

Para ler, escrever e compartilhar: a leitura literária hoje

Leer, escribir y compartir: la lectura literaria hoy

Gabriella Pinheiro Lino¹

Resumo

A Literatura é uma substância ampla e abundante cuja composição movimenta uma aporia textual e contextual vasta. A compreensão, a extensão, a expressão e o conteúdo da arte literária, frutificam um campo de signos de valores discursivos férteis (COMPAGNON, 1999). E, como efeito, no âmbito do ensino de Literatura, as práticas de leitura, escrita e compartilhamento de experiências evocam um ativismo comunicativo. Justamente, por isso, pode-se perceber a importância da Literatura no processo de formação dos indivíduos, como sujeitos leitores, escritores e intérpretes das diversas realidades do mundo. À vista disso, considerando, principalmente, o contexto político e educacional do país, no qual a maioria dos indivíduos têm o primeiro contato com a Literatura na escola, compreende-se que as práticas pedagógicas dos mediadores da leitura literária, ou seja, dos professores, devem motivar os alunos, sobretudo ao ativismo leitor, a escrita expressiva e a interação comunicativa (STEPHANI; TINOCO, 2019). As ações de aprendizagem, para que sejam significativas, precisam incentivar e ensinar o gosto e prazer pela leitura. Entretanto, devido aos desafios enfrentados pela educação brasileira, efetivar essas atividades em sala de aula não é uma tarefa simples. Por esse motivo, esse texto objetiva pensar a mediação da leitura literária como prática coletiva que envolve os professores e alunos. Para tal discussão, utilizamos, como aporte teórico, as proposições de Marisa Lajolo (1993) em relação à leitura literária e os impasses no âmbito do ensino, também as considerações de Adriana Demite Stephani e Robson Coelho Tinoco (2019), os quais propõem a mediação da leitura literária como um processo comunicativo e as sugestões de Edgar Roberto Kirchof (2016) para uma aprendizagem que contemple as transformações advindas da cultura digital como uma aliada na distribuição, na circulação e no ensino de Literatura. Por fim, apresenta-se uma proposta didática de aprendizagem de Literatura com o gênero *infopoesia*, baseada na *pedagogia dos multiletramentos*, proposta aos anos finais da década de noventa pelo Grupo de Nova Londres (1996).

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura. Professor. Infopoesia.

Resumen

La literatura es una sustancia amplia y abundante cuya composición mueve una vasta aporía textual y contextual. La comprensión, extensión, expresión y contenido del arte literaria dan sus frutos en un campo fértil de signos discursivos (COMPAGNON, 1999). Y, como resultado, en el ámbito de la enseñanza de la literatura, las prácticas de leer, escribir y compartir experiencias evocan un activismo comunicativo. Precisamente, por ello, se ve la importancia de la literatura en el proceso de formación de las personas, como lectores, escritores e intérpretes de las diferentes realidades del mundo. Ante esto, considerando principalmente el contexto político y educativo del país, en él, la mayoría de los individuos tienen el primer contacto con la literatura en la escuela, se entiende que las prácticas pedagógicas de los mediadores de la lectura literaria, esto es, los docentes, deben motivar a los estudiantes, especialmente el activismo lector, a la escritura expresiva y la interacción comunicativa (STEPHANI y TINOCO, 2019). Las acciones de aprendizaje, para que sean significativas, deben fomentar y enseñar el gusto y el placer de la lectura. Sin embargo, debido a los desafíos que enfrenta la educación brasileña, la realización de estas actividades en el aula no es una tarea sencilla. Por ello, este texto pretende pensar en la mediación de la lectura literaria como una práctica colectiva de profesores y alumnos. Para esta discusión usaremos, como soporte teórico, las proposiciones de Marisa Lajolo (1993) con relación a lectura literaria y los interbloqueos en el campo de la docencia, así como las consideraciones de Adriana Demite Stephani y Robson Coelho Tinoco (2019), que proponen la mediación de la lectura literaria como proceso comunicativo. Y, finalmente, las sugerencias de Edgar Roberto Kirchof (2016) para el aprendizaje que contempla las transformaciones derivadas de la cultura digital como aliado en la distribución, circulación y enseñanza de la literatura. En conclusión, se presenta una propuesta didáctica para el aprendizaje de la literatura con el género de la *infopoesia*, basada en la pedagogía de las *multiliteracies*, propuesta a finales de los noventa por el *New London Group* (1996).

Palabras llave: Lectura literaria. Literatura. Docente. Infopoesía.

1 Mestranda em Estudos Literários, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Pós-graduanda em Estudos Linguísticos e Literários, Instituto Federal do Rio de Janeiro (Gabriella Pinheiro Lino, Rio de Janeiro, RJ - Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3798>. E-mail: lino.gabriella@posgraduacao.uerj.br.

1 Introdução

Antes de falar sobre a leitura literária, atividade que consiste em inferir, a partir de um processo linguístico, psicológico, representacional e social, os textos definidos como literários, é necessário articular qual a compreensão que alvitramos sobre o conceito de Literatura. Nos estudos literários, segundo Antoine Compagnon (1999), enquanto definição, em sentido amplo, a Literatura não se remete apenas às escrituras, à erudição e ao conhecimento das letras, mas também a tudo aquilo que é impresso, “todos os livros que têm na biblioteca”; não se limitando à ficção, mas se estendendo à produção histórica, filosófica e científica em geral (COMPAGNON, 2002, p. 31).

Em outros termos e em sentido estrito, o que se compreende como produção literária passa por um limiar de questionamentos sobre os traços de *literariedade*² de um texto e, por consequência, as perguntas insurgidas por essa acepção, amiúde, resgatam questionamentos e caracterizações em relação ao que se dedicam esses escritos (COMPAGNON, 2002). Bem como elenca Compagnon (2002), quando ele atina as inquisições da Teoria da Literatura que, sistematicamente, colocam em evidência os possíveis objetivos de um texto literário. Como a perscrutação que nos interessa para compreender a leitura literária como um processo comunicativo: “o que é e como se constitui a recepção literária?” (COMPAGNON, 2002, p. 30)

Por esse motivo, ao passo que o autor dilucida a Literatura como um processo dicotômico e apórico que, dentro de seu próprio contexto sócio-histórico, reconstitui as composições atribuídas pelo crivo da *literariedade* dos textos, tomamos partido da posição de Compagnon (2002). Sobretudo “porque os textos literários são justamente aqueles que uma sociedade se apropria sem remetê-los necessariamente ao seu contexto de origem” (COMPAGNON, 2002, p. 45). E é por isso, pelo efeito do uso singular que a Literatura faz da linguagem, que, despojadamente, a leitura do texto literário acessa um discurso social e destaca a recepção do público, pois os próprios indivíduos os quais acolhem um texto, determinam os contextos de enunciação dele (COMPAGNON, 2002).

Não é em vão que, para pensar a leitura literária, devemos destacá-la não só como uma ação de apreensão de textos, mas como um processo comunicativo e formativo. Apesar disso, o que já não é tarefa fácil no contexto social e político da educação brasileira, torna-se um ofício ainda mais difícil nos tempos atuais, nos quais uma pandemia assola o mundo e como medida emergencial, há a necessidade de distanciamento social e, conseqüentemente, a inviabilização do acesso ao espaço sala de aula.

² A *literariedade* é o conjunto de atributos estéticos, estilísticos e representacionais do fazer literário. Para Guarany (1975) ela se apresenta em nível linguístico, contemplando o discurso e a enunciação dos textos literários e em nível translinguístico, levando em conta a noção de verossimilhança (GUARANY, 1975).

Por conta desse contexto, o objetivo deste artigo é pensar o ensino de Literatura e a formação leitora dos alunos como um processo interativo, além de propor, ao final deste texto, uma ação de aprendizagem multiletrada³, com o gênero *infopoesia*. Sendo assim, em primeiro momento, é fundamental que ponderemos alguns dos impasses do ensino de Literatura e da mediação da leitura literária no Brasil, antes de propor esta alternativa didática para o trabalho docente. Logo, apoiaremos as nossas reflexões nas concepções de Lajolo (1993), nas propostas de Stephani e Tinoco (2019) e Kirchof, (2016), autores que refletem sobre aprendizagem de Literatura e as transformações advindas da cultura digital como uma aliada do ensino.

2 Algumas considerações sobre os impasses no âmbito do ensino de Literatura

Na educação brasileira, não só a leitura literária, mas a própria leitura, configura-se como um processo desafiador para os alunos e professores, a começar pelo acesso aos livros, que ainda não é democratizado no país e por muito tempo não teve uma política pedagógica educacional para a fruição deles em sala de aula.

Na história da educação, até o século XVII, o sistema de ensino público brasileiro sequer tinha adotado um material didático norteador de incentivo à leitura, fato que só ocorre entre os séculos XIX e XX, depois da publicação dos volumes intitulados *Livros de Leitura* (1865) do professor Romão Puiggari e das seções de livros para a educação infantil, *O Livro das Crianças* (1837), da professora Zalina Rolim (FAILLA, 2012; VALDEZ, 2005).

Com essa herança histórica de pensar o ensino desassociado do papel elementar da leitura, acrescida do alto índice de analfabetos no país, 6,6%⁴, atualmente, ser um sujeito leitor é uma condição de privilégio. Poder ter a leitura e a escrita como entretenimento, como hábito ou atividade laboral, é mais ainda. Embora pareça contraditório, estamos falando de um país que cultiva uma vasta tradição literária e uma história da literatura assinada por coleções canonizadas mundialmente. Mas sim, nesse mesmo lugar, a desigualdade social, a pobreza e a miséria, violentamente, retiram o lugar do livro como item básico de manutenção da vida.

3 Segundo Ana Elisa Ribeiro (2020), a *pedagogia dos multiletramentos* prevê uma abordagem interacionista mais ampla do conceito de *letramento*. A aprendizagem multiletrada consiste em fomentar práticas pedagógicas em que os eixos da vida social, econômica e pública dos indivíduos envolvidos sejam considerados no processo de aprendizagem, a partir das multiplicidades das linguagens e das culturas (RIBEIRO, 2020).

4 Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2019, mais de 11,3 milhões brasileiros não sabem ler, nem escrever (IBGE, 2020).

Por vias desses muitos impasses, não é surpreendente que, por vezes, o primeiro contato dos alunos brasileiros com o livro se dê na escola e nem que ele aconteça nas disciplinas de linguagens, nas aulas de Literatura e de Português. Muito menos que uma das maiores dificuldades dos alunos seja a leitura, a interpretação e a produção de textos (STEPHANI; TINOCO, 2019). Sobretudo, porque o ensino de leitura e a compreensão de textos, majoritariamente, ficam sobre o encargo dos professores dessas matérias, conjuntura que desconsidera a figura do professor, independentemente da disciplina que ministra, como um mediador com repertório de leitura para contribuir na formação do aluno leitor.

A realidade, distante daquilo que é idealizado, só evidencia os problemas estruturais no projeto básico de educação para formação do aluno nas competências mais estimadas nos planos, parâmetros, diretrizes e bases que regem as práticas de ensino no Brasil: o desenvolvimento da capacidade de ler, compreender e escrever diferentes tipos e gêneros de textos. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento mais recente dos parâmetros e propostas pedagógicas para o ensino público e privado no Brasil, apesar dessas competências serem citadas como *objetos de conhecimento e habilidades* de todas as disciplinas, é na parte de linguagens, em primeiro momento, no *componente* da Língua Portuguesa e depois no de Língua Inglesa, que a BNCC (2018) destina eixos à leitura e à escrita.

Contudo, é na seção dedicada à Língua Portuguesa que as abordagens com relação à leitura, estão associadas às “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). Em continuidade, a BNCC (2018) recomenda também que esses norteadores das atividades de leitura, estendam-se à leitura literária e, por consequência, à escrita expressiva, em razão da base não desassociar as práxis de escrever e ler. Ainda que os operadores de leitura do texto literário tenham suas especificidades, mesmo que a *aporia* textual e contextual da leitura e da escrita expressiva desses textos, fuja a esse “compromisso”, o *campo* destinado a eles está enredado em um roteiro similar aos outros gêneros de texto.

No *campo artístico-literário*, como nomeia a BNCC (2018), “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição” (BRASIL, 2018, p. 503, grifo no original). Nessa proposta, nota-se um direcionamento procedimental para o trato das práticas das leituras e escritas literárias: a “análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários”, além de “formas diversas de produções vinculadas à apreciação das obras”, sejam estas literárias, teatrais, cinematográficas ou outras produções artísticas as quais incluam “habilidades técnicas e estéticas mais refinadas” (BRASIL, 2017, p. 503).

Percebe-se que, para a escrita literária, a qual a base aborda de forma tímida, o exercício literário tem de ser rico “em possibilidades expressivas”, ele também precisa ter “a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se”, sugere-se que o fazer literário deve explorar as subjetividades “das inter-relações pessoais” (BRASIL, 2017, p. 503-504). Eis, nessa proposta, apesar dos direcionamentos instrumentais sobre o que fazer com o texto literário e como induzir o deleite à escrita expressiva, além da tendenciosa indicação de “destaque para os clássicos”, isto é, os cânones, um alvitre para a mediação da leitura e escrita literária como processos interativos e dialógicos (BRASIL, 2017, p. 503).

E, se é recomendado que os professores de Língua Portuguesa e Literatura deem suporte nessas atividades, torna-se fundamental que questionemos como essa ação *interativa-expressiva-comunicativa* se dá diante do texto literário e de proposições para a sua escrita. Como essas práticas serão implementadas, de forma que a leitura do texto literário e a mediação coletiva dele se tornem um fim e não um meio?

3 A leitura literária como resposta

Conforme Lajolo (2011, p. 12), as propostas para o ensino de leitura literária devem fugir às armadilhas, àquelas que “patrocinam discussões das quais se sai com as técnicas debaixo do braço e confiante na terapêutica”, das que ensinam métodos para o trabalho com texto literário de forma sistemática: “O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária” (LAJOLO, 2011, p. 13).

Lajolo (1993) ainda aponta que se, na Universidade, mantém-se “uma semântica geral do texto”, a partir da teoria literária, por exemplo, que fornece direcionamentos teóricos e críticos, além de operadores de leitura diversos, na sala de aula, “anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação — sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerantes” (LAJOLO, 2011, p. 13). É como se definissem previamente métodos e procedimentos que arrojam possibilidades preestabelecidas, “técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto”, atividades programadas de “leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescrituras de textos, resumos comentados” (LAJOLO, 2011, p. 12-14). Evidentemente, na ocasião em que o texto literário está presente na sala de aula, quando as aulas de Literatura não se restringem ao ensino da história da literatura, das escolas literárias e da biografia dos autores canonizados (outra realidade problemática nesse enredo).

Além disso, é necessário chamar atenção também para os problemas que circundam a figura do professor em relação à sua alçada no tratamento do texto literário, pois, na composição dos materiais didáticos e paradidáticos, os quais, em tese, são suportes das elaborações das aulas, o docente não está presente. Segundo Lajolo (2011, p. 12), esse movimento retira do professor a atuação na preparação das aulas, remanescendo a ele “um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado”, transferindo-se a função às editoras e ao mercado dos livros (LAJOLO, 2011, p. 12).

Em vista disso, depois de discorrer sobre algumas realidades do que se estima para o ensino de Literatura e como, muitas vezes, ele acontece na prática, retomemos a disquisição de Compagnon (2002, p. 23), — “o que é e como se constitui a recepção literária?”—, para pensar como conduzir uma proposta de aprendizagem interativa, comunicativa e expressiva que se aproprie da Literatura e da leitura literária como meios e também como fins de mediações significativas (COMPAGNON, 2002, p. 30).

Para Stephani e Tinoco (2019), refletir sobre o ensino de Literatura e leitura literária demanda uma crítica autoavaliativa de como os professores que atuam nessas disciplinas concebem a leitura no contexto escolar, pois é bem provável que muitos preestabeleçam expectativas em relação às respostas dos alunos (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 52). Nesse contexto, sistematicamente, espera-se que o aluno assuma uma passividade, que ele exerça um papel predefinido numa espécie de ficção, ou seja, presume-se uma concepção de comunicação formada por dois personagens, o professor, àquele que enuncia e propõe, e o aluno, àquele que ouve e responde (STEPHANI; TINOCO, 2019).

Esse movimento, por consequência, conflita com os questionamentos de Compagnon (2002) sobre a recepção literária, pois, se, diante de um texto literário, só é levada em consideração a relação entre o leitor e o texto, de um só leitor — o professor —, que espécie de formação leitora está se propondo? Provavelmente uma formação passiva erigida na compreensão de análises premeditadas das quais os alunos não participam. Assim, Stephani e Tinoco (2019, p. 51) questionam:

Conceber a leitura como pergunta autossuficiente do falante/escritor, contentando-se com a condição básica para a resposta (ouvir claramente a pergunta e entendê-la) seria diferente de concebê-la como relação pergunta/resposta que só se concretiza, ou seja, só acontece *realmente* no momento e no ato da resposta? Se há diferenças significativas entre essas expectativas, em que situações concretas da prática escolar elas se mostram? (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 51).

Nesse sentido, a abstração das palavras pessoais antepostas às palavras do outro, cunha uma fronteira do que, segundo Mikhail Bakhtin, deveria ser um flutuante, isto é, nas atividades de respostas conduzidas pelas expectativas do mediador, a experiência leitora do aluno diante do texto é negligenciada (BAKHTIN, 1997). Espera-se uma acomodação e recepção passiva dos alunos, estimativa que não leva em conta as outras possibilidades de respostas como, por exemplo, o silêncio e o desprezo

(STEPHANI; TINOCO, 2019). E desconsidera-se que essas práticas de respostas guiadas também são formas de utilizar o texto literário como um instrumento e, dessa forma, evade-se desses escritos a gênese despojada da Literatura, o caráter dialógico dela. Além disso, essas atividades ignoram o “complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 385).

E é em busca de uma aporia dialógica que sugerimos uma postura interativa no trato do texto literário. Propomos que na mediação para formação leitora seja levada em conta o incentivo ao desenvolvimento do gosto pela leitura e a participação ativa do aluno nesse processo. Mesmo que pareça que está se dizendo o óbvio, a discussão tratada aqui envolve não só um ativismo comunicativo, mas também ações as quais devam considerar as múltiplas possibilidades de respostas e interações dos alunos. E, além disso, valer-se da autenticidade da Literatura para fundar um vínculo de pertencimento, porque na própria relação do leitor com o texto, há um outro escrito sendo construído, por isso a experiência de leitura desses educandos também deve ser considerada na mediação da leitura literária em sala de aula. O engajamento desses leitores frente ao texto é o primeiro limiar dialógico a ser levado em consideração, seguido da construção de sentidos deles, para que então se inicie a flutuante interação com o docente, simultânea à escolha de resposta e expressão.

Assim, é preciso também dar a devida importância à complexidade da interação com o outro, sobretudo porque a comunicação, ou melhor, “a pergunta, sempre leva consigo mesma e no interior de sua própria construção, a resposta” (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 51). E, “se não houver resposta, a pergunta perde o seu sentido” (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 51). Se não há uma interação comunicativa e dialógica entre o professor e o educando, que, por essa troca, desenvolve o gosto pela leitura, ao que se dedica, então, a mediação da leitura literária?

Para Stephani e Tinoco (2019), um dos problemas das abordagens escolares durante a leitura literária, não é somente a resposta em si, pois ela faz parte das práticas formativas escolares, a questão complicada é conceber este retorno como um momento dissociado da leitura, “como um momento *outro*, como uma coisa *outra* e não como a leitura *em si*” (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 51).

O problema é, portanto, quando a leitura não é o foco da proposta, mas sim, a resposta, a expectativa que os alunos relacionem pontos, muitas vezes, da história da literatura aos fragmentos do texto literário, predefinidos por experiências leitoras que não são as deles. Conforme Lajolo (1993) enfatiza, o problema não é a leitura como objetivo, como finalidade, mas a descontextualização dela com o mundo do educando. O impasse dessa dinâmica é quando as construções de sentidos dos alunos são negligenciadas, quando a apreensão por retornos dentro do esperado pelo mediador é o foco, ainda que não se saiba de fato o objetivo da resposta e o que se está respondendo:

Como esse professor concebe, de fato, a resposta? Aliás, como ele concebe a pergunta feita pelo romance? O aluno está respondendo? Como? A quê? A quem? Seria essa a espécie de resposta que estamos buscando? Será que ela forma leitores de literatura? (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 53).

Em outras palavras, uma perspectiva de formação leitora interacional, já no próprio sentido da palavra interação, pois “ela é orgânica e interpenetrante”, rejeita práticas de leitura as quais não envolvam uma resposta. Contudo, defende-se aqui que essas respostas não devem ser guiadas por escolhas individuais do mediador, que as reações dos alunos sejam ativas, como participantes da mediação. Justamente, porque a mediação é um processo construtivo, em contínua coparticipação dos afetados por essa proposta, assim como Stephani e Tinoco (2019), não acreditamos no duplo mediador/mediado, porém na fusão desses papéis (STEPHANI; TINOCO, 2019).

Dessa forma, a leitura literária em sala de aula tem de ser enredada de forma que se leve em conta o contexto da leitura e as relações entre os leitores e os textos, também “o processo de descobertas/desvelamento” e as experiências literárias dos sujeitos envolvidos nessa prática (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 71). Nessa acepção, o diálogo e o protagonismo flutuam em trocas, em aprendizagens significativas, que retiram do professor o protagonismo e a responsabilidade solitária pela condução da leitura, de forma a oferecer a todos os indivíduos participantes as possibilidades do mundo da leitura literária.

É claro que, a figura do professor é fundamental nesse processo, principalmente porque ele estará não só mediando e selecionando os textos, mas também, intermediando a aprendizagem do gosto pela leitura, o desenvolvimento do prazer em ler. Mas, é primordial que se contemple no projeto a recepção do aluno ao texto e, se necessário for, que haja uma reconfiguração de como os textos literários serão lidos e mediados. Logo, o retorno que queremos, em paráfrase com Stephani e Tinoco (2019), é que a leitura literária seja uma resposta contextualizada e, em contínua revolução, diante das diversas realidades dos envolvidos na prática.

4 Mudam-se os meios, muda-se a forma de mediar: uma proposta de trabalho com a leitura literária de hoje

Nos capítulos anteriores deste texto, foi mencionada a importância da mediação e como ela pode ser significativa para despertar o gosto pela leitura. Stephani e Tinoco (2019) definem a mediação como “um processo social necessário à vida humana”, uma vez que essa interação precede outras “relações interativas, na busca de conduzir o aluno à elaboração de representações pessoais sobre o objeto de aprendizagem” (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 68). A mediação, então, sugere um conhecimento do

contexto e da cultura do lugar onde se medeia, ela convoca uma atenção à atualidade, aos novos paradigmas, às novas formas de ensinar e também de aprender.

Por esse motivo, levamos em conta os efeitos das transformações digitais e “as facilidades proporcionadas por esse tipo de tecnologia para produção, distribuição e consumo de informação” (KIRCHOF, 2016, p. 203). Também o momento atual, no qual, em razão da crise sanitária mundial, a pandemia de COVID-19, determinou-se como medida preventiva à contaminação, o distanciamento social. Com isso, em tese, o país optou pelo ensino emergencial on-line, o que inviabilizou o espaço sala de aula e, assim, tornou-se fundamental que pensemos em ações e práticas docentes para a leitura literária hoje.

Conforme Edgar Roberto Kirchof (2016), as transformações advindas da cultura digital trouxeram amplas possibilidades para o mundo da leitura. O livro, antes, somente acessível de forma impressa, no presente, ganha outras interfaces: “o ciberespaço, onde estão situados virtualmente todos os textos digitais, propiciou grande liberdade para a produção e divulgação de textos literários” (KIRCHOF, 2016, p. 204). Nesse meio, “alguns escritores hoje iniciam suas atividades literárias no ciberespaço”, o que não os impede de ter os livros publicados de forma impressa. Na verdade, muitos deles exploram as múltiplas possibilidades de “recursos *transmidiáticos* e *crossmidiáticos*” (KIRCHOF, 2016, p. 205, grifos no original).

Segundo o autor, esses fenômenos trouxeram ao mundo da leitura “um público cada vez maior, capaz de consumir livros literários”, bem como “outros produtos culturais” (KIRCHOF, 2016, p. 204). Todavia, o benefício da “facilidade com que uma obra digitalizada pode migrar por diferentes plataformas de mídia e, inclusive, hibridar-se com outros textos e imagens usando-se ferramentas de manuseio relativamente simples”, tanto conduz às formas singulares de recepção dos textos, como às “novas formas de experimentação literária” (KIRCHOF, 2016, p. 206), o que implica em construções narrativas antes não possíveis, além da participação do leitor no enredo, ou até mesmo na modificação dele, pois essas novas possibilidades ressignificam a interação com a leitura, recriam e criam novos gêneros de textos literários.

O intertexto, o hipertexto e a hipermídia se expandem e se dissipam em outros tipos de produções literárias diversas, com estéticas e estilos multifacetados, os quais, embora tenhamos o bel-prazer de explanar, reconhecemos que, assim como Kirchof (2016), em um só artigo não dá para contemplar. Sendo assim, como atividade, sugerimos uma proposta de mediação interativa de leitura literária com o gênero *infopoesia*.

As *infopoesias* são poesias visuais que se transmutam ao ambiente digital. Elas são caracterizadas pela exploração de diversos recursos da semiótica, senão todos. Esse gênero da cultura digital permite, ainda, a cocriação, formando um campo de intertextos que o leitor pode acessar, experienciar e recriar (KIRCHOF,2016). Como por exemplo, a Figura 1⁵, o *infopoema* do autor Bruno Oliveira:

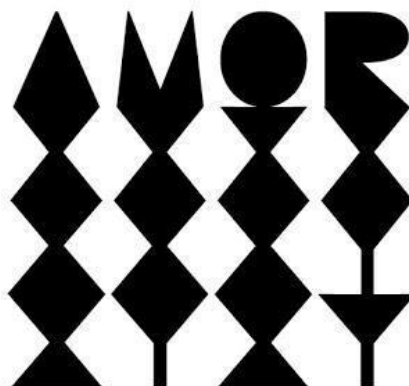


Figura 1. Poesia 'AMORXXXXXXXXYXYX'.
Fonte: Bruno Oliveira, 2021.

Segundo Kirchof (2016), a *infopoesia* passa por um processo digital que envolve a semiose de um poema e os recursos da computação (KIRCHOF, 2016). Esse tipo de produção literária, conforme Jorge Luiz Antonio (2005) constata, une a escrita a um símbolo, de forma que haja uma combinação lógica entre o que é representado e o signo da *infopoesia* (ANTONIO, 2005). Assim, a expressão infopoética é constituída de processos de compreensão plurissignificativos, pois, ao mesmo tempo em que o leitor compreende a sintaxe, é necessário também um olhar que se atente à imagem e à plasticidade da infopoesia. Antonio (2005) define as *infopoesias* como:

um tipo de poética digital, porque é uma *poesia digital*, isto é, se diferencia de qualquer outro processo criativo com os meios eletrônicos e digitais, porque pressupõe, têm como origem, e se faz com a presença da palavra, multissignificativa, transgressora, metalinguística (ANTONIO, 2005, p.2).

As *infopoesias* passam, portanto, por um tratamento estético-digital, que alia as possibilidades “do produto *imagem + palavra* através dos recursos de um editor de imagens num microcomputador” (ANTONIO, 2005, p. 2). Justamente por conta dos muitos signos linguísticos que a arte infopoética

⁵ **Figura 1.** Disponível em: <<http://www.mallarmargens.com/2021/01/ultrapassar-os-limites-da-forma-poemas.html>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2021.

abarca, pensamos em uma proposta de atividade, com este gênero, baseada na *Pedagogia dos Multiletramentos*, que considera a diversidade das linguagens visuais, textuais e semióticas, e proporciona uma integração do “contexto cultural e linguisticamente diverso, [...] suas linguagens, suas materialidades, muito afetadas por invenções como o computador e a multimídia” (RIBEIRO, 2020, p. 11).

Acreditamos que, a partir do desenvolvimento de ações de mediação coletiva com *infopoesias*, desenvolve-se a leitura literária interativa, significativa e que possibilita múltiplas respostas ativas, provocando a ação dos sujeitos envolvidos. Por essa razão, propomos uma atividade conforme os quatro fatores da *pedagogia dos multiletramentos*, metodologia do *New London Group* (1996).

A proposta educacional desenvolvida pelo *New London Group*, em tradução, Grupo de Nova Londres, prevê abordagens que objetivam promover uma educação linguística contemporânea, que considere a pluralidade cultural, social e expressiva dos indivíduos (CAZDEN, C. et al,1996). Por isso, as etapas do desenvolvimento da metodologia da *pedagogia dos multiletramentos* são ordenadas em quatro momentos: 1) Prática situada, 2) Enquadramento crítico, 3) Instrução explícita; 4) Prática transformada (CAZDEN, C. et al.,1996).

Em resumo, a *prática situada* é um momento de contextualização e aproximação dos educandos às ações de aprendizagem que serão desenvolvidas e conteúdos que serão estudados. O *enquadramento crítico* é uma etapa de análise do objeto de aprendizagem, é um momento contributivo que fomenta a criticidade e que visa a expressão do aluno em relação ao conteúdo. A *instrução explícita* é o momento em que são dadas instruções direcionadas aos educandos, de forma que eles possam apreender os conceitos e a metalinguagem do objeto de aprendizagem. E a *prática transformada* é a etapa de resignificação e reverberação da aprendizagem que foi proposta (CAZDEN, C. et al,1996).

Na *pedagogia dos multiletramentos*, não há uma ordenação prática para desenvolver as etapas, principalmente porque trabalha-se com a noção teórica de *design*, que, segundo Ana Elisa Ribeiro (2020), é uma proposta que constrói a aprendizagem a partir dos eixos “linguísticos, visuais, sonoros (ou audíveis), gestual, espacial e multimodal” (RIBEIRO, 2020, p. 12, grifos no original). O termo *design* é uma alternativa à palavra gramática, uma vez que para esta já se tem muitos signos, que, para o Grupo de Nova Londres, podem ser compreendidos com estigmas preestabelecidos. Dessa maneira, o *design* é, nesse contexto, uma palavra mais adequada, pois abarca processos plurissignificativos e atividades semióticas diversas (CAZDEN, C. et al.,1996).

Logo, por acreditarmos nas muitas nuances de aprendizagem que uma proposta de práticas pedagógicas multiletradas podem conceder aos alunos, propomos uma ação de aprendizagem

multiletrada com o gênero *infopoesia*. É importante destacar que as práticas educativas da proposta que se seguirá são pensadas tanto para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, como para turmas de todos os anos do Ensino Médio.

4.1 Para ler

Na primeira atividade, a *prática situada*, o objetivo é possibilitar uma experiência de leitura multissemiótica. É adequado que haja a exposição digital ou impressa do *infopoema*, buscando-se considerar as diversas formas de leituras, sejam elas visuais, sonoras, gráficas, semióticas, entre outras. Além das respostas ativas, que podem ser as mais diferentes: silêncio, angústia, dúvida, rejeição, comentários, etc. Como sugestão de *infopoema* para o desenvolvimento dessa ação, a **Figura 2**⁶:



Figura 2. Infopoesia Apenas
Fonte: Arnaldo Antunes, 2006.

4.2 Para inter(agir)

No *enquadramento crítico*, é pertinente que se faça aos alunos questionamentos orais, cujas respostas também podem ser orais, sobre as multileituras e inferências em relação à imagem apresentada. Estima-se que os alunos mediem a leitura e interajam com o *infopoema*, a partir de ações responsivas, e é adequado que os mediadores, nesse caso, todos os sujeitos envolvidos, considerem as mais diferentes argumentações. Sugestões de perguntas para a **Figura 2**: 1) O que você vê na imagem?;

⁶ **Figura 2.** Disponível em: <https://arnaldoantunes.com.br/new/sec_livros_view.php?id=12&texto=189>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2021.

2) Quais objetos podem ser identificados?; 3) Os objetos da imagem remetem a algo que você conheça?; 4) Quais sentimentos essas cores transmitem a você? 5) Qual a mensagem que essa imagem transmite a você? 6) Podemos chamar essa imagem de poesia?

4.3 Para escrever

Nesse momento, o docente deve fazer uma instrução explícita do gênero de texto *infopoesia* e apresentar um texto sobre o assunto. Recomendamos a seleção de fragmentos do artigo “*Um conceito de infopoesia*” do autor Jorge Luiz Antonio (2005). Nessa etapa, o professor pode recomendar aos alunos que façam anotações sobre o que compreenderam do texto. É importante que, nas instruções do professor, haja um destaque não só para a definição e características dos *infopoemas*, para o contexto de circulação desse gênero, a finalidade e a contextualização histórico-literária, a qual herda composições da poesia concreta, mas também que haja uma mediação que aborde os aspectos expressivos, artísticos e de fruição literária. Essa atividade pode ser oral, mas é ideal que os alunos tomem notas escritas.

4.4 Para compartilhar

O último momento da atividade é a prática transformada. Propõe-se uma síntese verbal das outras fases da atividade e o questionamento aos alunos se eles já notaram o gênero *infopoesia* nos sítios da internet ou nas redes sociais. Em seguida, pode-se caracterizar os ambientes onde as *infopoesias* são compartilhadas de forma recorrente *Facebook*, *Instagram* e *Pinterest*. Após isso, sugere-se que se proponha aos educandos, a escolha de uma música – recomenda-se que as letras das canções não contemplem nenhum tipo de preconceito, sexualização ou palavras de baixo calão⁷. E, buscando inspiração na letra, eles devem produzir uma *infopoesia* nos processadores de textos e editores de imagens, havendo recursos no ensino presencial, na unidade escolar, na sala de informática da própria escola.

No caso do ensino remoto on-line, existindo recursos pessoais e dispositivos eletrônicos, a atividade deve ser feita em casa ou, em última hipótese, não existindo possibilidades de uso de meios

⁷ Havendo a escolha do aluno em apresentar músicas dentro desses contextos, recomenda-se que o professor o instrua a justificar, de forma argumentada, durante a sua apresentação, o tipo de apreciação que ele tem e os seus juízos de valor sobre a canção, de forma que a turma também possa participar desse diálogo. Esse adendo considera, sobretudo, uma visão não limítrofe da experiência e da expressão literária e também uma ação educativa não linear, uma vez que debates sociais, políticos e linguísticos podem surgir durante as etapas práticas de aprendizagem.

digitais, as produções devem ser realizadas em cartolinas, explorando materiais escolares como canetas esferográficas e lápis coloridos, tintas, blocos de papéis, entre outros recursos. Por fim, os alunos, a depender dos recursos e da forma de produção e criação das *infopoesias*, postarão esses escritos em rede social coletiva. Ou, se elas forem produzidas de forma manuscrita, poderão expô-las virtualmente a partir vídeos, fotos e outras multimídias; não havendo possibilidades, como atividade de compartilhamento e propagação do conhecimento, os alunos podem fazer uma apresentação para os familiares.

5 Considerações finais

O Brasil vive um dos momentos mais críticos da sua história. Além do colapso sanitário que estamos enfrentando, vivenciamos uma ruína moral e uma crise educacional cujo legado é um cenário de desigualdade ainda mais acentuado. Por isso, é necessário reconhecer que a proposta sugerida neste texto pode não ser possível de ser realizada com uma parte significativa dos que deveriam ser o foco dessas ações: os alunos e professores do ensino público brasileiro.

É preciso considerar, principalmente, o fato de que a pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e digitais no país e, que, até então, nenhuma proposta unificada de acesso à inclusão digital foi implementada a nível nacional. Assim, muitos alunos ainda estão sem acesso às aulas na modalidade remota por falta de aparato tecnológico. Muitos professores e profissionais da educação relatam a crescente evasão escolar nesse período.

Logo, esse texto, produzido a partir de discussões sobre a leitura e a escrita em suporte eletrônico, no “IV Seminário de Estudos do Texto e do Discurso” da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, faz sugestões um tanto otimistas sobre a possibilidade de se estabelecer um dos vínculos estimados pelos documentos educacionais do ensino público: a correlação da literatura, da escrita expressiva e da leitura com o mundo digital, considerando, sobretudo, que os recursos digitais, hoje, mais do que nunca, fundamentais na vida dos alunos e no cotidiano escolar, não fazem parte da realidade de muitos estudantes brasileiros.

Referências

ANTONIO, Jorge Luiz. *Um conceito de infopoesia*. WAWRT Pesquisa, São Paulo, v.1, p.1,2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Bezerra: São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2019*. PNAD contínua. ISBN 978-65-87201-09-2. Brasil, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei 9.394/96. *Diretrizes e bases da educação nacional*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ SEB, 2018.

CAZDEN, C. *et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, 292 p.

FAILLA, Zoara. *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012. 348 p. v. 3. ISBN 9788540100855.

IBGE: *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 de set de 2020.

KIRCHOF, Edgar Roberto. *Como ler os textos literários na era da cultura digital?* Estudos de literatura brasileira contemporânea, Brasília, v. 1, n. 47, p. 203-228, 2016.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI*. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, n. ISSN 2316- 1795, ed. 02011, p. 1-19, 2020.

SANTOS BEZERRA, Emerson Aparecido dos. *Habilidades Relacionadas à Leitura e a Escrita na BNCC*. Humanidades e Inovação, Palmas, ano 2020, v. 7, n. 3, p. 94-105, 2020.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. Iniciando a conversa. In: SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis. *Ensino de Literatura e Leitura Literária: desafios, reflexões e ações*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. v. 1, cap. *A leitura literária como resposta e o papel do professor mediador nesse diálogo*, p. 47-80. ISBN -978-85-5696-566-0.

VALDEZ, Diane. *Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930)*. Linhas, Santa Catarina, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2020.

XAVIER, H. P. *A Evolução da poesia visual: da Grécia Antiga aos infopoemas*. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, v. 17, p. 161 - 190, 2002.

Data de submissão: 28/07/2021. Data de aprovação: 26/10/2021.