não se mede quantitativamente. Logo, têm-se dados oriundos de relações construídas pelo homem a partir de suas relações cotidianas.

Contrariamente à particularidade da pesquisa quantitativa, a qual recorre a métodos objetivos para medir e quantificar dados como meio de assegurar a veracidade e a validade de um estudo, a pesquisa qualitativa configura-se como uma análise que se preocupa com aspectos qualitativos e significativos para os sujeitos pesquisados. Lüdke e André (1986), sobre tal pesquisa, indicam cinco aspectos imprescindíveis que a caracterizam. As autoras apontam que: 1º - tanto o ambiente natural, em forma de fonte direta de dados, quanto o próprio pesquisador são elementos valorizados; 2º - os dados devem ser descritivos e analisados após observação; 3º - o processo da pesquisa merece maior preocupação que o próprio produto final; 4º - os significados atribuídos pelas pessoas às coisas e objetos devem ser valorizados; e 5º - o processo de análise de dados ocorre de forma indutiva. Diante disso, a pesquisa qualitativa tem como aspecto basilar a valorização e compreensão do meio social.

As especificidades da pesquisa-ação aplicada à educação foram abordadas a partir de Thiollent (2003). Seus trabalhos foram iniciados por Kurt Lewin na década de 1940, envolvendo as Ciências Sociais. O pesquisador definiu-a como uma abordagem capaz de

oferecer critérios objetivos e precisos para estudar e avaliar uma situação problema. Para Thiollent (2003), trata-se de uma modalidade que visa à investigação social com base empírica e que relaciona ação e pesquisa em um processo no qual pesquisador e pesquisados estão envolvidos com o objetivo de elucidar e solucionar uma problemática qualquer.

Ainda, segundo Thiollent (2003), o método da pesquisa-ação centraliza-se no planejamento das ações e na avaliação dos resultados. Ademais, tem-se um trabalho que não apenas descreve uma situação, mas que também pode promover conhecimentos durante a sua execução e suscitar mudanças na comunidade pesquisada. Corroborando essas ideias, Chizzotti (2011, p. 79), aponta que a pesquisa-ação é um “meio auxiliar de superação das condições adversas, todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos [...]”

Sob essas particularidades, a pesquisa-ação deste trabalho foi direcionada para a intervenção em unidades escolares no município de Goiânia, no sentido de fazer o diagnóstico fundamentado apontado por Chizzotti (2011) e intervir diretamente na atuação dos docentes, que participaram de oficinas de criação de fruição de poesia em meio digital, contribuindo assim para uma melhor qualidade na ação dos mesmos. Logo, trabalhou-se com atividades em que os participantes compreendessem o objeto de estudo, ou seja, a poesia digital, de forma ampla, entendendo suas particularidades como a dinamicidade, ubiquidade, intersemiose, hipertextualidade e hipermedialidade.

Para isso, as seis fases da metodologia da pesquisa-ação foram contempladas de acordo com as orientações de Chizzotti (2011, p. 86-87):

- 1) Fase da identificação do problema: pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver [...];
- 2) Formulação do problema: tendo definido e formulado o problema que se quer resolver, é necessário coletar e analisar as informações, documentais ou orais, necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada;
- 3) Implementação da ação: a implementação da ação supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios. [...];
- 4) Execução da ação: é acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada [...];
- 5) Avaliação da ação: [...] deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano [...] e produzir a proposição de um novo plano para uma ação ulterior [...];
- 6) Continuidade da ação: o relatório dos planos executados e dos resultados obtidos devem auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados nas soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação problemática e das condições que a envolvem [...]

Nesse sentido, a oficina realizada com os professores munuiu-se dessas particularidades para a coleta de dados e para partilhar entre os participantes alguns fatos que constituem o objeto de pesquisa. Para isso, foi empregado como método para obter as informações, as técnicas de observação participante, anotações realizadas em campo e a aplicação de questionários abertos. Segundo Gil (2008), esse tipo de questionário é composto de perguntas abertas, proporcionando aos pesquisados uma maior liberdade em respondê-las. A observação participante foi realizada *in loco*, momento este em que registros sobre a execução das atividades e sobre a participação e comportamento dos docentes foram efetuados em um caderno de registros, tido como diário do pesquisador, para posterior reflexão e discussão do objeto estudado. Portanto, foram aplicados dois questionários: o primeiro no dia da execução das oficinas e o segundo em, aproximadamente, 5 a 8 meses após a execução destas. Ademais, foi distribuído aos participantes um resumo<sup>12</sup> da teoria aplicada com sugestões bibliográficas e de *sites* que podem ser consultados para trabalho em sala de aula.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, segundo Gil (2008), é elaborada com base em material já publicado, com o objetivo de avaliar posições diversas em relação a determinado assunto. Assim, pode ser considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica. Diante disso, uma de suas atribuições principais é subsidiar o pesquisador, contribuindo para ampliar seus conhecimentos, no intuito de se fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentado teoricamente. Caracteriza-se por ser “um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Ela fornece material instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa...” (MORESI, 2003, p. 10) e contempla uma abordagem sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

Da mesma forma, Fonseca (2002, p. 32) aponta que a pesquisa bibliográfica “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Com esse tipo de pesquisa buscou-se para este trabalho: a) rastrear e analisar as teorias pertinentes e os conceitos que se inserem no campo da ciberliteratura e da Cibercultura; e b) selecionar os textos analisados, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, os quais foram apontados na introdução deste trabalho.

Assim, estudos de materiais já publicados foram realizados para fundamentar a argumentação e a contra-argumentação, no intuito de identificar e explorar as possibilidades de

---

<sup>12</sup> Um exemplo do resumo consta nos anexos deste trabalho

aplicabilidade e de interferência dos recursos da hipermídia na criação e fruição do texto poético digital, em sala de aula. Dessa forma, todas as atividades inerentes à coleta e análise de dados foram realizadas a partir da aplicação da oficina intitulada “Poéticas Possíveis: leitura e produção da poesia em meio digital”. As ações práticas e teóricas inerentes à experiência tiveram como embasamento teórico atividades orientadas à leitura e produção de poesia em meio digital, com o ensejo de verificar a aceitabilidade da literatura eletrônica por parte dos professores, de verificar se eles já utilizavam recursos multimídia em suas aulas e também de sugerir meios para o trabalho com o texto digital em sala de aula.

#### **4.4.2 Campo de pesquisa: escolas-campo**

Quatro escolas do município de Goiânia participaram das oficinas. Dentre as participantes, três pertencentes à rede particular de ensino e uma, à rede municipal. Com relação às instituições particulares, a primeira a participar atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. A segunda oferece Educação Básica apenas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com relação à escola municipal, esta foi a terceira a se envolver e atende os quatro ciclos de formação e desenvolvimento humanos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – SME - , ou seja, a escola atende o Ciclo I, correspondente à alfabetização e assiste crianças a partir de 6 anos de idade, o que seria o 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental; Ciclo II, 3º e 4º anos; Ciclo III, 5º e 6º anos e Ciclo IV; 7º e 8º anos. A quarta escola é uma filial da primeira. Logo, trata-se de uma instituição particular de ensino, voltada a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A escolha das escolas partiu primeiramente do interesse de estabelecer-se uma comparação entre os resultados obtidos entre profissionais da rede pública e da rede particular de ensino em relação ao quesito da utilização das mídias digitais em sala de aula, principalmente, nas aulas de literatura. O segundo critério foi as escolas possuírem laboratórios de informática ou uma sala que funcionasse como tal para as aulas com multimídia. O terceiro item foi as escolas atenderem no mínimo o Ensino Fundamental, pois como foi abordado nesta dissertação, as instituições de ensino, por vezes, estão com seus objetivos voltados a exercícios estruturalistas no ensino de literatura, abstendo-se de práticas voltadas à apreciação estética e

literária. Assim, as sugestões oportunizadas poderiam ser trabalhadas, a critério dos docentes, na prática pedagógica diária, formando leitores e não decodificadores textuais.

A primeira escola, doravante E1, contou com um grupo de 18 profissionais participantes da oficina. Entre estes, havia profissionais que ministram aulas não somente de Língua Portuguesa ou de Literatura, mas também de História, Geografia, Inglês e Matemática para as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio; e professores de turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Estes últimos são graduados em Pedagogia e ministram todas as outras disciplinas do currículo escolar, exceto Língua Portuguesa e Matemática, pois estas são aplicadas por professores com licenciatura nas respectivas áreas, os quais também participavam da oficina. Além dos docentes, a coordenação pedagógica participou durante as 2 horas de aplicação das atividades.

Na segunda escola, doravante E2, a oficina foi ofertada para um grupo de 15 profissionais. Destes, alguns professores atuam na segunda fase do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, e lecionam Língua Portuguesa, História, Arte, Educação Física, Inglês, Literatura e Produção Textual, Matemática e Geografia. Os demais eram professores graduados em Pedagogia e atuavam na primeira fase do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, e também na Educação Infantil, ministrando todas as disciplinas do currículo, não havendo assim diferenciação entre professores licenciados em áreas específicas e pedagogos na aplicação das aulas. A coordenação pedagógica da E2 também participou da oficina juntamente com o técnico do laboratório de informática, que deu suporte quando foi preciso.

A terceira instituição, E3, participou efetivamente com um grupo de 18 professores, 02 coordenadores, sendo 01 pedagógico e 01 disciplinar. Inicialmente estava previsto um grupo com 25 docentes, porém 07 fizeram opção por utilizar o horário destinado à oficina para produzirem seus planejamentos pedagógicos. Dentre o grupo participante, a maioria dos professores eram pedagogos, com exceção de 01 professor de Língua Portuguesa e 01 de Educação Física, responsável por ministrar aulas de dança.

A quarta escola, E4, participou com um grupo de 25 docentes. Destes, cinco já haviam participado da oficina em outra unidade, denominada nesta pesquisa de participante E1, pois a participante E4 é filial da E1, como já explicitado. Assim, houve a coincidência da presença de alguns professores participarem duas vezes da mesma oficina. Dentre os 20 profissionais restantes, 01 era o coordenador pedagógico; 04 eram pedagogos e os demais, professores que atuavam na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ministrando aulas de Português, História, Literatura, Inglês, Arte, Filosofia, Geografia e Matemática.

#### 4.4.3. Relato das oficinas

A oficina nas quatro escolas participantes teve a duração de aproximadamente 2 horas e foi estruturada em dois momentos: 1ª parte: Apresentações - do objetivo da pesquisadora naquela atividade; do programa de mestrado ao qual ela está vinculada; e do objeto que está sendo pesquisado. Na sequência, foram explorados *slides* com um breve percurso histórico da poesia digital, principiando com elementos de produção poética de Símmias Rodes, na Idade Antiga, perpassando por exemplos da poesia concreta e finalizando com construções contemporâneas de Sérgio Caparelli, Antero de Alda e Rui Torres. Na 2ª parte – Explorações - foram realizadas visitas e experimentações nos *sites* dos autores contemplados na fase anterior da oficina. Por fim, foram apresentadas algumas referências bibliográficas que dão suporte ao que foi abordado. Nas quatro escolas participantes, ao iniciar o trabalho, observou-se por parte dos participantes curiosidade e desconfiança, observações, as quais, foram diluindo-se no decorrer das duas horas de oficina. Assim, depoimentos e comportamentos relevantes dos participantes foram registrados em um caderno de anotações. Outros dados foram coletados via questionários, um no ato da execução da oficina e o outro, em tempos depois, como já apontado no decorrer deste texto.

Todos os integrantes da participante E1 foram bem receptivos quanto à temática da oficina, a qual foi ministrada em uma sala de aula com o auxílio de *notebook* conectado à internet e a um projetor de mídias, pois o laboratório de informática estava desativado, devido os computadores estarem em manutenção. Como as atividades estavam sendo realizadas via projetor, nem todos os integrantes participaram ativamente. Alguns, dois de forma exata, foram ao *notebook* e produziram poemas no *blog Poemário*, do poeta Rui Torres. Um terceiro integrante acessou os sítios por meio do seu *smartphone*, o que fulgurou como positivo, por mostrar que o suporte para a literatura eletrônica não precisa, necessariamente, ser um computador. Ademais, a oficina transcorreu tranquilamente, com exceção da morosidade na conexão e transmissão de dados via internet, o que fez com que poemas do poeta Antero de Alda sofressem interferências na execução dos mesmos por constituírem de textos os quais mesclam além da linguagem verbovisual outras semioses como o movimento e o som.

Com relação à participação na E2, a coordenação pedagógica nos disponibilizou uma sala denominada “Sala de Vídeo” para a projeção dos *slides* e também para a interatividade



com os *sites*, com o auxílio de um projetor de mídias. No entanto, o computador, naquele local, não acessava a internet. Consequentemente, no segundo momento das atividades, houve alteração de ambiente e a oficina seguiu no laboratório de informática da escola, o qual é utilizado por cada professor da escola, seguindo um horário organizado pela gestão escolar. De imediato, tal informação surgiu como positiva, pois o espaço estava sendo utilizado com os alunos por diversos professores e em diversas disciplinas, porém, no decorrer das discussões, foi apontado que as atividades eram de cunho obrigatório, seguiam um cronograma semanal, e eram executadas de maneira aleatória e muitas vezes sem objetivos.

Essa observação foi notada em algumas respostas<sup>13</sup> do primeiro questionário diagnóstico, pois algumas perguntas indagavam sobre o contato e o uso de recursos multimídia nas aulas. E como devolutiva, obtivemos o seguinte:

**Q4 – O que pode favorecer ou dificultar seu trabalho com a literatura eletrônica?**

**P1\_E2:** *Os alunos ficam mais interessados. Outros já enjoaram. Isso dificulta, pois eles conversam.*

**P4\_E2:** *Na escola só podemos utilizar internet somente no laboratório de informática e somente uma vez por semana.*

**P7\_E2:** *Favorece na fixação do conteúdo. Dificulta na falta do preparo e habilidade do professor.*

**Q5- Você tem utilizado recursos multimídia em suas aulas?**

**P1\_E2:** *Sim. Toda semana eu levo os alunos para o laboratório.*

**P3\_E2:** *Sim. Uso de sites de pesquisa e blog.*

**P4\_E2:** *Sim. Data show, sala de informática.*

**P13\_E2:** *Sim. Na escola temos um dia na semana para levar os alunos, no laboratório.*

Diante de tais respostas, verifica-se que a escola oferece um horário para o uso do laboratório de informática, pois os professores levam seus alunos semanalmente, porém a utilização restringe-se a consultas a *sites* de pesquisas e *blogs* para fixação de conteúdo como apontado pelo P7\_E2; ou a utilização parece ser aleatória no sentido de provocar indisciplina na turma, como ressaltado pelo P1\_E2.

No início da apresentação dos poetas e dos *sites*, houve problemas com a conexão e com a transmissão do áudio, o que necessitou de auxílio do responsável pelo laboratório. Após a resolução do problema, a maioria dos professores manusearam as ferramentas dos sítios, produziram textos *on-line*, o que despertou mais interesse pelos assuntos por parte dos docentes, pois sempre questionavam se havia outros poetas ou autores de outras disciplinas que também desenvolviam trabalhos digitais. Ademais, no decorrer das explorações, observou-se que alguns

---

<sup>13</sup> Para a abordar as respostas dos professores participantes, utilizamos as seguintes siglas: Q1 – questão 01 do questionário diagnóstico; Q2 para a questão número 02... Em específico aos professores, foram usadas as seguintes siglas: P1\_E1 – Professor 1 da escola participante 01; P3\_E4 – Professor 3 da escola 4; e assim sequencialmente.

itens surgiam como simples e corriqueiros como ligar, conectar e acessar o *site*, porém outras apresentaram-se como novidade, despertando entre os participantes o desejo de ir mais além. Em alguns momentos, a atividade individual cedeu espaço à coletividade, pois na construção de poemas infantis, no site do poeta Sérgio Caparelli, os professores discutiram entre si sobre as possibilidades de formação de rimas. Uma das professoras foi quem alertou para esse fato, valorizando-o e dizendo que as atividades também poderiam ser executadas em duplas, mas que cada aluno ficasse em seu computador, pois seria bem improvável que algum quisesse dividir o espaço; dividir-se-iam as ideias e não a máquina.

Na unidade de ensino E3, apesar da estrutura física precária, a oficina foi desenvolvida e pode-se obter os dados pré-estipulados. Tal precariedade situada é devido o laboratório de informática estar desativado por falta de funcionário qualificado para tal. O que estava modulado naquela função, estava gozando de licença prêmio e até, aquela data, não fora destinado outro para a escola. As atividades da oficina foram realizadas em uma sala de aula, com um *notebook* e um projetor de mídias. Foi sugerido por parte de uma professora que se usassem *tablets*; eu sugeri o uso de *smartphones*, mas não havia acesso à internet, o que impossibilitou as interações com os *sites* dos poetas. Questionei se ocorria com frequência o fato da escola ficar sem internet. A resposta foi que sim. Havia apenas um ponto de acesso, o qual é situado na secretaria para assuntos burocráticos da instituição. Devido a problemas técnicos, o restante da escola não consegue acessar. A unidade escolar recebeu recentemente uma aparelhagem para dispor a conexão, porém não funcionava. Ainda sobre tal deficiência, também questionei, oralmente, se os professores não tinham a prática de fazerem com os alunos atividades que demandassem o uso da internet. A resposta foi que poucas; somente aquelas de extrema necessidade, porque os alunos sempre só copiavam tudo da tela e nem liam; e ainda havia alguns que não possuíam computador com conexão em casa e que por isso tinham que procurar uma *lan house* e os pais não autorizam por falta de condições financeiras<sup>14</sup>. Diante disso, a primeira parte da oficina, na E3, foi executada tranquilamente, porém a segunda parte foi concretizada apenas via *prints* dos *sites*. No final, ficou estabelecido que eu enviaria via *e-mail* com um roteiro de como executar os *sites* para os professores experimentarem em outro momento e futuramente na própria escola. Dessa escola em questão, destacaram algumas respostas do questionário sobre o uso dos recursos multimídia, como pode ser observado:

**Q5- Você tem utilizado recursos multimídia em suas aulas?**

**P2\_E3:** *Datashow*

**P3\_E3:** *Sim. Apresentação de conteúdo através do power point.*

---

<sup>14</sup> Dados verbalizados por alguns professores participantes.

*P4\_E3: Não.*

*P5\_E3: Vídeos, slides*

*P7\_E3: Sim, data show.*

Tais respostas levam-nos a constatar que o trabalho com as mídias digitais é bem limitado, não contemplando as particularidades da internet, no sentido de promover interatividade entre aluno e hipermídia, bem como exploração de outras particularidades a citar, os multiletramentos.

A aplicação da oficina na quarta unidade escolar ocorreu dentro das expectativas. O grupo já esperava a atividade. Alguns já se apresentaram com questionamentos e dúvidas sobre o acesso aos *sites*, pois já tinham colhido informações com aqueles que participaram anteriormente. A coordenação pedagógica, já ciente dos problemas ocorridos na E1, recebeu-nos com um ambiente preparado para a execução da oficina. Tratava-se de uma sala, denominada de “Sala de vídeo”, na qual havia TV com DVD, tela e projetor de mídias; e um computador conectado à internet e ao projetor. Havia também carteiras em número suficiente para tender cerca de 30 pessoas. Questionei se havia na escola uma sala de informática e resposta foi que sim e que poderíamos utilizá-la, caso fosse necessário. Achei conveniente, na segunda parte da oficina, migrarmos para lá, para que cada participante pudesse interagir livremente nos *sites* a serem apresentados. Dessa forma, a primeira fase de apresentação teórica ocorreu tranquilamente na “Sala de Vídeo” e a segunda, no laboratório de informática.

No início enfrentamos pequenos problemas técnicos para ligarmos toda a aparelhagem, pois estava tudo desligado, mas depois as atividades fluíram de forma estável. Como alguns professores já participaram da atividade, direcionavam os colegas, questionando apenas alguns detalhes como nomes dos sítios e onde clicar. Fizeram anotações, responderam o questionário apresentado (alguns não devolveram) e, principalmente, interagiram nos ambientes virtuais. Questionei se, sempre, os professores tinham aqueles ambientes disponíveis e preparados igual àquela ocasião. A coordenação respondeu que tudo dependia de requisições. Se feitas com antecedência, o(s) espaço(s) eram organizado(s), mas que eram poucos os professores que utilizavam. Perguntei diretamente aos professores o porquê de não usarem e a resposta foi que não sabiam certamente o que fazer lá. Logo, uma professora fez um comentário que me chamou a atenção: “Agora sim, acabou os meus problemas com a informática”. Neste momento, fiz uma intervenção alertando à profissional de que as mídias digitais e outros recursos tecnológicos são meios e podem subsidiar o trabalho pedagógico, mas que a intervenção do professor é importantíssima. Assim, buscar conhecimentos acerca do uso e ter conscientização da necessidade desse recurso, no intuito de trabalhar para a formação integral

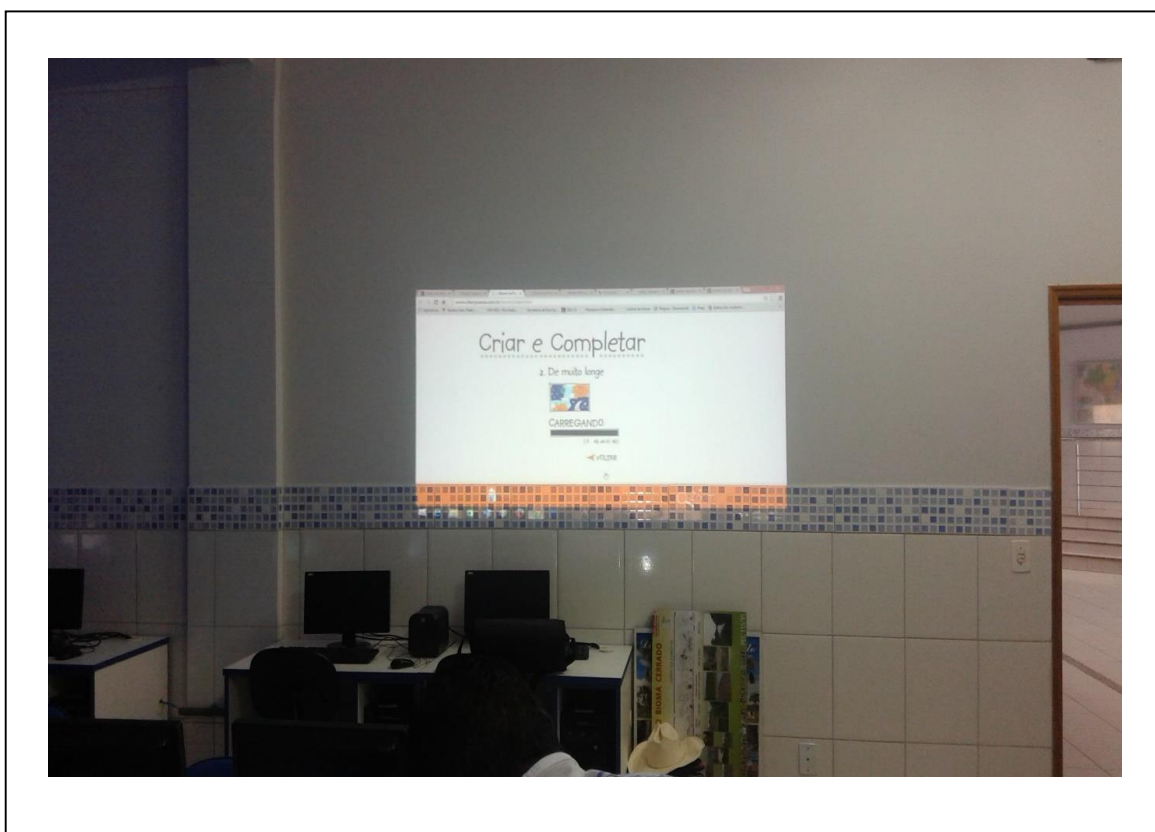
do aluno, é o que se configura como mais importante. Não se trata apenas de usar, mas de como e por que usar. Apontei que não se devia considerar os recursos tecnológicos como algo redentor dos problemas educacionais, mas como meios do processo ensino-aprendizagem. Por fim, no decorrer da oficina, todos os professores puderam participar, individualmente, nos computadores, interagindo nos *sites* sugeridos.

Portanto, para o percurso das atividades práticas (2º momento) da oficina “Poéticas Possíveis: leitura e produção da poesia em meio digital”, desenvolveu-se um trabalho no cenário da ciberliteratura, especificadamente com a poesia digital portuguesa bem como a brasileira. Contemplaram-se poetas como Sérgio Caparelli, Rui Torres e Alda em seus respectivos *sites* [www.caparelli.com.br](http://www.caparelli.com.br); [www.telepoesis/poemário](http://www.telepoesis/poemário); e [www.anterodealda.com](http://www.anterodealda.com). Os exercícios contaram com práticas no contexto virtual dos poetas para a exploração dos recursos disponíveis pelos mesmos. O intuito era ofertar novas metodologias e procedimentos de leitura que pudessem favorecer a produção e a leitura de textos poéticos em meio digital, com objetivo de promover exercícios literários mais próximos ao contexto social dos alunos, os quais “demandam novas abordagens e métodos de ensino para que consigam manter a atenção e a motivação na escola” (VEEN; WRACKING, 2009, p. 27). Tal exigência faz-se presente por eles estarem imersos em ambientes permeados por ferramentas tecnológicas e por estarem sempre em contato com textos em diversos suportes além do livro didático.

Sérgio Caparelli e seu *site* foram escolhidos devido as quatro escolas participantes ofertarem aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O poeta brasileiro, já autor de inúmeros textos poéticos infantis na versão impressa, disponibiliza um ambiente digital com várias possibilidades de interatividade também para crianças. O contexto poético digital de Caparelli traz vários *links* que levam o internauta a inúmeros assuntos, desde artigos sobre a relação da criança com a internet a poemas digitais. Como o foco deste trabalho são os poemas digitais, apresentaram-se os *links* referentes aos textos eletrônicos, no *site* do poeta, aos participantes. Diante disso, ao acessar o *link* “Poesia Digital” e, na sequência, o “Zoom na poesia”, os participantes deparam-se com atividades como: Declamar; Criar e completar; Encadear; Recompor; Jogar com sons; Ver, desenhar e compor. Devido ao tempo, foram exploradas apenas três: “Declamar”; “Criar e completar”; e “Recompor”. Estas despertaram bastante entusiasmo nos professores por possibilitar uma participação efetiva do aluno com o texto literário eletrônico por meio de atividades de leitura, construção e fruição poética, o que possibilita alterações nos modelos de letramentos utilizados no cotidiano escolar, segundo uma das participantes.

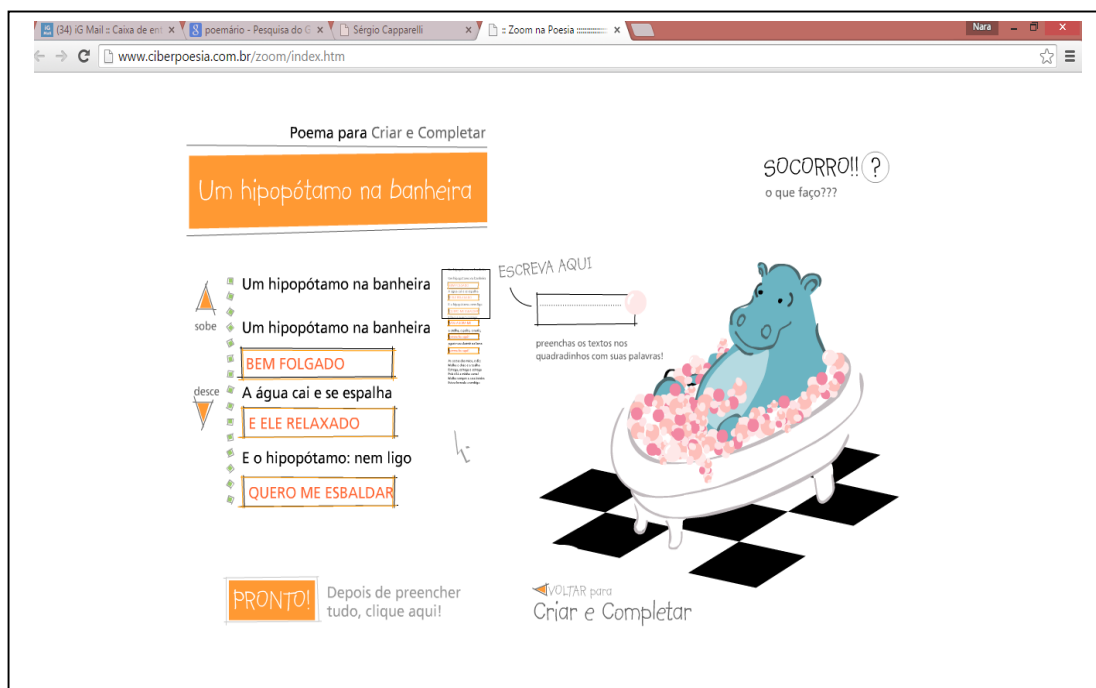
A título de exemplificação, no item “Criar e completar”, o aluno lê e completa com rimas um poema digital. Outro *link* que interessou muito aos participantes da E1 e da E2 foi o “Brincando na *Web*”, pois direciona os usuários a sugestões de outros *sites* e de ideias acerca do poema digital. Logo, o sítio apresentou-se como uma metodologia positiva aos professores. No entanto, alguns chamaram a atenção a uma questão: a ausência de sons. Algumas atividades são executadas sem agregação de som, o que foi apontado como ponto negativo do ambiente e contraposto à teoria apresentada no início da oficina, em que se defendeu que a literatura eletrônica trata-se de uma modalidade emergente, na Cibercultura, e que contempla várias linguagens, aglutinando cor e movimento na construção de textos multissemióticos, dinâmicos e interativos. Destacamos que configuração do poema depende do objetivo do poeta. Uns poderiam ter sons, outros não. A interatividade no site, por parte dos participantes, pode ser observada nos seguintes registros fotográficos realizados durante a oficina:

**Figura 21 - Print do site de Sérgio Caparelli: < <http://www.ciberpoesia.com.br/zoom/index.htm>>**



**Fonte: registro de dados *in loco* para esta pesquisa**

**Figura 22 - Print de interatividade no site de Sérgio Caparelli: <  
http://www.ciberpoesia.com.br/zoom/index.htm>**



**Fonte: registro de dados *in loco* para esta pesquisa**

O ambiente experimental do ciberpoeta Rui Torres foi uma opção destinada diretamente aos professores de Língua Portuguesa ou Literatura da 2ª fase do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – e Ensino Médio. O *blog Poemário* oferece meios de produção de textos a partir de releituras de outras obras, por meio do processo denominado “plagiotropia”<sup>15</sup>, empregado no gerador textual *Poemário*. Dessa forma, na aplicação da oficina, exploramos o motor poético destinado à produção das releituras e logo após os textos foram publicados *on line*, pelos participantes da E1, E2 e E4, pois a E3 concretizou a atividade apenas por *prints* das telas.

A atividade com o *Poemário* oportunizou uma experimentação combinatória, da qual se obteve como resultado vários poemas a partir um texto matriz, o texto *Amor de Clarice*, uma releitura de Rui Torres do conto *Amor*, de Clarice Lispector. Este momento fulgurou como relevante aos professores por promover a eles a prerrogativa de observar que o motor textual pode oferecer diversas formas para se combinar palavras e promover a formação de novos construtos poéticos digitais dentro de uma coerência sintática e semântica, a partir da escolha do leitor, pois é ele, leitor, quem vai decidir qual palavra constituirá o verso, a estrofe, o poema. Dessa forma, são a criatividade e a subjetividade do leitor, agora escreitor, que vão determinar

<sup>15</sup> Tal conceito, como fora explorado no capítulo três desta pesquisa, promove a produção de novos textos a partir de outros tradicionais, em um exercício antropofágico (SELIGMANN-SILVA, 2005).

a constituição poética. Nas palavras de Augusto de Campos (1993)<sup>16</sup> “[...] não é pelo fato de você dominar estas técnicas, estas tecnologias, não é por isso que você vai construir um grande poema, um grande objeto artístico. Você deverá colocar muito de suas ideias e de sua capacidade criativa.” Nesse sentido, a máquina auxilia, desperta e incita a construção poética, mas não a faz.

Outros aspectos do *blog Poemário* que se destacaram foram a possibilidade de divulgar instantaneamente a produção, reiterando a dinamicidade do texto digital e o fator do mesmo poder ser acessado, lido e reescrito por outras pessoas e outros espaços em único momento, o que destaca a ubiquidade do texto eletrônico. Além disso, a intertextualidade com o conto clariceano também foi ressaltada, pois o motor textual utilizado foi “Amor de Clarice.” Outros motores textuais estavam no planejamento, mas, devido ao tempo, não puderam ser explorados. Esses se referiam a “Do peso e da leveza” e “Amor”. Sobre a interatividade no *blog Poemário*, puderam ser registrados os seguintes momentos das oficinas:

**Figura 23 - Print de um poema digital produzido por participantes E1, no *blog Poemário***



**Fonte:** <http://telepoesis.net/poemario/>

<sup>16</sup> Dados obtidos por meio de uma entrevista a Augusto de Campos, realizada por Clemie Bland, aluna do curso de cinema da ECA-USP, no ano de 1993. Tal entrevista encontra-se disponível às páginas 49-53 do livro “Poesia Visual, Vídeo Poesia”, de Ricardo Araújo, publicado em 1999. O trecho citado situa-se à página 52.

Figura 24 *Print* de um poema digital produzido por participantes da E4, no *blog Poemário*



Fonte: <http://telepoesis.net/poemario/>

Figura 25 - *Print* de um poema digital produzido por participantes da E2, no *blog Poemário*



Fonte: <http://telepoesis.net/poemario/> .....



A programação destinada ao trabalho com os ciberpoemas do poeta Antero de Alda foi organizada com o intuito de atender principalmente os professores da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, devido à maioria dos trabalhos de Alda evidenciarem a complexidade e fragmentação humana diante de problemas sociais contemporâneos. Para a abordagem inicial, foi pré-estabelecida a exploração dos seguintes poemas: *Poema à lupa*; *Puzzle*; *Poema declamado*; *Outros poemas em script*; e uma visitação espontânea e aleatória no link *Gif poemas*. Estes foram elencados apenas no sentido de direcionar a exploração inicial do ambiente virtual; o objetivo era deixar com que os leitores pudessem fazer suas próprias descobertas.

No entanto, tal organização não foi possível de ser realizada de forma plena em duas unidades, nas E1 e E3. Em ambas, houve problemas de ordem técnica, o que impediu parte da abordagem. Na E1, as dificuldades centralizaram-se na conexão morosa com a internet, prejudicando a interatividade e a dinamicidade necessárias à execução dos poemas. Estes, ao serem executados, “travavam” durante a utilização do usuário. Na E3, não havia conexão alguma e, como já fora apontado, a exploração foi realizada via *prints*, que, infelizmente, promoveu um ponto de vista parcial da literatura eletrônica, pois o grupo não pôde presenciar toda a experimentação semiótica promovida por Antero de Alda. Na E4, os poemas foram apresentados e explorados pelos participantes. Como já ressaltado anteriormente, os problemas ocorridos foram logo sanados e a interatividade ocorreu de forma que todos os participantes pudessem observar que a multisssemiose e a multimodalidade além da hipermedialidade podem estar presentes no cotidiano escolar bem como estão em outras esferas da sociedade.

Por outro lado, na E2, em que os poemas foram executados adequadamente, os poemas *Puzzle* e *Outros poemas em script* destacaram-se nas manifestações dos participantes, pois os textos, além de contemplarem uma diversidade de linguagens em suas composições, mantêm um diálogo temático entre si, pois o segundo é apresentado como uma releitura do primeiro, ao fazer referência à alteração das imagens fatídicas e da canção utilizadas para a construção textual. Logo, o objetivo do poeta permanece o mesmo em ambos, ou seja, por meio de uma relação multisssemiótica e a partir dos recursos tecnológicos disponíveis pela hipermedialidade, ele buscou promover uma reflexão no leitor diante de acontecimentos trágicos do século XX, vividos pelo homem moderno. Em um dos momentos de interatividade da oficina, pode-se registrar o seguinte:

**Figura 26 - Print de interatividade com poema *Puzzle* no site [http://www.anterodealda.com/puzzle\\_poem.htm](http://www.anterodealda.com/puzzle_poem.htm)**



**Fonte: registro de dados *in loco* para esta pesquisa**

O aspecto hipertextual foi outro elemento destacado pelos participantes ao manusearem os *Outros poemas em script*, pois ao clicarem nas imagens, desencadeava-se outro nó textual com uma caixa de texto contendo informações sobre as mesmas. Isso acontecia também ao clicarem também na caixa com os dados, ou seja, outro *link* era oferecido ao usuário para uma nova leitura ou ele era direcionado à tela principal para novas escolhas e novas oportunidades de leitura, em uma proposta de sobreposição de textos, o que configura uma das particularidades do ciberespaço. Os outros poemas foram manuseados aleatoriamente sem muitas observações por parte dos professores.

Diante de todo esse contexto, as oficinas forma aplicadas e dados foram levantados por meio de questionários, apontando aspectos positivos e as complexidades que podem impedir o uso das tecnologias digitais em contexto escolar. Com relação à aplicação do questionário, observamos que os professores mostraram-se resistentes em responder, diferentemente da forma como participaram na execução das atividades, pois, durante as oficinas, verbalizaram bastante sobre o que ocorria, questionando sempre que havia dúvidas. No entanto, em todas as escolas, foi entregue uma cópia do questionário diagnóstico para cada participante. Alguns entregaram em branco; e outros não devolveram, como já foi apontado.

#### 4.4.4 Transposições didáticas

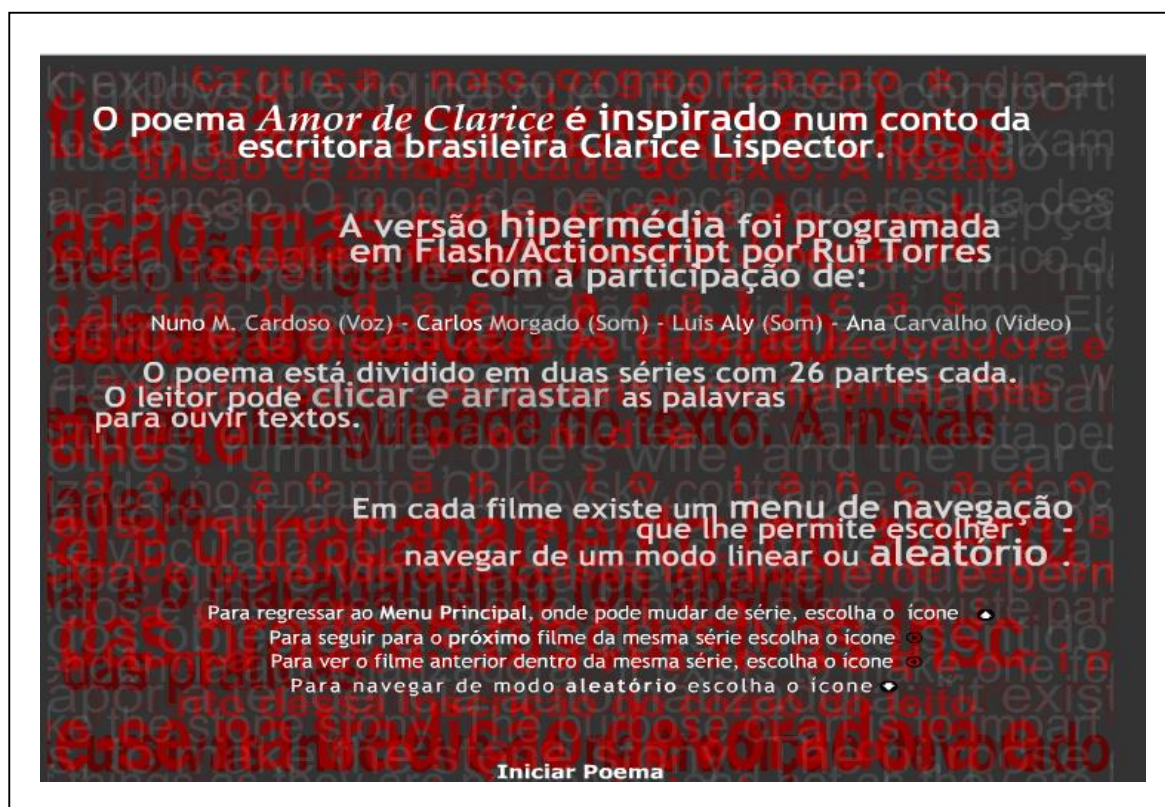
Após o surgimento da literatura experimental portuguesa e do Concretismo brasileiro, pôde-se oferecer inúmeras possibilidades de atividades criativas e interativas voltadas à leitura e produção poética virtuais. A título de exemplo, no portal <http://telepoesis.net/amorclarice/>, o leitor pode interagir com um poema hipermídia, (dividido em 26 poemas) configurando um exemplo de escrita criativa em ambiente digital. Para a proposta em questão, têm-se como objetivos:

- Explorar um poema hipermídia de Rui Torres e de Antero de Alda a partir de suas multissemioses;
- Lançar uma possibilidade metodológica de fruição literária a partir da leitura dos ciberpoemas *Amor de Clarice* de Rui Torres e *Puzzle* de Antero de Alda;
- Apresentar a Cibercultura como um sistema cultural de sociabilidade, de organização, de interação de linguagens e de educação;

Com o intuito de uma melhor compreensão do trabalho multissemiótico e experimental de Rui Torres, é necessário seguir alguns passos para o desenvolvimento da proposta, pela qual espera-se ampliar e diversificar as metodologias de ensino e o trabalho didático, objetivando abordar possibilidades que contemplem os multiletramentos. Assim, sugere-se:

1. Acessar o portal pelo endereço: <http://telepoesis.net/poesias.html>;
2. Explorar os links das barras laterais para conhecer melhor o contexto do portal;
3. Clicar no link *Amor de Clarice* [<http://telepoesis.net/amorclarice/>];
4. Neste, fazer uma abordagem para começar a leitura experimental do ciberpoema, em que se encontrarão orientações para a “navegação” por meio de marcadores localizados na parte inferior da página, à direita. Para dar início à experiência, o leitor deve clicar em “Iniciar Poema”, como ilustrado a seguir:

Figura 27 - Versão hipermídia de *Amor de Clarice* de Rui Torres



Fonte: <http://telepoesis.net/amorclarice/>

Diante das especificidades do experimentalismo de Rui Torres, os 26 poemas que constituem o poema hipermídia *Amor de Clarice* podem ser explorados em seus níveis fonológico, sintático e semântico. Os versos estruturados sintaticamente podem ser modificados pelo manuseio do mouse, alterando assim a estrutura e a composição do poema produzido por Rui Torres, e promovendo ao leitor o papel de coautor, como escrileitor. Na sequência, há a chance de se oportunizar outras atividades de escrita criativa. Como exemplos, cita-se:

- Escrita de textos dadaístas a partir da receita, segundo Tristan Tzara, ou poemas concretos a partir de alguns vocábulos-chave do conto ou do ciberpoema;
- Produção de uma pintura surrealista representando o retrato da protagonista ou o dilema vivido por Ana;
- Confecção de imagens baseadas no *Pop Art* para representar algum aspecto do conto como o estarecimento de Ana diante do cego a mascar chicletes;
- Simulação de atividades de expressão corporal que contemplem dramatizações de alguma cena do poema ou de outra situação a qual não foi abordada no enredo como uma consulta/conversa de Ana com um psicólogo;

- Criação de *Pod Cast* com o uso de algumas ferramentas já conhecidas como o *Windows Movie Maker*, utilizando trechos do conto original, do poema de Rui Torres, ou de imagens, canções e depoimentos, dando ao conto, antes encontrado de maneira estática e linear no papel, elementos como movimento, animação, ritmo, cor, texturas;
- Utilização do *blog Poemário* para produção de poesia combinatória. Nessa atividade, os leitores poderão ser conduzidos em exercícios de elaboração de poemas digitais por meio do gerador de texto automático, *Poemário*. Para usá-lo, deve-se observar os seguintes procedimentos:
  1. Acessar o portal pelo endereço: <http://telepoesis.net/poemario/>;
  2. Explorar os links do *blog* para conhecer melhor o contexto do portal;
  3. Clicar no link no Motor Poético, “Amor de Clarice”, à direita da tela;
  4. Interagir com o poema clicando nas palavras que serão alteradas, ao número de vezes a critério do escritor;
  5. Clicar no ícone “@” para salvar e publicar o texto criado;
  6. Clicar no *link* blog-poemário, na parte superior do site;
  7. Clicar em *Amor de Clarice* em *Poemas dos leitores* para visualizar o poema produzido.

Com o trabalho poético de Antero de Alda, dentro do contexto da Cibercultura, em que as TIC têm exigido novas práticas de letramentos, atividades de escrita criativa também podem ser desenvolvidas a partir de leituras do poema *Puzzle*, contemplando exercícios de multiletramentos, os quais contemplam não somente o significado da linguagem escrita como também das outras modalidades de linguagem como a verbal, a visual e a sonora, deslocando para um segundo plano os modos de leitura canônicos. Logo, pode-se citar atividades como:

- Releituras híbridas, contemplando técnicas diversificadas como colagens, bricolagens, desenhos ou fotografias, usando desde a linguagem verbal a verbivocovisual, em um trabalho multissemiótico, ao qual se pode incluir o cinetismo;
- Produção de *Pod Cast* no intuito de contemplar uma releitura animada do poema, a partir da utilização de ferramentas tecnológicas como o *Windows Movie Maker*, o qual permite a inserção de vídeos, áudios e imagens estáticas para a construção de outros textos. Assim, pode-se substituir as cenas trágicas do século XIX por outras atuais; uma outra canção pode constituir o texto e outra pintura ou fotografia atual ou clássica pode ser contemplada para ser o centro do poema, assim como ocorreu em *Puzzle*, com a escolha da tela de Munch.

- Criação de poesias concretas com os vocábulos “grito” e “poema”, contemplando a verbivocovisualidade do Concretismo brasileiro;

Diante de tais sugestões, que não se esgotam nestas, mas que podem e devem ser alteradas e aprimoradas, a convenção básica da escrita é ampliada a partir da utilização de textos multimodais e multissemióticos, de acordo com as características de cada modalidade utilizada. Nesse sentido, a leitura do texto em questão possibilita novas reflexões sobre a arte literária e sua configuração atual. Ademais, as atividades propostas no trabalho de transposição didática vão além de saber utilizar as técnicas ou de manusear as ferramentas tecnológicas, pois exigem dos usuários/leitores/escritores criatividade para construir os novos textos, desmistificando a ideia de fetiche sobre o uso das TIC, como bem apontou Augusto de Campos<sup>17</sup> (1993):

Eu não gostaria de fetichizar as novas mídias. Eu acho que não é pelo fato de você dominar estas técnicas, estas tecnologias, não é só por isso que você vai construir um grande poema, um grande objeto artístico. Você terá que colocar muito de suas ideias e de sua capacidade criativa. Mas eu acho que estas mídias são muito estimulantes e inspiradoras e proporcionam uma multiplicidade de meios, que podem realmente conduzir a horizontes inesperados...

Portanto, o ler e o escrever, em suas materialidades diversificadas, impõem-se revisitações na relação leitor e texto, numa época cada vez mais fluida, interligada à *web*, a qual disponibiliza uma gama fértil de oportunidades e múltiplas textualidades em seu contexto, em uma perspectiva em que como assinalou McLuhan (1964, p. 21), “o meio é a mensagem”. Dessa forma, cada meio, com suas próprias singularidades, oportuniza alterações nas formas de produção e fruição do texto.

Nesse sentido, revela-se um texto com elementos técnicos e específicos, que suscita especificidades ao texto literário verbal ou impresso de forma que este se torne um texto digital com vastas possibilidades de trabalho, as quais não podem ser contempladas em uma folha de papel, mas em plataformas virtuais de aprendizagem como páginas e *blogs* desenvolvidos com a finalidade de promover exercícios de releitura pelo processo da escrita criativa, em meio digital.

Tal perspectiva possibilita o estudo das viabilidades de um novo léxico e de novas concepções teóricas capazes de adentrar a construção do conhecimento científico pela realização de projetos cunhados no sistema hipermídia, o qual promove capacidades de criação e recriação do texto, por meio do computador como recurso semiótico no tratamento do texto à

---

<sup>17</sup> Dados obtidos por meio de uma entrevista a Augusto de Campos, realizada por Clemie Blaud, aluna do curso de cinema da ECA-USP, no ano de 1993. Tal entrevista encontra-se disponível às páginas 49-53 do livro “Poesia Visual, Vídeo Poesia”, de Ricardo Araújo, publicado em 1999. O trecho citado situa-se à página 52

luz da ciberliteratura. A escrita criativa junto aos multiletramentos objetiva promover possibilidades do leitor interagir com a obra, podendo alterar o objeto literário, pois a introdução da interatividade no momento da fruição do texto pode conduzir a uma intervenção simbiótica nas funções tradicionais do autor e do leitor mediante uma maior ou menor participação deste último no resultado textual final (BARBOSA, 1998).

Diante disso e do percurso da poesia digital, observa-se que a influência dos recursos da hipermídia no campo das artes fez com que houvesse uma revisão em conceitos já consagrados, voltados à produção e fruição de poesia, pois em meio às potencialidades do ciberespaço, a literatura faz-se presente, apropriando de novos espaços e formas de expressão, seguindo o movimento acelerado e contínuo das mudanças tecnológicas. Como bem ponderou Mourão (2009, p. 14), “o sistema literário, enquanto social, comunica com outros sistemas, sendo desde logo afetado, quer nas suas modalidades enunciativas, quer nas suas funções transversais”, não saindo assim incólume de todo o processo. Logo, em um movimento de superação de paradigmas, a produção poética buscou recursos como o som, o movimento, a imagem visual e a materialidade do texto para recriar formas que se agregassem em diferentes sentidos e formas, na performance verbivocovisual. Assim, é diante desse contexto de multissemióses que se dá a recriação do texto poético impresso no formato digital.

#### **4.4.5 Comentários e discussões**

No contexto de Cibercultura e de ciberliteratura, “navegar” pelos construtos textuais de ciberpoetas como Sérgio Caparelli, Rui Torres e Antero de Alda faz com que surja uma diversidade de meios para se trabalhar com a literatura em contexto escolar. Muitos são os aspectos positivos como a presença de textos multissemióticos e multimodais, os quais podem ser manipulados em diversos suportes e que levam a um trabalho com os letramentos e multiletramentos necessários ao cenário atual (ROJO, 2013b). Há também a presença do computador como máquina semiótica (BARBOSA, 2003) no auxílio da elaboração de tais textos. E o que se torna relevante não é apenas o contato com o écran, mas as possibilidades de interatividade por meio dos elos e nós dos hipertextos e do hibridismo textual e semiótico, que estimulam a relação entre o usuário e o texto.

No entanto, algumas complexidades fazem-se presentes nesse cenário e debater e aplicar um ensino de literatura digital pode tornar-se uma tarefa difícil, mas não impossível. Dentre os obstáculos, destaca-se a infraestrutura precária nas escolas, tanto particulares quanto públicas, no quesito suporte digital, como laboratórios de informática e conexão à internet. Além disso, soma-se a esse problema a pouca formação do professor para atuar com o texto eletrônico. Esses empecilhos foram identificados presencialmente na oficina “Poéticas Possíveis: leitura e produção da poesia em meio digital”, por meio da aplicação de um questionário diagnóstico e também por meio da própria pesquisa bibliográfica efetuada para o objeto de estudo em questão.

Ao vivenciar o manuseio da literatura digital nas unidades escolares participantes, outro tópico observado e que integra às complexidades é o não conhecimento do texto eletrônico, bem como das suas especificidades, e de como explorá-lo. Muitos professores, durante o encontro, verbalizaram não conhecer e os que arriscavam a conceituar, explicar e exemplificar, chegavam à literatura digitalizada e não à eletrônica ou digital. Um participante chegou a nos mostrar um leitor de texto digital, *e-readers*, chamado “*Kindle*” com vários livros em formato PDF. Aproveitamos deste momento para explicar a diferença entre a literatura digital e a digitalizada.

Ademais, com a interatividade nos *sites* e explicações orais, os docentes foram diferenciando aos poucos uma da outra. Notaram que a primeira trata-se de obras compiladas para o meio digital e disponibilizadas no ciberespaço, em um procedimento que visa além da democratização da leitura, por meio da criação de bibliotecas virtuais em que se podem acessar inúmeros títulos recentes e históricos, em formato de *ebook*. A título de exemplo dessa democratização, sobressaem diversas iniciativas. Entre elas fulguram: “Projeto Gutenberg”, “Domínio Público” e a Biblioteca Virtual da UFSC, em que são encontradas obras de literatura digitalizadas para leitura e *download*. Abrem-se, por conseguinte, oportunidades para o incentivo e a prática da leitura, bem como para o próprio comércio, que se nutre das mudanças ocorridas nos comportamentos humanos. Na esteira dessas novas práticas, surgem preocupações além da percepção estética e fruição literária; fazem-se presentes táticas de *marketing* para a comercialização de obras literárias digitalizadas no mesmo espaço em que são vendidos filmes, CD’s e jogos, promovendo assim a popularização da literatura.

Por outro lado, os participantes também compreenderam que as obras digitais possuem em sua composição uma linguagem específica, a qual mescla linguagem técnica (informática) e literária além de diversos recursos provenientes de outras áreas como a artística. O texto digital concede inúmeras possibilidades de trabalho com a escrita criativa; dinamicidade



e interatividade, o que atribui ao processo de leitura vários trajetos diferentes, fazendo com que a obra saia do plano estático e migre ao do movimento. Tem-se um texto que “[...] está mais próximo do próprio momento do pensamento” (LÉVY, 1999, p. 48). Dessa forma, reforçou-se junto aos participantes a necessidade de conhecer e entender como as mídias digitais podem contribuir para fortalecer a leitura e produção textual literária, especificadamente, a poética, pois “considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre o suporte físico (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade proporcionalmente cultural, ou seja, novos gêneros ligados à interatividade” (LÉVY, 1999, p. 41). Para futuras consultas, foi distribuído aos participantes um resumo com algumas sugestões bibliográficas sobre o assunto, além de uma breve relação de *sites* que podem ser trabalhados em sala de aula.

Assim, por duas horas, aproximadamente, em cada unidade escolar, a literatura eletrônica foi apresentada, exemplificada e explorada no intuito de se obter dados sobre o nível de conhecimento e de uso da mesma em sala de aula. E de acordo com as respostas, obtiveram-se, como devolutiva, alguns aspectos positivos e negativos. Positivos, ao fazer referência à recepção dessa modalidade de ler e produzir textos, como é possível ser identificado em:

***Q4 – O que pode favorecer ou dificultar seu trabalho com a literatura eletrônica?***

***P1\_E1 – Nos dá a chance de utilizar metodologias variadas tornando as aulas mais dinâmicas.***

***P2\_E1 – Pode favorecer para uma metodologia diversificada.***

***P5\_E1 – Aperfeiçoar as aulas e deixa-las mais atrativas.***

***P12\_E1 – favorece, pois o aluno desenvolve coordenação motora e visomotora.***

***P2\_E2 – Vai favorecer e muito nas aulas de informática e nas produções textuais.***

***P5\_E2 – Penso que a literatura eletrônica pode nos favorecer na questão do acesso, pois torna a literatura mais acessível a todos. A dificuldade estaria nos meios, ou seja, ter um computador.***

***P10\_E2 – A internet traz muitas facilidades como deixar as aulas mais atuais.***

***P4\_E3 – Como eu trabalho com crianças pequenas poderia favorecer e até desenvolver o interesse dos alunos pela poesia.***

***P5\_E3 – Acredito que mais favorece do que dificulta, visto que é um novo recurso que pode auxiliar no interesse e na aprendizagem do aluno.***

***P8\_E3 – Só a favorecer, enriquecendo as minhas aulas, tornando-as mais dinâmicas e prazerosas.***

***P2\_E4 – Pode favorecer no trabalho com os alunos, pois eles adoram o mundo virtual, e com isso, eles ficariam mais motivados.***

***P5\_E4 – Pode nos ajudar em relação a criatividade do aluno.***

***P8\_E4 – Uma forma de diferenciar as aulas, e trabalhar de outra maneira a leitura.***

***P9\_E4 – Pode favorecer no sentido de promover mais interesse por parte do aluno.***

E ao abordar, especificadamente, as complexidades na execução do texto eletrônico, a infraestrutura no ambiente escolar também destacou-se. Como foi relatado na

descrição das oficinas, há escolas que não possuem acesso à internet para fins pedagógicos, o que permite perceber que a problemática abrange não somente questões relativas à formação do corpo docente. Nesse sentido, muitos profissionais registraram alguns aspectos negativos quanto à utilização dos recursos eletrônicos, devido à falta de estrutura física ou manutenção nos laboratórios de informática das instituições. Essa situação foi apontada por participantes nas respostas do primeiro questionário diagnóstico, como pode ser observado:

**Q4 – O que pode favorecer ou dificultar seu trabalho com a literatura eletrônica?**

**P3\_E1:** *Falta de auxílio para montar o equipamento, muitas vezes não sobra tempo para arrumar e organizar tudo;*

**P6\_E1:** *Organização do espaço escolar (ambiente físico adequado)*

**P9\_E1:** *Penso que a internet da escola não é boa.*

**P10\_E1:** *Pode nos favorecer em uma leitura de um livro etc. O que pode dificultar é que as vezes esses eletrônico não está a seu alcance. (destaque do participante)*

**P11\_E1:** *O que dificulta é porque não possui material disponível para cada sala.*

**P13\_E1:** *O que dificulta o trabalho com a literatura eletrônica é a questão da internet e a da falta de um profissional no LIE.*

**P12\_E2:** *as vezes a internet não funciona ou quando funciona é lenta.*

**P2\_E3:** *A escola não tem internet que funciona.*

**P13\_E3:** *Acesso à internet.*

**P14\_E3:** *Pode deixar as aulas mais dinâmicas. A dificuldade é preparar o espaço ou seja, o laboratório par as aulas.*

**P1\_E4:** *A falta de recursos eletrônicos na escola.*

**P3\_E4:** *Os recursos digitais que às vezes falham e tenho pouco conhecimento.*

**P6\_E4:** *A falta de material eletrônico.*

Emergem, assim, questões voltadas à administração governamental e consequentemente à exclusão digital que, segundo Bonilla (2009), é causada pela própria difusão das TIC, ao fazer referência a aspectos econômicos na sociedade, pois nem sempre todos têm acesso para usar e ter, como próprias, ferramentas eletrônicas como computador, *ipad*, *smartphone* e outros. Para a autora, a exclusão digital surge como “um dos problemas mais críticos da contemporaneidade, e que é agravado com a perspectiva economicista e qualitativa dos programas desenvolvidos na perspectiva de construção de uma Sociedade da Informação” (BONILLA, 2009, p. 27), a qual se configura como uma sociedade que envolve o uso de ferramentas tecnológicas em todas as esferas sociais, fazendo com que as informações possam ser acessadas de/em qualquer lugar.

Nesse sentido, as TIC reforçam uma condição de desigualdade social já existente, concebendo os excluídos digitais. Segundo Bonilla (2009), aponta-se uma dinâmica em torno da inclusão digital que aciona diversas esferas da sociedade como governo, instituições

escolares, comunidades e sujeitos com o objetivo de reclamar como direito o acesso e a apropriação das tecnologias, em um exercício democrático. Sob outro olhar, Pereira (2007) contempla a exclusão digital como opositora ao termo inclusão digital. Para tal análise, o autor parte do estudo dos termos “inclusão” e “digital” separadamente. Define-os e conclui que “inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo” (PEREIRA, 2007, p. 15); e “digital” está associado aos computadores devido os mesmos, essencialmente, trabalharem com informações sob a forma de dígitos (números). A partir dessas definições, chega-se ao conceito de inclusão digital como um recurso que vai igualar os sujeitos que participam de uma Sociedade de Informação. Trata-se de

[...] um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo (PEREIRA, 2007, p.17).

Porém, a inclusão almejada não se refere única e exclusivamente a essa homogeneização e nem ao apoderamento e uso indiscriminado das TIC. O processo deve ser abrangente no sentido de favorecer os usuários a serem capazes de, a partir da utilização, colaborar com as transformações sociais, fornecendo, em exercício de sociedade multicultural, serviços e conhecimentos, como bem apontou Buzato (2007). Para esse pesquisador, a inclusão digital não está centrada apenas em elementos técnicos; ela deve contemplar acesso a bens simbólicos da Sociedade de Informação relacionados às TIC, tais como “bibliotecas digitais, softwares, websites, jogos de computador, bancos de dados, serviços de e-commerce e etc.” (BUZATO, 2007, p. 37).

Toda essa reflexão faz-se importante ao fazer alusão à atuação do poder público e da escola em si e, conseqüentemente, do trabalho do professor, pois para que haja essa inclusão apontada por Buzato, são necessários novos posicionamentos referentes à atuação política e pedagógica no universo escolar. Dos professores, observa-se a necessidade de buscar conhecimento e formação para o uso das mídias digitais, a fim de evitar que estas sejam exploradas apenas para cumprir uma programação definida pela coordenação pedagógica ou como forma de justificar a presença dos laboratórios de informática dentro das unidades escolares, por meio de exercícios de cópias ou de meros desenhos a partir de *softwares* desenvolvidos para utilização em computação gráfica. Há que se mudar a política pedagógica

da própria escola, para não mais subutilizar, quando presentes, meios eletrônicos e digitais, proporcionando usos significativos a um grupo de indivíduos que já fazem uso diário de tais meios de forma natural, como apontaram Prensky (2001) e Veen & Wracking (2009) ao conceituarem os Nativos Digitais ou o *Homo Zappiens*, respectivamente.

Ainda, por meio das respostas coletadas, ficou evidente que a prática de leitura dos docentes encontra-se centrada em textos impressos como jornais, revistas, livros literários (romances, contos e poemas) e que são esses os tipos textuais mais trabalhados, cotidianamente, com os alunos nas aulas de Literatura. Por conseguinte, algumas escolas ainda contemplam metodologias direcionadas aos textos impressos, não considerando ou contemplando os textos digitais. Isso pode ser observado nas respostas a seguir:

**Q1 – Que tipos de texto você frequentemente lê?**

**P2-E1** – *Textos científicos voltados para a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. E também outros gêneros para lidar com os alunos em sala.*

**P3-E1** - *Textos de ajuda como, didática em sala tudo que chama atenção na área da educação, Bíblia*

**P5-E1** – *Romances, Bíblia, Poesia Crônicas, etc.*

**P2-E2** – *Informativo (jornais e revistas)*

**P4-E2** – *Livros didáticos, literário, pensadores.*

**P5-E2** - *Reportagens, artigos de opinião, poesias, crônicas, contos*

**P2-E3** - *Romance, jornal, revista, HQ.*

**P3-E3** - *Textos de formação.*

**P7-E3** - *Revista, jornal*

**P3-E4** - *leio vários livros de preferência cristãos*

**P4-E4** - *literatura infantil*

**P10-E4** – *Informativos, ou jornais. Revistas*

**Q2 – Que leituras você faz com seus alunos em suas aulas de Língua Portuguesa?**

**P2-E1** – *Sim. Faço leitura de diversos gêneros, principalmente poesia e literatura infantil.*

**P3-E1** - *História infantil, contos, fabulas*

**P5-E1** - *Gêneros variados.*

**P2-E2** - *Aventura, ficção, contos, informativos, científicos, HQ, (jornais, revistas)*

**P4-E2** – *Textos do livro didático, literário, gibis e jornais*

**P5-E2** - *Contos, crônicas, poesias, reportagens e artigos de opinião.*

**P2-E3** - *Leituras de livros literários adotados pela escola.*

**P3-E3** - *Leitura de formação e reflexão*

**P7-E3** - *Livro didático, revista, jornal, literatura (poema, crônica, relato)*

**P3-E3** – *Poesias*

**P4-E4** – *literatura infantil, poemas, parlendas, músicas, textos coletivos*

**P10-E4** – *Livro literário e do livro didático.*

No entanto, cobrar novas atitudes pode-se configurar como saídas fáceis. O complexo é a concretização de tais atos. Nas quatro escolas participantes foi observada a falta de formação e conhecimento por parte dos participantes em relação ao uso das mídias digitais em contexto escolar, bem como, da ciberliteratura. Esse pouco conhecimento pode ser constatado em algumas respostas do primeiro questionário diagnóstico aplicado:

**Q3 – Você tem contato com a literatura eletrônica? Já utilizou em suas aulas?**

*P3\_E1: Conheço faço uso so não levo para sala com frequencia.*

*P13\_E1: Sim, mas não utilizei ainda.*

*P5\_E2: Sim, às vezes, leio textos pela internet. Não, nunca utilizei.*

*P9\_E2: Tenho pouco contato. Usei pouco também. Não conheço muito*

*P12\_E2: não conheço muito.*

*P2\_E3: Não. Não.*

*P3\_E3: Sim. Nunca utilizei em sala de aula.*

*P4\_E3: Não.*

*P5\_E3: Não.*

*P6\_E3: Não.*

*P7\_E3: Sim. Não.*

*P8\_E3: Sim. Não.*

*P9\_E3: Não, foi a primeira vez que estou vendo.*

*P11\_E3: Já tive algumas vezes, nunca utilizei em sala de aula.*

*P3\_E4: Pouco contato.*

*P4\_E4: Não.*

*P8\_E4: Não.*

*P9\_E4: Já tive contato, porém nunca trabalhei em sala de aula.*

*P10\_E4: Não. Não usei.*

**Q4 – O que pode favorecer ou dificultar seu trabalho com a literatura eletrônica?**

*P8\_E1: Não tenho habilidade.*

*P6\_E2: Não tenho conhecimento de sites pedagógicos.*

*P3\_E2: Não, tenho dificuldade em trabalhar com a literatura eletrônica.*

*P7\_E2: Favorece na fixação do conteúdo. Dificulta na falta do preparo e habilidade do professor.*

*P9\_E2: Meu pouco conhecimento sobre o assunto dificulta o trabalho. Mas as mídias podem deixar as aulas mais atuais.*

*P1\_E3: A falta de conhecimento.*

*P3\_E4: Os recursos digitais que às vezes falham e tenho pouco conhecimento.*

*P10\_E4: Não conheço e não sei como usar.*

**Q5- Você tem utilizado recursos multimídia em suas aulas?**

*P1\_E1: Sim. Data show, DVD, entre outros.*

*P3\_E1: Quando uso e o rádio, CD, e o mais fácil de carregar e sozinha consigo arrumar.*

*P8\_E2: Usei pouco. Sala de vídeo e de informática.*

*P9\_E2: Pouco. Internet*

*P1\_E3: sim, video, jogos pedagógicos*

*P2\_E3: Data show*

*P3\_E3: Sim. Apresentação de conteúdo através do power point*

*P2\_E4: As vezes. Data show.*

*P3\_E4: Temos utilizado, mas precisamos usar muito mais.*

*P4\_E4: Não.*

*P5\_E4: Não.*

Nota-se diante de tais respostas que efetivamente o conhecimento é parco e quando se faz presente, surge de maneira tímida. Com relação à utilização das mídias digitais, a observação se repete, pois estas se restringiram a DVD, projetores de mídias e, raramente, a internet. Alguns participantes comentaram, após o término das oficinas, o desejo em aprender mais sobre o assunto e fazer uso da literatura eletrônica, o que fulgurou como um sinal positivo das oficinas aplicadas. Na escola E1, essa manifestação surgiu de forma mais efetiva quando um professor indicou o *e-mail* da coordenação pedagógica para repassarmos mais informações e sugestões sobre a literatura eletrônica. Na E4, outro participante solicitou mais aplicações da oficina e de outras com assuntos semelhantes, ressaltando a importância do trabalho efetuado.

Em contrapartida, em uma das escolas participantes, como já abordado, alguns profissionais optaram por não participar dos trabalhos, o que nos apontou um questionamento: “Por que não quiseram participar da oficina?” Diante disso, surgiram outros: “Que saberes internalizaram em sua formação acadêmica para estarem abertos ou não a novos conhecimentos e teorias?”, “Qual é a valorização que recebem a ponto de trocarem momentos de aprendizagem para adiantar planejamentos e poderem descansar em casa?” São reflexões que se fazem presentes e que levam a futuros debates e estudos, os quais não cabem nesta pesquisa, por limite de tempo e da temática abordada, mas que são de extrema relevância.

Na continuidade dos trajetos da pesquisa-ação, retornei às escolas participantes para a aplicação do segundo questionário<sup>18</sup> com algumas perguntas diagnósticas. Em determinadas escolas, na E2 e E4, nem todos os professores participantes da oficina ainda trabalhavam nas escolas. No entanto, o questionário foi aplicado aos demais. O objetivo principal desta fase era verificar se o trabalho pedagógico com a literatura eletrônica nas oficinas modificou a prática docente. Como respostas, foram obtidos os seguintes dados:

---

<sup>18</sup> Nesta fase, reconfiguramos a identificação dos participantes para diferenciar do primeiro questionário. Assim, utilizaremos: Questão 1 – para a pergunta 1 do segundo questionário; Questão 2 – para a pergunta 2... com relação aos professores, utilizaremos PA\_E1 – para o participante 1 da E1, PB\_E3 – para o participante 2 da E3...

**Q1 – O trabalho pedagógico com a literatura eletrônica na oficina “Leitura e produção de poesia em meio digital” modificou sua prática de ensino? Em que aspectos?**

**PA\_E1:** Sim, pois conhecermos novas ferramentas que antes não conhecíamos para trabalhar com poesia.

**PB\_E1:** Não usei a literatura eletrônica.

**PC\_E1:** Mudar não mudou muito, mais eu passei a usar o laboratório de informática com os sites mostrados nas oficinas.

**PD\_E1:** Um pouco. As minhas aulas mudaram um pouco ficaram mais interessantes e dinâmicas.

**PF\_E1:** Usei pouco, mais quando usei, vi que os alunos acharam mais interessantes a aulas. Eles gostaram dos movimentos.

**PG\_E1:** Nos aspectos da utilização dos recursos didáticos como um potencializador do meu trabalho com a história e a literatura.

**PI\_E1:** Sim, um pouco. Passei a olhar a internet não só como forma de pesquisa, mas como algo que o aluno pode também produzir. Usei o site o Sérgio Capareli.

**PA\_E2:** Pouco. Agora eu sei como trabalhar com os computadores nas aulas.

**PC\_E2:** Sim. Envolve mais a participação do aluno.

**PE\_E2:** Sim, foi possível observar como nós educadores temos que está preparados para o novo.

**PH\_E2:** O trabalho com a literatura ganhou novos caminhos.

**PB\_E3:** Não usei.

**PC\_E3:** Não sei.

**PE\_E3:** Não pude usar.

**PH\_E3:** Não pude usar por que na minha escola não tem estrutura para esse trabalho.

**PB\_E4:** Fez com que eu visse que a há outras possibilidades de trabalhar a literatura.

**PC\_E4:** Sim. As aulas no laboratório ficaram mais interessantes.

**PG\_E4:** Eu vi que o trabalho com os textos pode ir além dos livros.

**PI\_E4:** Sim, pois ampliou as ferramentas pedagógicas.

**PM\_E4:** Sim, passei a usar a internet na escola.

**Q2 – O que você aponta como favorável num trabalho pedagógico com a literatura eletrônica em sala de aula?**

**PA\_E1:** Os alunos ficam mais concentrados, porém a aula se torna lúdica e prazerosa.

**PB\_E1:** A atualidade dos textos.

**PF\_E1:** É mais próximo da realidade dos alunos.

**PG\_E1:** A facilidade de acesso a tais recursos e a possibilidade de contato com diversas formas de texto.

**PH\_E1:** A diversidade dos temas e formas dos textos.

**PJ\_E1:** A união dos movimentos e das cores.

**PA\_E2:** As aulas ficaram mais interessantes e atuais.

**PB\_E2:** Que as crianças ficam mais interessadas em pesquisar e aprender.

**PC\_E2:** O aluno se aproxima mais do seu dia-a-dia.

**PD\_E2:** Maior envolvimento do aluno.

**PH\_E2:** A facilidade de se trabalhar com intertextualidade.

**PI\_E2:** O prazer é aliado à aprendizagem.

*PA\_E3: A atualidade.*

*PD\_E3: A interação.*

*PA\_E4: O lado dinâmico.*

*PB\_E4: Pode ver que os alunos se interessam muito.*

*PD\_E4: A variedade dos textos.*

*PG\_E4: Estar mais próximo da realidade dos alunos.*

*PH\_E4: O lúdico.*

*PM\_E4: A interatividade.*

Diante disso, observa-se que o trabalho com a literatura eletrônica fez-se positiva para os participantes, que a colocaram em prática, pois, houve alteração no trabalho pedagógico em relação ao uso da hipermídia em contexto escolar. Os participantes identificaram, ao aplicar as sugestões das oficinas, algumas particularidades do texto digital, tais como a interatividade, a dinamicidade, a multimodalidade e a possibilidade de se trabalhar com algo que esteja mais próximo à realidade dos alunos. No entanto, também pode ser notado que alguns professores não executaram as orientações, devido ao fato da instituição, em específico, não estar estruturada para o trabalho, o que reforça as nossas considerações sobre a importância de uma reformulação na estrutura física das escolas. Por conseguinte, ao poder público, cabe, em um apontamento empírico, dizer que há uma extrema necessidade em dispor recursos físicos para as escolas como investimentos em conectividade à internet, manutenção das máquinas e capacitação aos profissionais que atuam de forma direta e indireta com as TIC nas escolas. Sobre isso, Mattos e Chagas (2008 p. 86) apontam alguns elementos para a orientação das políticas públicas no intuito de uma real inclusão digital. São eles:

- a) Inserção no mercado de trabalho e geração de renda;
- b) Melhorar relacionamento entre cidadãos e poder públicos;
- c) Melhorar e facilitar tarefas cotidianas das pessoas, o que pode incluir aspectos do item anterior;
- d) Incrementar valores culturais e sociais e aprimorar a cidadania;
- e) Difundir conhecimento tecnológico.

Dessa forma, a prática por parte dos administradores públicos deve conter a elaboração de planos de ação eficientes para buscar e manter uma estrutura eficaz, que atenda toda a comunidade escolar no quesito acesso às TIC e conexão à internet, no intuito de findar com a concepção de que as TIC configuram-se como elemento constituinte de exclusão social, como ressaltado por Bonilla (2009). Os apontamentos dos educadores, com relação à dificuldade em trabalhar devido a precariedade na infraestrutura, podem ser observados em:

***Q4 – Quais as dificuldades que você mais encontrou no trabalho pedagógico om a literatura eletrônica?***

*PC\_E1: A internet as vezes não funciona.*



*PD\_E1: Uso da internet.*

*PF\_E1: Os computadores são lentos.*

*PH\_E1: Organizar o laboratório.*

*PJ\_E1: A lentidão da internet.*

*PI\_E2: A internet e os PC não são bons.*

*PA\_E3: O laboratório da escola não funciona.*

*PB\_E3: A escola não tem suporte.*

*PC\_E3: Falta de suporte.*

*PA\_E4: Falta internet.*

*PC\_E4: Os computadores estão ruins.*

*PL\_E4: A estrutura da escola é fraca.*

Algumas respostas dadas a essa pergunta corroboram a concepção de que a busca por conhecimento e por novas práticas pedagógicas, por parte dos professores, é um elemento relevante a ser discutido e colocado em prática no cotidiano escolar, como apontam Bonilla (2002, 2009) e Santos (2012). As respostas dos participantes da pesquisa fizeram, assim, alusão às dificuldades pessoais em abordar a literatura eletrônica, como se vê em:

*PA\_E1: A minha dificuldade foi mostrar para eles que através da leitura pelo computador também aprendemos.*

*PG\_E1: Fazer com que os alunos construam uma postura mais ativa na leitura por meio dos computadores.*

*PB\_E2: A minha maior dificuldade foi despertar o gosto deles por esse tipo de leitura, visto que são pequenos.*

*PF\_E2: Demora um pouco pra conseguir o aprender o manuseio.*

*PG\_E2: Preciso procurar e encontrar os sites.*

*PB\_E4: Pouca informação sobre o assunto.*

*PQ\_E4: Não sei muito.*

Outras respostas apontaram complexidades relacionadas ao manuseio por parte dos alunos, o que reitera a importância de se trabalhar mais frequentemente o texto digital, na sala de aula, no intuito de que os estudantes familiarizem-se com este.

*PK\_E1: Há dificuldade em concentração, e cansaço nas vistas.*

*PL\_E1: Há uma dificuldade de concentração para a leitura digital, geralmente preferem o contato direto com o livro.*

*PC\_E2: Os alunos não estão acostumados a trabalhar esse tipo de conteúdo com o uso da tecnologia.*

*PG\_E4: A indisciplina dos alunos. Eles queriam ir para outros sites.*

Especificadamente, sobre a receptividade dos alunos quanto ao texto digital, o segundo questionário mostrou que o uso das tecnologias digitais, associado ao do pedagógico, ainda necessita de estudos e aprimoramento, pois, em determinadas aplicações, os alunos não conseguiram conceber a ideia das mídias aliadas ao conhecimento; viram-nas apenas como ferramentas voltadas ao lazer. Por outro lado, em outras respostas, observou-se que o trabalho com a literatura eletrônica é uma proposta que agrega as práticas sociais dos alunos a uma

possibilidade de construção de conhecimento, pois aos olhos dos profissionais, bem como dos próprios estudantes, a internet e a literatura eletrônica surgem como elementos colaboradores de construção de conhecimento, em uma perspectiva que une aprendizagem, interatividade e atualidade. Além disso, não se trata de algo inovador, pois o uso das mídias digitais já faz parte do cotidiano dos mesmos, como se nota em:

**Q3 – Qual tem sido a receptividade dos alunos com o texto eletrônico ou com a poesia digital especificamente?**

**PB\_E1:** Positiva. Muitos já sabiam usar.

**PD\_E1:** Positiva.

**PG\_E1:** De certa forma, satisfatória, mas há um grande caminho a percorrer, pois eles ainda estão mais ligados às questões de lazer, que a prática dos estudos, principalmente, quando envolve a leitura de poesia.

**PJ\_E1:** Os alunos já pareciam conhecer o que eu estava mostrando para eles.

**PJ\_E1:** Gostaram.

**PB\_E2:** No início eles estranharam, porém conseguiram se adaptar a esse novo conhecimento.

**PC\_E2:** Positivo. O aluno participa e se envolve com mais empenho e prazer.

**PI\_E2:** Eles acharam interessante porque viram que também podem criar e não somente copiar das páginas.

**PA\_E3:** Não sei dizer.

**PE\_E3:** Não pude aplicar como os alunos.

**PH\_E3:** Os meus alunos não tiveram acesso.

**PI\_E3:** Não usaram.

**PC\_E4:** Os alunos falaram que as aulas no laboratório ficaram mais dinâmicas e interessantes.

**PF\_E4:** Já estavam acostumados.

**PG\_E4:** No começo quiseram apenas brincar, mas viram que era aprendizagem também.

**PH\_E4:** Queriam mudar de site e ir para as redes sociais.

**PJ\_E4:** Queriam visitar outros sites iguais.

Ao abordar sobre autoavaliação no sentido de atender as novas demandas de leitura dos alunos, as respostas dos professores retificaram discussões anteriores neste texto, ou seja, apontaram que o conhecimento que eles possuem em relação ao trabalho com as mídias digitais ainda é superficial e que precisam buscar aprimoramento. Tais apontamentos são vistos em:

**Q5 – Como você avalia o próprio trabalho docente no sentido de atender as novas demandas de leitura de seus alunos?**

**PA\_E1:** Que posso melhorar ainda mais meu trabalho, em relação a leitura de meus alunos, de estar sempre em atualizado para trazer novos métodos de aprendizagem.

**PB\_E1:** Eu acho que foi positiva. Mas quero aprender mais.

**PD\_E1:** Preciso estudar mais.

**PF\_E1:** Eu não gostava, mas vi que é preciso mudar.

**PG\_E1:** Em processo de ajustes diariamente, pois os recursos eletrônicos contribuem para o desenvolvimento dos alunos, mas tal trabalho deve ser feito com o máximo de planejamento. Dessa forma, é um desafio propor o novo, mas acredito que tenho desenvolvido um trabalho de construção.

**PH\_E1:** Para quem não conhecia quase nada estou bem, mas sei que preciso aprender mais.

*PK\_E3: Um processo de adaptação, onde é necessário aprender diariamente.*

*PL\_E3: Um processo de aprendizagem e adequação diária. É necessário atender as demandas tecnológicas e associar essas tecnologias ao trabalho pedagógico, tornando-se um processo em construção.*

*PM\_E1: Regular eu não sei trabalhar direito ainda com isso, mais sei que é importante.*

*PB\_E2: Que o professor nunca está pronto e tem que se aprimorar sempre das novidades, estudando pesquisando e inovando as aulas pra que fiquem mais prazerosa.*

*PC\_E2: Melhorou muito, pois os alunos despertaram para maior interesse.*

*PG\_E2: Tenho buscado os recursos novos para levar o aluno a ter mais criatividade.*

*PH\_E2: Vi que tudo deve ser ajustado e adaptado: minha didática e a própria escola também.*

*PB\_E3: Fraco. Não usei.*

*PC\_E3: Não apliquei por isso não sei dizer.*

*PD\_E3: Quero aprender mais sei pouco.*

*PF\_E3: Devo me adaptar a essa metodologia.*

*PG\_E3: Muito pouco.*

*PI\_E3: Sei pouco.*

*PA\_E4: Aprendi, mas não pude colocar em prática.*

*PB\_E4: Tudo é aprendido na vida e isso é também.*

*PC\_E4: Boa, mas preciso aprender mais.*

*PF\_E4: Quero aprender mais.*

*PG\_E4: Preciso me informar mais.*

*PH\_E4: Devo me adaptar a essa metodologia.*

Nesse sentido, reiteram-se as ideias de Bonilla (2002, 2009) e Silva (2012) ao assinalarem a importância de novos posicionamentos, por parte da escola, em promover ações que visem a uma instituição atual e contemporânea às práticas sociais dos seus alunos, os quais já vivem imersos nos hábitos da Cibercultura. Tais ações envolvem alterações no contexto escolar, visto que este ainda permanece com atividades e ações engendradas em exercícios sistemáticos e em textos monossemióticos ou apenas impressos, como pôde ser observado nos dados do primeiro questionário e nas concepções de Bonilla (2002, p.17), ao assinalar que a escola persiste “[...] embasada na lógica de pensamento da escrita com lápis e papel, na lógica do conhecimento eterno e verdadeiro, sem considerar os aspectos culturais, o diverso, a linguagem própria de particulares grupos de alunos”. Logo, a escola pode promover atividades para acompanhar e atender às necessidades dos seus alunos, os denominados nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Portanto, reforça-se a indicação de que o trabalho com a literatura eletrônica, bem como com as mídias digitais em sala de aula, configura-se em um exercício complexo, o qual demanda mudanças de atitudes e de comportamentos relativos tanto a políticas públicas quanto à própria escola. O objetivo maior seria uma prática com intervenções e decisões, cujos

resultados modificassem a atuação dos professores e a dos próprios alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ter-se-ia a utilização das ferramentas tecnológicas no sentido de dinamizar o tempo e o espaço das aulas com o intuito de produção de conteúdo em diversas linguagens, de forma separada ou hibridizadas. Assim, o cenário da Cibercultura promove a necessidade de reflexão e de mudança na prática pedagógica, no sentido de buscar novas formas de promover ao aluno oportunidades de interagir com as TIC e de se apresentar como coautor e não somente como receptor de conhecimento

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Que direção podem tomar todas as escrituras?  
Todas as direções.*

*Roland Barthes.*

No decorrer de um percurso de estudos históricos e teóricos, além de análises de experimentos poéticos em âmbito impresso e virtual, esta pesquisa conseguiu sanar e incitar, concomitantemente, algumas dúvidas referentes à origem e particularidades na composição e na fruição do texto poético em meio digital. Para isso, objetivos foram determinados e colocados como norteadores de todo o trabalho.

O objetivo principal, cujo propósito foi compreender os processos de produção e fruição do texto poético digital, a fim de oferecer estratégias metodológicas possíveis para a apreciação estética de poesia e o exercício da escrita criativa, em meio digital, indicou direções reveladoras, promissoras e, ao mesmo tempo, preocupantes.

A pesquisa qualitativa e o método da pesquisa-ação favoreceram a compreensão do objeto de estudo deste trabalho a partir das seis fases indicadas por Chizzotti (2011): identificação; formulação do problema; implementação da ação; execução da ação; avaliação da ação; e continuidade da ação.

Na primeira fase, foi identificado o problema a ser estudado, que se apresenta como o objetivo principal desta pesquisa. Na segunda, direcionamos o trabalho para o levantamento de referências bibliográficas e telemáticas para definir as possíveis ações e alcançar a solução do problema apontado. Sequencialmente, na próxima fase, foi traçado um plano de execução com um objetivo específico além das instituições a serem estudadas. Tal objetivo apontou para a realização de um estudo sobre a realidade escolar no que tange à aceitabilidade e aplicabilidade da literatura eletrônica em sala de aula. Por sua vez, as escolas participantes foram elencadas conforme alguns requisitos como: possuírem laboratórios de informática ou uma sala semelhante; e que atendessem o Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.

Na quarta fase, foram executadas as ações para coleta, relato e análise dos dados obtidos, no intuito de avaliar as adequações e insuficiências do trabalho efetivado. Essa fase surgiu como diferenciada das demais por tratar do que foi encontrado, a partir de uma metodologia sistemática, cíclica e reflexiva, com base na explanação do objeto de estudo em

seu contexto. A avaliação de toda a ação situou-se na quinta fase e colaborou com as conclusões dos resultados. Por fim, foram realizados, efetivamente, na sexta fase, o relato e os comentários de tudo o que foi coletado com a intenção de partilhá-los e assim possibilitar novas pesquisas e reflexões sobre o assunto.

No entanto, é importante salientar que os dados coletados e suas respectivas análises não podem ser generalizados, pois as especificidades do objeto estudado, bem como seus resultados estão sujeitos a um enfrentamento “entre as evidências positivas e negativas com as teorias existentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16-17), que, para essas autoras, pode restringir as deduções e apreciações oriundas da análise dos dados investigados. Portanto, os resultados desta pesquisa apontam para uma determinada realidade, ou seja, em outras, os resultados podem ser diferentes e, conseqüentemente, pode-se ter outras conclusões. Isso é justificado pelo fato de que cada instituição escolar possui suas características particulares referentes à estrutura física e de pessoal, o que, incisivamente, altera a aplicação das ações e seus efeitos.

A pesquisa de forma geral foi estruturada em quatro capítulos e cada um destes colaborou para o estudo da poesia digital, abrangendo desde sua origem até suas possíveis aplicações, seguindo os objetivos específicos determinados. Ao contemplar o contexto histórico-cultural das novas tecnologias para o percurso da poesia digital, observou-se que tudo o que existe no domínio da literatura, das artes, da música e do cinema está relacionado, de certa forma, às propostas e às práticas experimentais desenvolvidas pelos representantes da arte, marcada pelo desejo de liberdade e pela busca de uma forma de expressão artística sintonizada com um novo meio de expressão.

Para a busca das origens da poesia digital, foi percorrido um trajeto desde a Idade Antiga até a contemporaneidade. Nesse percurso, houve uma preocupação em contemplar o leitor como agente na apreciação literária; e isso foi algo constante, juntamente com a aspiração por métodos e meios que transgredissem os padrões clássicos de produção literária - meios que fundaram uma nova fase da poesia, ou seja, produções sucessoras das vanguardas, porém influenciada por estas. Surgiram assim procedimentos que procuraram agregar sistemas semióticos diferentes como o visual, o verbal, o sonoro e o cinético por meio do computador. Dessa forma, a linguagem poética apanhou novos horizontes e fronteiras com a intenção de recriar formas de expressão que aglutinassem diferentes linguagens e elementos, em uma performance verbivocovisual ou cineverbivocovisual.

Nesse contexto, destaca-se a qualidade estética e multissemiótica encontrada nos experimentos digitais, em cujas composições encontra-se essa linguagem híbrida, que contempla uma trajetória explícita do vocábulo ao ícone, além de interatividade disponível ao

leitor. Este, por meio de cliques do *mouse* em *links e hiperlinks* de trajetos labirínticos do ciberespaço, teve ampliadas suas capacidades inerentes à comunicabilidade de um poema que, por sua vez, apresentou-se como um objeto dinâmico e inconcluso à espera de uma operação do leitor para se efetivar ou para ter sua significação construída ou reconstruída, alterando a concepção de autor uno para coautor no texto digital, um escreitor para Barbosa (2003) ou lautor para Rojo (2013).

Tais alterações evidenciaram-se pelas inúmeras práticas midiáticas, configurando-se como indícios da contemporaneidade, pois com o nascimento da tecnologia digital, as formas de construção e apreciação no processo de criação literária se expandiram e se potencializaram num processo de substituição dos meios de massa pela cultura das mídias. Assim, compreender a arte moderna e as particularidades da poesia digital, implica conhecer esse conjunto de transformações, responsáveis por fazer o computador a ser considerado como um importante elemento na pesquisa, produção e fruição poéticas.

É relevante apontar que desde os primeiros indícios de aparição da poesia digital, a página estática não seria o meio ideal para receber e sanar todas as necessidades dessa nova literatura, como se pode observar nas produções *Poemóviles*, de Augusto de Campos, *Nome*, de Arnaldo Antunes e *Puzzle* de Antero de Alda. No entanto, é válido ressaltar que não se trata de uma transposição da mensagem de um meio para outro, pois cada um produz conteúdo a partir de todas as suas particularidades sejam quais elas forem, desde a utilização apenas do lápis ou da caneta em uma folha branca a recursos da hipermídia.

Nesse sentido, construtos anteriores ao Concretismo brasileiro ou presentes na contemporaneidade trouxeram e trazem particularidades estéticas em suas constituições. E ao examinar essas especificidades, destacaram-se os processos de multissemióse, multimodalidade e ubiquidade. Logo, não é ousado dizer que paradigmas estão sendo quebrados e a escrita já concebida como uma nova forma de expressão, pautada em um novo contexto cultural, possibilita o surgimento de novos exercícios de multiletramentos, responsáveis por remodelar o ensino e a prática da leitura e da escrita em inéditos trajetos. Tem-se, assim, o intuito de produção e apreciação do conhecimento a partir de exploração de textos multimodais e multissemióticos.

Quando a pesquisa explorou os multiletramentos, foi possível notar que investir em propostas multissemióticas e multimodais colaboram para que tais atividades tornem-se contextualizadas, próximas e iniciadas a partir da realidade dos educandos, a qual é constituída de múltiplas culturas e, por conseguinte, é tão híbrida quanto os textos contemporâneos. Instaura-se, nesse contexto, a função educativa perante à literatura eletrônica e o professor, por

sua vez, pode levar os alunos a perceberem essa multiculturalidade, essa multissemiótica e essa multimodalidade, às quais eles já estão habituados. O objetivo, dessa forma, é ressignificar as suas vivências e contemplar as mídias digitais em aspectos que as abordem não simplesmente como meios técnicos para reprodução de concepções, mas como configurações que os levem a pensar em outros modelos de convivências; modelos que aproximam universos diferentes e permitem aceitar um mundo diverso que abre perspectivas e rompe barreiras de comunicação e da própria configuração humana.

Com efeito, a sociedade contemporânea, em meio às mudanças sociais e tecnológicas, vem sendo marcada por uma complexidade da vida moderna, que impele os leitores a novos gêneros textuais, instaurados a partir de múltiplas linguagens. Houve uma ascensão e consolidação da Cibercultura, responsável por disponibilizar novos gêneros textuais, os *e-gêneros*, (MARCUSCHI, 2009), e a práticas colaborativas de aprendizagem, “Inteligência Coletiva” (LÉVY, 2003) ou “Inteligência Conectiva” (FELICE, 2015), os quais se propagam pelos caminhos reticulares da internet. Ademais, alterações em nível comercial, cultural e educacional ocorreram. Simples hábitos cotidianos passaram a ser manifestações interculturais e coletivas, praticadas via caminhos da hipermídia. Através das redes virtuais de comunicação não há mais tempo e espaço definidos; superaram-se as barreiras geográficas e físicas; instauram-se novos desafios para a construção, veiculação e fruição estética.

Com o advento da Cibercultura, das mídias digitais e de suas tecnologias, houve também modificações no âmbito da escrita, alterando, conseqüentemente, as formas de atuação de autores e leitores ao se relacionarem com o texto em âmbito virtual. Assim, procurou-se mostrar, nesta pesquisa, tais modificações, que impactaram padrões tradicionais e provocaram reflexões sobre a vida do indivíduo em torno das mídias digitais. Objetivou-se também apresentar pesquisadores da poesia digital e suas respectivas concepções ideológicas e conceituais, no intuito de compreender a configuração do objeto de estudo.

Ao encaminhar-se para o estudo *in loco*, para examinar as possibilidades e dificuldades da aplicação da poesia digital nas escolas, elementos reveladores e preocupantes fizeram-se presentes. A princípio, as especificidades do texto digital e suas particularidades foram bem aceitas e recebidas pelos participantes das oficinas, o que fulgurou como elemento promissor tanto para a aplicação das próprias oficinas, bem como para a aplicação da literatura eletrônica no cotidiano escolar. Como apontado na análise e nos comentários dos dados, os professores participantes, em sua maioria, manifestaram-se receptivos à oficina e ao assunto, dando indícios de que iriam aplicar as atividades sugeridas além de, futuramente, buscarem



mais conhecimento sobre a poesia digital e suas especificidades. Dessa forma, notou-se que a presente pesquisa colaborou, de certa forma, para a qualidade da atuação docente.

Porém o quesito infraestrutura provocou algumas discussões e reflexões sobre a aplicação da literatura eletrônica, pois, em duas das quatro escolas pesquisadas, não se pôde realizar, a contento, todas as atividades programadas devido a problemas com a conectividade da internet. Esse empecilho apresentou-se como elemento preocupante sobre a efetivação do trabalho com a poesia digital, pois mesmo havendo disposição e interesse por parte dos professores em colocar em prática as propostas indicadas, não se poderia efetivá-las devido a falhas técnicas como falta de aparelhagem ou de conexão à internet com qualidade.

Diante disso, questionamentos sobre estruturação física nas escolas foram levantados e relacionados a possíveis ocorrências de exclusão digital como apontado por Bonilla (2009) e Pereira (2007). Posicionamentos por parte da gestão administrativa da escola devem ser revistos se o objetivo for promover uma escola democrática, atual e que caminhe paralelamente com as inovações da contemporaneidade e com as práticas sociais dos seus alunos, os quais já vivem imersos nos hábitos da Cibercultura.

Na esteira das dificuldades, outra que se destacou de forma preocupante foi a formação do professor para trabalhar com as mídias digitais, demonstrando que há também uma urgência em aperfeiçoar o conhecimento do profissional. O objetivo foi fazer com que os professores façam uso consciente das TIC como ferramentas pedagógicas e como meios semióticos, não as subutilizando ou usando-as como instrumentos de fetiche e redutores dos problemas de aprendizagem vigentes dentro da escola. Outro agravante encontrado, de maneira superficial, mas não insignificante, na aplicação das oficinas, foi a negação por poucos docentes em conhecer novas formas de trabalho com a literatura, ou seja, com a ciberliteratura, com a poesia digital. Isso provocou questionamentos sobre que tipo de formação e objetivos alguns professores têm, ao ponto de absterem-se de atividades que podem ser consideradas como um modo de aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Por sua vez, esse fator traz implicações didático-pedagógicas no ensino, pois pode provocar descontinuidade no processo de aperfeiçoamento do profissional.

Em contrapartida, é necessária uma busca constante por aprimoramento, seja no conteúdo curricular ou na atuação do próprio professor na Cibercultura, como apontou Cope e Kalantzis (2008), Bonilla (2009), Fillipouski (2006) e Silva (2012a). Assim, em uma sociedade que se encontra em pleno estágio de transformações, a instituição escolar não pode ficar estática, amparada em discursos que buscam um distanciamento da realidade social e, por conseguinte, das especificidades do ciberespaço, o qual proporciona novas formas de relacionar

e interagir com as pessoas e com o conhecimento, bem como ligações entre valores, ideais, filosofias e pessoas. Destacam-se, pois, produções poéticas atuais sob particularidades como a interatividade, ubiquidade, dinamicidade e multissemiótica, fazendo presente o diálogo intersemiótico, ilustrado por textos da ciberliteratura e produzidos por poetas integrantes de um tempo em que se esmera o fazer poético, preservando, por outro lado, a tradição e suas importantes colaborações. No entanto, para a ocorrência dessas ideias, é necessário que haja um trabalho docente, cujo foco é uma concepção de ensino que não priorize um elemento específico em detrimento de outro, mas que contemple vários em uma perspectiva multicultural e híbrida, como apontado por Rojo (2013a).

No âmbito da criação poética virtual, produções experimentais de Augusto de Campos, Rui Torres, Antero de Alda e Arnaldo Antunes, bem como de outros artistas, abriram espaço à interatividade por meio da hipermídia, reforçando inúmeras possibilidades de composição e apreciação estética em viés literário e artístico, reforçando a concepção de Kant (2002) ao apontar que a beleza de um objeto artístico encontra-se nas relações do apreciador com ele. Assim, reitera-se a importância de uma educação estética em contexto escolar para que se possa ler e apreciar obras literárias transcendendo seus elementos estruturais.

Com efeito, um dos objetivos desses artistas experimentalistas era oferecer liberdade e ludicidade para que o leitor se envolvesse com a obra literária no intuito de confrontar concepções e métodos de construção do texto. Faz-se presente, como cenário principal à poesia experimental, o ciberespaço, por oferecer recursos de produção colaborativa e interativa. Nesse sentido, as possibilidades para se produzir literatura se expandiram, porém essas alternativas, juntamente aos meios de torná-la acessível ao mundo, não fazem com que os poemas disponíveis na rede mundial tornem-se um grupo homogêneo, pois ao considerar o diálogo multissemiótico, os significantes poéticos possuem materialidade semântica e se manifestam no nível da expressão, o que contribui para uma complexidade de planos em que o verbal, o visual e o sonoro atuam mutuamente.

Como uma grande quantidade de inovações faz-se presente no cotidiano da sociedade repleta de informações simultâneas e interativas, tem-se a necessidade de buscar ferramentas inovadoras como os meios digitais para se ter leitores participantes, atuantes e críticos, voltados a uma leitura que contemple, no âmbito dos signos, as novas peculiaridades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação, visando a um objetivo diferenciado na comunicação humana: “o grande magma dos sinais digitais para onde tudo converge e de onde tudo diverge, **sinais virtuais** lado a lado com sinais materiais referencialidades originárias

de mundos de síntese, novos algoritmos de pensamento percepção e sinalização” (BARBOSA, 2003, p.1 /grifo do autor/).

Buscando Ramal (2002), Rojo (2013a, 2013b) e Bonilla (2009), esta pesquisa aponta para um processo de ensino-aprendizagem pautado em novos métodos, dentre estes, as mídias digitais, que podem impulsionar a uma reflexão, nos educadores, com relação à própria ação pedagógica, no cenário da cibercultura, considerando o multiculturalismo, a multissemiótica e o caráter multimodal dos textos poéticos.

Assim, consciente do caráter emergente do tema, reafirma-se que sua abordagem não se esgota nesta pesquisa, que ainda assim espera colaborar para novas percepções acerca da produção e fruição da poesia em meio digital. Espera-se um olhar que estabeleça uma relação entre as particularidades da hipermídia e as contribuições dos poetas, dos coautores e suas subjetividades na construção das textualidades digitais, os quais merecem ter estudos aprofundados e divulgados. De fato, a poesia digital trata-se de uma modalidade textual desterritorializada, própria da contemporaneidade, e que se revela com particularidades ímpares, reafirmando Barthes ao apontar que as escrituras não possuem apenas um caminho, mas vários a seguir; e a poesia digital é um deles.

## REFERÊNCIAS

AARSETH, E. *Cibertexto: Perspectivas sobre a Literatura Ergódica*. 1997. Lisboa: Pedra de Roseta. Disponível em:<<http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2014/02/17.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

AGUIAR, F. Poesia: ou a interacção dos sentidos. 1985. Disponível em:<<http://textoavoltadaperformance.blogspot.com.br/2010/01/fernando-aguiar-poesia-ou-interacao.html>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

ANTONIO, J. L. Alguns aspectos da poesia digital. In: *INTERCOM: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação. Campo Grande – MS – setembro, 2001. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP8ANTONIO.PDF>>. Acesso em: 02. jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Poesia eletrônica: Negociação com os processos digitais. 2008. Disponível em:<[http://arteonline.arq.br/museu/library\\_pdf/PoesiaEletronicaApresentacao.pdf](http://arteonline.arq.br/museu/library_pdf/PoesiaEletronicaApresentacao.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Poesia Digital*. São Paulo: Navegar Editora, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, A. *Nome*. Rio de Janeiro: BMG, 1993.

ARAÚJO, R. *Poesia visual*. Vídeo Poesia. São Paulo: Editor Perspectiva. 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Huitec, 2009.

BARBOSA; P.; CAVALHEIRO, A. *Teoria do homem sentado*. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

BARBOSA, P. A renovação do experimentalismo literário na literatura gerada por computador. 1998. Disponível em:<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/863/715>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Literatura gerada por computador. 2001. Disponível em:<[http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&link\\_id=925:literatura-gerada-por-computador&task=viewlink](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=925:literatura-gerada-por-computador&task=viewlink)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. CIBERLITERATURA: O Computador como Máquina Semiótica, 2003. Disponível em: <[http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit\\_06.pdf](http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit_06.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Prefácio de Mourão, José Augusto. *Textualidade eletrônica: Literatura e hiperficção*. Lisboa: Nova Veja, 2009a.

\_\_\_\_\_. Aspectos quânticos do ciberespaço. 2009b. Disponível em: <  
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/14385-44437-2-PB.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BARTHES, R. *S/Z: uma análise da novela "Sarrasine" de Honoré de Balzac*. Tradução: Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992

\_\_\_\_\_. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. *O Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUDRILLARD, J. *La Transparencia del mal*. Ensayo sobre los fenómenos extremos. Tradução: Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama, 1991.

BEHR, Shulamith. *Expressionismo*. São Paulo, Cosac e Naify. 2000

BOM, F. Transmitir a literatura: reflexões a partir as práticas de escrita criativa. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BONILLA, M. H. S. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 23-40.

\_\_\_\_\_. *Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da Sociedade do Conhecimento*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) -Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2002. Disponível em: <  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6819/1/tese%20bonilla.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2015.

BUZATO, M. E. K. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: < e  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000415042>>: Acesso em: 15 jan. 2015.

CAMPOS, A. de; PIGNATARI, D.; CAMPOS, H.de. *Teoria da Poesia Concreta: Textos Críticos e Manifestos 1950-1960*. 1965. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <  
<http://copyfight.me/Acervo/livros/CAMPOS,%20Haroldo%20e%20Augusto-Teoria-da-poesia-concreta.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2015.

CAMPOS, A. Questões fáusticas: entrevista a J. Jota de Moraes. In: \_\_\_\_\_. *O arco-íris branco: Ensaios de literatura e Cultura*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

\_\_\_\_\_. Haroldo de Campos: tradução como formação e “abandono” da identidade, 1997. In: SELIGMANN-SILVA, M. *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. 2005. Disponível em: < <http://www.usp.br/revistausp/36/16-marcio.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. *Mallarmé*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2013.

CARVALHO, C.; BUFREM, L. Arte como conhecimento/saber sensível na formação de professores. In: SCHLINDWEIN, L. M.; SIRGADO, A. P. *Estética e pesquisa: formação de professores*. Itajaí: Univali, 2006. p. 47-62

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. P. 413-521.

CASTRO, M. E. *Uma transpoética 3D*. Separata do N. 27 de Dimensão, Uberaba-MG, 1998.

CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no Ocidente. In ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura no Brasil, FAPESP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COPE, B. L.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. 2008. Disponível em: < [http://newlearningonline.com/\\_uploads/springerhandbook.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2015.

CORTÁZAR, J. *O Jogo da Amarelinha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: RIBEIRO, A. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, 2011.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010, (v. 1).

DIAS, A. V. M.. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLHNIKOFF, L. A vanguarda como estereótipo: uma análise da poesia de Augusto de Campos. *Sibila. Poesia e crítica literária*. Ano 15. ISSN 1806-289X. 2012. Disponível em:<

<http://sibila.com.br/critica/a-vanguarda-como-estereotipo-uma-analise-da-poesia-de-augusto-de-campos/5182>>. Acesso em: 10 out. 2014.

DUARTE Jr., J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. N. 15. 1999. Disponível em:<  
[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2014.

FELICE, M. *A vida em rede*. Debate transmitido pela CPFL Cultura. Disponível em: <<https://vimeo.com/123770714>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

FERREIRA, A. P. *Videopoesia: Uma poética da intersemiose*. Belo Horizonte, 2003. 252f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – FALE – UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. A. P. *Espaço e poesia na comunicação em meio digital*. São Paulo, 2010. 361f. Tese (Doutorado em comunicação e semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo

FILIPOUSKI, A. Para formar leitores e combater a crise de leitura na escola: acesso à poesia como direito humano. 2006. Disponível em: <  
<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista39/art22.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2014.

FISCHMANN, R. Da linguagem oral à linguagem da hipermídia: reflexões sobre cultura e formação do educador. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200003)> Acesso em: 21 fev. 2015.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Trad. Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Vegas, 2006.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da Cibercultura. In: \_\_\_\_\_. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 57-74

FRIEDRICH, H. *Estrutura da lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERGEN, J. K. The challenge of absent presence. In *Perpetual Contact Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge University Press. Cambridge, 2002. Disponível em:<  
[http://www19.homepage.villanova.edu/karyn.hollis/prof\\_academic/Courses/2043\\_pop/Absent%20Presence.pdf](http://www19.homepage.villanova.edu/karyn.hollis/prof_academic/Courses/2043_pop/Absent%20Presence.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2015;

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008

GOMES, Á. C. *O poético: magia e iluminação*. São Paulo: Perspectiva/ Edusp, 1989.

HATHERLY, A. A reinvenção da leitura, 1975. Disponível em: < <http://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-alografas/ana-hatherly-a-reinvencao-da-leitura-breve-ensaio-critico>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. *A casa das Musas: uma releitura crítica da tradição*. Lisboa. Estampa, 1995.

HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HAYLES, N. K. *Literatura eletrônica*. Novos horizontes para o literário. São Paulo: UPF, 2009.

HERNANDES, A.N. Sobre a poesia concreta e análise do clip-poema “Sem Saída” de Augusto de Campos. s/d Disponível em: < <http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/Artigo%20Andreia.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2015.

HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HIGGINS, D. Sinestesia e Intersenses: Intermídia, 1984. Disponível em: < <http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.artesonoro.net/artesonoroglobal/intermedia.html&prev=search>> Acesso em: 08 jul. 2015

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KANT, I. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valerio Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A New Literacies Sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*. São Paulo: Contexto, 2007.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974

LEÃO, L. *O Labirinto da hipermídia - arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LEMO, A. *Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A. e CUNHA, P.(Orgs.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.



\_\_\_\_\_. Cibercultura e Mobilidade. A era da conexão. In *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2015.

LEVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Inteligência coletiva – Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *O Que É O Virtual?* São Paulo, Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura?* São Paulo. Editora 34. 2000.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. P. 11 a 24.

MACHADO, A. *Máquina e Imaginário*. São Paulo: Edusp, 1996.

MALLARMÉ, S. Carta a Verlaine, de 16 de novembro de 1885. Disponível em: <[http://quartzo-feldspato-mica.blogspot.com.br/2005\\_02\\_01\\_archive.html](http://quartzo-feldspato-mica.blogspot.com.br/2005_02_01_archive.html)> Acesso em: 01 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard, poème*. Paris: Editions de la Nouvelle Revue Française, 1914. Disponível em: <<http://www.math.dartmouth.edu/~doyle/docs/coup/scan/coup.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

MANCELOS, J. de. “Um Pórtico para a Escrita Criativa”. 2007. Disponível em: <<http://manuelcarvalho.8m.com/EscritaCriativa.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, n. 1, v. 4, 2001. P. (79-111). Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/hipertextualidade/hipertexto\\_marcuschi.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/hipertextualidade/hipertexto_marcuschi.pdf)> Acesso em: 21 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio C. (org). *Hipertexto e gêneros digitais – Novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. A questão dos suportes dos gêneros textuais. s/d. Disponível em: <[http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf)> Acesso em: 05 jul. 2015.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial. O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARTINO, L. M. Sá. *Teoria das Mídias digitais. Linguagens, Ambientes e Redes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. Desafios para a inclusão digital no Brasil. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, jan./abr. 2008, p. 67-94. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413)> . Acesso em: 30 dez. 2014

MAUÉS, S. Percurso visual da poesia ou a diacronia do moderno poético. s/d. *Zunai – Revista de poesias e debates*. Disponível em:< [http://www.revistazunai.com/ensaios/sheila\\_maues\\_diacronia.htm](http://www.revistazunai.com/ensaios/sheila_maues_diacronia.htm)> Acesso em: 03 mar. 2015.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem* (Understanding media). São Paulo: Cultrix, 1964. P. 20-37; e p. 110-125.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MENDONÇA, A. S; SÁ, A. *Poesia de vanguarda no Brasil*. Rio de Janeiro: Antares. 1983

MENEZES, P. *Roteiro de leitura: Poesia Concreta e Visual*. São Paulo: Ática, 1998.

MEYROWITZ, J. Global nomads in the digital veldt. 2004. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre. Vol. 01 n. 24, julho 2004, quadrimestral. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3261/2521>> Acesso em 02 jul. 2015.

MIRANDA, A. Poemóviles de Augusto de Campos e Júlio Plaza chega a 3ª edição. s/d. Disponível em:< [http://www.antoniomiranda.com.br/ensaios/poemobilis\\_de\\_augusto\\_de\\_campos.html](http://www.antoniomiranda.com.br/ensaios/poemobilis_de_augusto_de_campos.html)> Acesso em 17 mar. 2015.

MORESI, E. *Metodologia da Pesquisa*. 2003. Disponível em < [http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf)> Acesso em: 12 jun. 2014.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MOURÃO, J. A. A criação assistida por computador. 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/jmourao/criacao.htm>> Acesso em: 12 set. 2013.

\_\_\_\_\_, *Textualidade Electrónica. Literatura e Hiperficção*. Lisboa: Nova Veja, 2009.

MINCHILLO, C. A. C. *Literatura em Rede: tradição e ruptura no ciberespaço*. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária na área de Literatura e Outras Produções Culturais.) Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese10.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

NEVES, C. A. de B. Da poesia visual concreta à poesia virtual concreta: a ciberliteratura na sala de aula. 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2269>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995. Disponível em: <[http://horia.com.br/sites/default/files/documentos/negroponte\\_n.\\_avidadigital\\_0.pdf](http://horia.com.br/sites/default/files/documentos/negroponte_n._avidadigital_0.pdf)> Acesso em: 02 maio 2015.

NEVES, A. de J. *Cibercultura e Literatura – Identidade e Autoria em Produções Culturais Participatórias e na Literatura de Fã (fanfiction)*. São Paulo: Paco Editorial. 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar. Ciberliteratura: arte ou armazém? *Revista Contrapontos*, vol. 6, n. 2, mai/ago/2006. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/863>> Acesso em: 10 jan. 2014.

PELLANDA, C. Eduardo. Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento, 2003. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129419528759418333834670887469995119541.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2014.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 13-24.

PIGNATARI, D. Décio Pignatari se proclama o “designer da linguagem”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq27059803.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Revolução Industrial: a Multiplicação dos códigos. In: \_\_\_\_\_. *Semiótica e Literatura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. p. 85 – 110.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

PLAZA, J. O livro é espaço, montagem de espaços. 1985. Disponível em: <<http://gramatologia.blogspot.com.br/2009/01/julio-plaza.html>> Acesso em 08 jul. 2015.

PORTELA, M. Flash script poex: a recodificação do poema experimental. *Cibertextualidades*, Porto, Pt, n. 3, p. 43-57, jan/dez 2009. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1356>> Acesso em: 15 mar. 2015.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20>> Acesso em: 26 set 2014.

RAMAL, A. C. *Educação na Cibercultura: hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, P. *Mídia digitais: novos terrenos para a expansão da textualidade*. 2012. V. 8. N. 2. Disponível em:< file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27339-90550-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 08 abr. 2015.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital da leitura de jornais*. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em:< <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Hipertexto-ana-elisa-ribeiro.pdf>> Acesso em: 15 maio 2015.

RIMBAUD, A. *Voyelles*. 1871. Disponível em:< <http://www.mag4.net/Rimbaud/poesies/Voyelles.html>> Acesso em: 17, out. 2014.

RISÉRIO, A. *Ensaio sobre o texto poético em contexto digital*. Bahia: COPENE, 1998.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.

RUDIGER, F. *Cultura e Cibercultura: princípios para uma reflexão crítica*. 2011. Disponível em:<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/1502>> Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *As teorias da Cibercultura: Perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre. Sulina, 2013.

RUFFATO, L. *Eles eram muitos cavalos*. São Paulo. Companhia das Letras, 2013.

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

\_\_\_\_\_. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Para compreender a Ciberliteratura*, 2012. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/>>. Acesso em: 24 maio 2014.

SANTOS, A. L. dos. *Leitura de nós*. Ciberespaço e literatura. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

SANTOS, M.; SILVA, D.C.S. E. Uma visita ao hipermercado dos PoemAds: do prosaico ao poético. 2014. Disponível em:< <http://www.anais.ueg.br/index.php/jppext/article/view/3000>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006

SELIGMANN-SILVA, M. Haroldo de Campos: tradução como formação, “abandono” e identidade” – Tradução como metáfora da linguagem. In: \_\_\_\_\_ *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. 2005. Disponível em:< <http://www.usp.br/revistausp/36/16-marcio.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

SILVA, C. A. M.; SILVA, D. C. S. e. Poética intermédia: as interfaces do amor. In: CAMARGO, Flávio Pereira; CARDOSO, João Batista (Orgs.). *Percurso da Narrativa Brasileira Contemporânea*. Vol II. Goiânia. PUC. 2011.

SILVA, D. C. S. e. Do verbo ao pixel: interfaces do poético em hipermédia. *Cibertextualidades*, Porto, Pt, n. 3, p. 31-41, jan/dez 2009. ISSN:1646-4435. Disponível em:< <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1356>> Acesso em 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Textualidades digitais e ensino de literatura. 2010. Disponível em < [http://www.letras.ufg.br/uploads/25/original\\_2013\\_anais\\_v\\_encontro\\_internacional.pdf](http://www.letras.ufg.br/uploads/25/original_2013_anais_v_encontro_internacional.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e mediação pedagógica no ensino de literatura em meio digital. 2011a. Disponível em < [http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua\\_portuguesa/co/444-1147-1-SP.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua_portuguesa/co/444-1147-1-SP.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Poesia eletrônica e escrita criativa: ensino de literatura em hipermédia. In: SIQUEIRA, E. M. L. et. al (orgs.). *Vivências poéticas, experiências de leitura*. Goiânia: UFG/Redepesqoe/Vieira, pp. 25-37, 2011b. (Caderno Didático de Leitura e Poesia, v. 2).

\_\_\_\_\_. Pesquisa e mediação pedagógica na Cibercultura: desafios e possibilidades da prática docente. In: SUANNO, Marilza et. al. (org.) *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC – GO, 2012a.

\_\_\_\_\_. Textualidades em mídias digitais: estéticas intermídia e ciberliteratura. 2012. Disponível em:< <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012b/Deborasilva-Textualidadesemmidias.pdf>> . Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_; COSTA, K. M. Leitura de poesia e formação do leitor: do impresso ao digital. In: SILVA, Débora et al. *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone, 2012.

\_\_\_\_\_; TORRES, R. Poesia Luso-Brasileira contemporânea: do verbal ao pixel. 2010. Disponível em:< [http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume\\_revista/v1\\_v2\\_v1/65-Poesia\\_luso-brasileira\\_contemporanea-do\\_verbo\\_ao\\_pixel-DEBORA\\_SANTOS-RUI\\_TORRES.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae/assets/files/volume_revista/v1_v2_v1/65-Poesia_luso-brasileira_contemporanea-do_verbo_ao_pixel-DEBORA_SANTOS-RUI_TORRES.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura*. Educação e Sociedade: Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Abril 2004, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

SOUZA, A. P. de; OLIVEIRA, M. R. . Poesia na internet. In: SILVA, D.C.S.; CAMARGO, G.O.; GUIMARÃES, M. S.B.. (Org.). *OLHAR O POEMA: teoria e prática de letramento poético*. Eld.Goiânia: Cãnone Editorial, 2012, v. 1, p. 11-27.

STUBBS, M. A língua na educação. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; BAGNÉ, G. *Língua maternal: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 85 – 162.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências) Departamento do Instituto de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1986. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TfouniLedaVerdiani.pdf> Acesso em: 20 jan. 2015.

TORRES, R. *Amor de Clarice* (Poema Hipermédia). Porto, CETIC e Edições UFP, 2006. (inclui CD ROM multimídia, CD áudio e livro). Disponível em:<http://telepoesis.net/amor>. Acesso em: 26 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Poesia experimental e ciberliteratura: por uma literatura marginalizada. 2008. Porto, UFP – PO-EX., abr/2008. Disponível em: <http://www.po-ex.net>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Sustentabilidade e entropia na geração textual variacional: PoemAds – sob o signo da devoração. 2012. Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kBOZe8ltDv0J:https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/download/1807-9288.2012v8n2p361/23643+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 07 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Transformação, transposição e variação da ciberliteratura de língua portuguesa. s/d. Disponível em:< http://telepoesis.net/papers/trans\_ciberlit.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2015.

VEEN, W.; WRACKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, A. C. dos S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem. Campinas-SP, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000287629&fd=y>. Acesso em 21 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. A. C. Leitura, texto e hipertexto In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio C. (org). *Hipertexto e gêneros digitais – Novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. s/d. In *Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional – NEHTE*. Disponível em:<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflexoes%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20ovos%20generos%20digitais-Xavier.pdf> Acesso em 04 jul. 2015.

WOENSEL, M. V. *Carmina Burana [Canções de Beuern]*. (trad., introd. e notas), São Paulo, Ars Poética, 1994.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 – Primeiro questionário diagnóstico aplicado nas oficinas de coleta de dados

**PROJETO DE PESQUISA  
POÉTICAS POSSÍVEIS: LEITURA E PRODUÇÃO DA POESIA EM MEIO  
DIGITAL**

**Mestranda: Nara Rúbia Gomes Duarte Xavier  
Professora Orientadora: Dra. Débora Cristina Santos e Silva**

**QUESTÕES DIAGNÓSTICAS**

01 – Que tipos de texto você frequentemente ler?

02 – Que leituras você faz com seus alunos em suas aulas de Língua Portuguesa ou Literatura?

03 – Você tem contato com a literatura eletrônica? Já a utilizou em suas aulas?

04 – O que pode favorecer ou dificultar seu trabalho com a literatura eletrônica?

05 – Você tem utilizado recursos de multimídia em suas aulas? Quais?



## Apêndice 2 – Segundo questionário diagnóstico aplicado nas oficinas de coleta de dados

**PROJETO DE PESQUISA:  
POÉTICAS POSSÍVEIS:  
CRIAÇÃO E FRUIÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITAL**

**Mestranda: Nara Rúbia Gomes Duarte Xavier  
Professora orientadora: Dra. Débora Cristina Santos e Silva**

**DIAGNÓSTICO**

- 01) O trabalho pedagógico com a literatura eletrônica na oficina “Leitura e produção de poesia em meio digital” modificou sua prática de ensino? Em que aspectos?
  
- 02) O que você aponta como favorável num trabalho pedagógico com a literatura eletrônica em sala de aula?
  
- 03) Qual tem sido a receptividade dos alunos ao trabalho com o texto eletrônico ou com a poesia digital especificamente?
  
- 04) Quais as dificuldades que você mais encontrou no trabalho pedagógico com a literatura eletrônica?
  
- 05) Como você avalia seu próprio trabalho docente no sentido de atender as novas demandas de leitura de seus alunos?

Apêndice 3 - Resumo com sugestões bibliográficas e *sites* para trabalho em sala de aula.

## OFICINA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE POESIA EM MEIO DIGITAL

PROJETO DE PESQUISA:  
POÉTICAS POSSÍVEIS: LEITURA E PRODUÇÃO DA POESIA EM MEIO DIGITALNara Rúbia Gomes Duarte Xavier<sup>1</sup>  
Dr. Débora Cristina Santos e Silva<sup>2</sup>

Começemos, então, com um calmo abraço que queira aprender tudo o que puder sobre esse corpo textual, com a intenção de saboreá-lo em vez de atacar ou dominá-lo.

N. KATHERINE HAYLES

A escrita frente às novas tecnologias apresenta elementos merecedores de atenção; e o computador surge como um meio pedagógico que traz novas materialidades à escrita para facilitar a fusão de aspectos verbais, visuais, cinéticos e sonoros de um texto. A ruptura da obrigatoriedade do verso linear e convencional e do cumprimento da língua padrão em textos literários fizeram com que as possibilidades da literatura se multiplicassem. E a arte literária passou a contar com recursos próprios das artes visuais. Elementos verbais e não verbais participam do processo de criação e recriação da palavra, o que colabora com o aumento do número de textos virtuais, contendo elementos da ciberliteratura, como a *ciberpoesia*. Assim, a oficina a seguir tem como objetivo apresentar sugestões de trabalho com poesia digital para uma ampliação do leque de atividades a serem realizadas em âmbito digital, como estratégia de escrita e aprendizagem criativas e coletivas.

## Percurso:

1. Sérgio Caparelli – Zoom na poesia
  - Declamar;
  - Criar e completar;
  - Recompor;
2. Rui Torres – Peomário
  - *Do peso e da leveza*
  - *Amor*, Clarice Lispector
  - *Amor de Clarice*, Rui Torres
3. Antero de Alda - *Scriptpoemas*
  - *Poema à lupa*
  - *Puzzle*
  - Novos poemas em Script
  - Gif Poemas
  - *Poema declamado*

## Web-referências:

1. [www.caparelli.com.br](http://www.caparelli.com.br)
2. <http://telepoesis.net/poemario/>
3. <http://www.anterodealda.com/scriptpoemas.htm>

## Referências:

BORTONE, M. E. *A construção da leitura e da escrita: do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. *Escola Conectada: Os Multiletramentos e as Tic's*. São Paulo: Ed. Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. *Multiletramentos na escolar*. São Paulo: Ed. Parábola, 2013.

SILVA, S. *Oficina de escrita criativa: escrevendo em sala e publicando na web*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2014.

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT. Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: [nararubi@ig.com.br](mailto:nararubi@ig.com.br)

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Literatura e Hipermídia. Professora e Coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT. Universidade Estadual de Goiás (UEG). Orientadora da pesquisa. E-mail: [desants@uol.com.br](mailto:desants@uol.com.br)