UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –

PROFLETRAS

YONE KAROLINE CARVALHO XAVIER

A LEITURA E A ESCRITA DE POEMAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Recife
2024

YONE KAROLINE CARVALHO XAVIER

A LEITURA E A ESCRITA DE POEMAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE como parte dos requisites necessários à obtenção de Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Professora Doutora Rosiane Maria Soares da Silva.

Recife
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Xavier, Yone Karoline Carvalho.
A leitura e a escrita de poemas digitais: uma experiência prática no ensino fundamental / Yone Karoline Carvalho Xavier. - Recife, 2024.
146 : il., tab.
Orientador(a): Rosiane Maria Soares da Silva Soares da Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), 2024.
Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Literatura Digital. 2. Poema digital. 3. Educação literária. I. Soares da Silva, Rosiane Maria Soares da Silva. (Orientação). II. Título.

890 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 110)

YONE KAROLINE CARVALHO XAVIER

A LEITURA E A ESCRITA DE POEMAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE como parte dos requisites necessários à obtenção de Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 29/02/2024

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Doutora Rosiane Maria Soares da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Professor Doutor Frederico José Machado da Silva (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Jonas Jefferson de Souza Leite (Examinador externo)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Flaviano Maciel Vieira (Examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus por ter permitido

À Alicia e Bruno por todas as vezes que compreenderam os meus momentos de ausência para realização deste trabalho.

A Edson, Dilene pela torcida e apoio psicológico, financeiro e emocional

À Simone por ter me ajudado a entender o que é literatura

À Rosiane Xypas por ter orientado

Às colegas de sala Priscila, Adriana e Patrícia por ter me acompanhado

A Flaviano Vieira, Marcelo Spalding e Alex Lima pela disponibilidade em elucidar ainda mais sobre o objeto desse estudo.

A mim por não ter desistido

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de ampliar a vivência com poesia em sala de aula, e por outro lado, diante da dificuldade dos alunos de escrever o gênero com criatividade, buscamos possibilitar a alunos de um 9º ano, do município de Jaboatão dos Guararapes, uma experiência estética com poesia digital. O gênero é uma forma de expressão literária que confere à poesia elementos tecnológicos e digitais. No objetivo de apropriação do gênero pelos alunos, aplicamos oficinas de leitura dos poemas de Paulo Aquarone (2012) e oficinas de escrita a partir das ferramentas do *Instagram.* As oficinas foram precedidas pela leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* (2016) *de Saint Exupéry*, a fim de auxiliar os estudantes no demonstrar de suas emoções no momento da criação do experimento. A partir disso, os alunos mergulharam em si mesmos, demonstrando uma poética digital íntima e pessoal na forma de dezesseis poemas digitais. De cunho qualitativo, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica. No que concerne as pesquisas sobre a poesia digital, estamos abarcados por estudiosos como Jorge Luis Antônio (2010) e Flaviano Vieira (2013). Hans Juss (1994), Rosiane Xypas (2018), Annie Rouxel (2013), Gérard Langlade (2013) e Vicent Jouve (2013), nos suporta acerca das teorias do sujeito leitor; Paz (2012) e Moisés (2019) em relação à importância da leitura de poesia. Procedemos também a uma pesquisa documental da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), no intuito de caracterizar a situação do ensino de poesia digitais nesse documento. Por se tratar também de uma investigação que parte de um problema da experiência de sala de aula, criamos uma página no *Instagram* intitulada *@poema9d*, a fim de compartilhar os poemas criados pelos estudantes. Com esse percurso, esperamos ampliar a autonomia do sujeito em face da leitura e escrita de poesia favorecendo a apropriação do texto poético digital. E, por fim, espera-se também estimular o prazer pela leitura literária, através de atividades experimentais com o texto poético literário digital.

Palavras-chave: Literatura Digital. Poema digital. Educação literária.

ABSTRACT

Considering the necessity to amplify students' experience with poetry in class, and, on the other hand, their difficulty in writing it creatively, we aimed to provide 9th graders in the city of Jaboatão dos Guararapes with an aesthetic encounter with digital poetry. The genre is a form of literary expression that combines poetry with technological and digital elements. In order for the students to appropriate the genre, we ran reading workshops on poems by Paulo Aquarone (2012) and writing workshops using Instagram tools. These workshops were preceded by a subjective reading of *The Little Prince* (2016) by Saint Exupéry, so as to encourage the students to show their emotions at the moment of creation. As a result, the students delved into themselves, producing intimate and personal digital poetics in the form of sixteen digital poems. This qualitative research is characterized as bibliographical. Regarding research into digital poetry, we based our study on Triadic Semiotics and scholars such as Jorge Luis Antônio (2010) and Flaviano Vieira (2013). Rouxel (2013), Langlade (2013) and Vicent Jouve (2013) covered the reader-response theory; Paz (2012) and Moisés (2019) argued for the importance of reading poetry. We also carried out a documentary survey of the Brazilian National Common Core Curriculum (Brasil, 2019), which defines the teaching of digital poetry. Since this investigation arose from a problem in the classroom, we created an Instagram page called @poema9d to share the poems created by the students. We thus hoped to enhance the subject's autonomy when it comes to reading and writing poetry, fostering the appropriation of digital poetry. Ultimately, we hoped to foster the enjoyment of literary reading through experimental activities with digital literary poetic texts.

Keywords: Digital Literature. Digital Poem. Literary Education.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Relação objetivos específicos e procedimentos metodológicos 90
Tabela 2 - Compilação das categorias poéticas-digitais 92
Tabela 3 - Poesias de Aquarone lidas na oficina de leitura 114
Tabela 4 - Resumo da oficina de leitura 122
Tabela 5 - Análise dos poemas dos alunos em aspectos estruturais ……. 133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O ovo de Símios 27
Figura 2 - Beba Coca 28
Figura 3 - Pluvial de Augusto de Campos 28
Figura 4 - Poema Bomba – (Concreto 1983) de Augusto de Campos 28
Figura 5 - Poema Bomba (digital de 1997) de Augusto de Campos ……. 32
Figura 6 - Criptocardiograma de Augusto de Campos 41
Figura 7 - Reflexões no vazio Martha Gabriel 42
Figura 8 - Poema digital Alex Lima 47
Figura 9 - Poema Olho no Olho (concreto) de Mario Martinez 48
Figura 10 - Poema digital Alex Lima 49
Figura 11 - O chá de Sergio Caparelli 53
Figura 12 - Jogo da amarelinha de Tiago Laffer..... 53
Figura 13 - Poema digital I, you, we de Dan Waber e Jason Pimble 54
Figura 14 - Imagem do Stories (1) 83
Figura 15 - Poema Tempo Lugar de Arnaldo Antunes 84
Figura 16 - Imagem do Stories (2) 85
Figura 17 - Imagem do Stories (3) 85
Figura 18 - Imagem do Stories (4) 85
Figura 19 - Imagem do Stories (5) 85
Figura 20 - Imagem do Stories (6) 86
Figura 21 - Imagem do Stories (7) 86
Figura 22 - Capa livro *O Pequeno Príncipe* (2016) 97
Figura 23 - Desenho de aluno 100
Figura 24 - Ecos íntimos de aluno 105
Figura 25 - Ecos íntimos de aluno 105
Figura 26 - Ecos íntimos de aluno 105
Figura 27 - Emoção manifesta do aluno 106
Figura 28 - Emoção manifesta do aluno 107
Figura 29 - Recusa e aceitação da leitura 107
Figura 30 - Leitura como resposta a si do aluno 108
Figura 31 - Leitura como resposta a si do aluno 108
Figura 32 - Leitura como resposta a si do aluno 109
Figura 33 - Prefácio de Augusto de Campos 111
Figura 34 - Vista geral do site Aquarone 112
Figura 35 - Foto oficina de leitura 115
Figura 36 - Poesia Pular (concreta) de Paulo Aquarone 116
Figura 37 - Poesia Fecha (digital) de Paulo Aquarone 117
Figura 38 - Ferramentas do Stories 124
Figura 39 - Ferramentas do Stories 124
Figura 40 - Página @poema9d – suporte de poemas digitais dos alunos 125
Figura 41 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (1) 126
Figura 42 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (2) 126

Figura 43 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (3) 127
Figura 44 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (4) 127
Figura 45 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (5) 128
Figura 46 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (6) 128
Figura 47 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (7) 129
Figura 48 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (8) 129
Figura 49 - Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (9) 129

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO .....**	11
2	**LITERATURA NO AMBIENTE DIGITAL:** NOVOS CAMINHOS LITERÁRIOS?	16
2.1	LITERATURA: SUA IMERSÃO NO DIGITAL E O OLHAR PARA O LEITOR	16
2.1.1	**Literatura digital:** conceito e características	22
2.1.1.1	Poesia digital: raízes, conceito e características	25
3	**A LEITURA DE POEMAS DIGITAIS .....**	38
3.1	POR QUE LER POESIA DIGITAL NA ESCOLA?	38
3.1.1	**Onde e como ler poesia digital? .....**	45
3.1.1.1	A leitura subjetiva de O Pequeno Príncipe (2016): uma inspiração para a escrita dos poemas digitais?	54
3.1.1.1.1	*A BNCC e o ensino de poesia digital*	61
4	**A ESCRITA DE POEMAS DIGITAIS: O INSTAGRAM NESSE PROCESSO .....**	69
4.1	A ESCRITA DE POESIA DIGITAL NA ESCOLA	69
4.1.1	**O que são redes sociais**: estruturando o conceito	74
4.1.1.1	O Instagram e a ferramenta Stories: ambientes de aprendizagem interativa?	77
4.1.1.1.1	*Os recursos do Stories como ferramentas de escrita dos poemas digitais*	82
5	**QUADRO METODOLÓGICO:** DELIMITAÇÃO DA PESQUISA, PRESSUPOSTOS E A INTERVENÇÃO	88
5.1	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	88
5.1.1	**Pressupostos metodológicos das atividades de intervenção .....**	90
5.1.1.1	A intervenção	97
5.1.1.1.1	*Antes de tudo, a Leitura Subjetiva de O Pequeno Príncipe (2016)*	97
5.1.1.1.1.2	*As oficinas* de *leitura dos poemas digitais*	111
5.1.1.1.1.3	*A oficina de escrita dos poemas digitais*	123
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**	135
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE – PÁGINA SUPORTE DOS POEMAS DIGITAIS …	146

1 INTRODUÇÃO

A transformação de uma realidade, no que concerne à leitura e escrita de gêneros literários digitais, é bastante desafiadora. Sabemos que o Brasil perdeu, nos últimos quatro anos, mais de 4,6 milhões de leitores, segundo pesquisas recentes da revista eletrônica *Retrato de leitura* [1](Failla, 2016). O foco desta revista é avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Desse modo, quando pensamos nessa realidade dentro dos muros da escola, percebemos que em nossa cultura escolar ainda não são contemplados livros de literatura eletrônica, porque há uma predileção pela literatura digitalizada, ao mesmo tempo que se mantém o desconhecimento sobre a diferenciação entre as duas versões de literatura em meio digital.

Será que, como afirma Rocha (2019), não há para a literatura digital brasileira, ainda, um mercado, um sistema, um campo consolidado e, por isso, a história dessa literatura não está sendo suficientemente contada? Por outro lado, Hayles (2009) menciona a falta de consolidação, gerando a exclusão da forma eletrônica da literatura, tornando-a menos divulgada mesmo nascida no meio digital.

Entendemos contar, atualmente, com um aparato tecnológico capaz de acessar rápido e facilmente essa literatura. Sabemos "que a literatura eletrônica e seus subgêneros têm sido palco de crescentes volumes de trabalhos [...] para a inovação e a criação artística" (Haylles, 2009, p. 35). O que percebemos, é que por mais que a discussão sobre literatura eletrônica e seus gêneros estejam em uma crescente, ela não costuma adentrar nas escolas de forma prática, o que pode ser também um fator para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura caírem no esmo de permanecer com as mesmas práticas de ensino literário há anos. Logo, não se apresenta ao aluno uma nova forma de ler literatura, muito menos de escrevê-la. Se para a leitura, o acesso é rápido, na escrita digital não contamos com o mesmo aparato.

Entendemos igualmente que essa literatura ainda não é tão presente no nosso meio social, sobretudo nas escolas. Mas, por que estas não enxergam leitura e escrita literária digital como práticas sociais? A nosso ver, quem perde mais com isso são os alunos, pois deixam de conhecer novas formas de ler e escrever o texto literário, limitando seu desenvolvimento sobre as práticas no digital.

No tocante ao contexto em que a literatura digital se encontra no campo das pesquisas e sobre o que lemos em Rocha (2019) e Hayles (2009), elaboramos o estado da arte sobre a temática em questão. A partir daí, constatamos um aumento de estudos no campo das práticas

[1] Acessar em https://www.publishnews.com.br/etiquetas/retratos-da-leitura-2020

literárias digitais, a saber, nos sites como o *Atlas da Literatura Digital Brasileira*[2] onde encontramos vários artigos. Mas destacamos *Poesia digital e ensino: o letramento literário em uma perspectiva tecnológica* (2018), de dois autores: Flaviano Vieira (UFPE) e Guilherme Moés (UEPB) e *Como ler Poéticas digitais* de Flaviano Vieira (2017). Estas pesquisas apresentas em conjunto com as fundamentações de Antônio (2012) nos embasam sobre o objeto poema digital e nos elucida sobre a importância do letramento literário de poéticas digitais.

Além dos estudo citados, encontramos o site *Literatura digital*[3], o qual propõe um manifesto sobre literatura eletrônica. Há na plataforma um *Espaço do professor, voltado a* divulgar experiências pedagógicas com diversos gêneros dessa literatura. Tais sites contribuem para tornar esta literatura menos exclusiva, disponibilizando de forma gratuita, narrativas e poesias digitais para o acesso de todos. Dessa forma, faz-se necessário que o corpo docente tenha conhecimento da existência desses sites para que os estudantes possam usufruir deles.

Baseados no nosso conhecimento do tema em questão, o que versa sobre poesia digital, oriundo de pesquisas em sites, livros, teses e em artigos científicos sobre literatura eletrônica, apresentamos a alunos de um 9º ano, um subgênero dessa literatura, a Poesia Digital. O gênero é "todo poema em tela que possui a imagem, o movimento, a interatividade e a linguagem de programação" (Antônio, 2012). Almejamos, portanto, a apropriação dos poemas digitais pelos estudantes a partir do desenvolvimento de três objetivos específicos: a) Compreender a estrutura dos poemas digitais por meio de oficinas de leitura e escrita; b) Ressignificar os conhecimentos sobre as ferramentas do *Instagram* para construir o gênero proposto*;* c) Imprimir (as marcas do leitor) as emoções advindas da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* no poema digital criado no *Instagram*.

Para contextualizar de forma clara o motivo que nos levou a desenvolver este estudo com o 9º ano, é preciso detalhar o cenário de aprendizagem da nossa sala de aula em relação à escrita de poemas. No ano de 2022 nos deparamos com uma turma de 8º ano desestimulada na escrita e leitura de poemas. Os alunos diziam não conseguir "criar poemas do nada", "que esse processo demorava", "que gostariam de adicionar outros recursos aos poemas" e que "não sabiam expressar a emoção na escrita". O fato, nada incomum, nos preocupou. Logo, iniciamos o planejamento de um projeto com o gênero, a fim de sanar tais dificuldades. Naquele momento, pensamos que os recursos digitais pudessem instigar a escrita do gênero. Com isso, lançamos

[2] Acervo virtual para leitura textos de Literatura Digital. Acesso em https://atlasldigital.wordpress.com/
[3] Site criado como movimento literário a fim de disseminar a literatura digital Acesso em http://www.literaturadigital.com.br/

um projeto a partir do tema, *Jaboatão, quem conhece se apaixona*, formulado pela Secretaria de Educação do município. Pedimos que os estudantes escrevessem poemas no programa nos cadernos e os transportassem para o programa Bookcreator no computador, um criador de textos digitais, onde seria possível inserir recursos digitais.

Ainda guiados por pensamentos engessados, pensamos que o fato de os alunos inserirem imagens, cor e som aos seus poemas, seria suficiente para a aprendizagem do gênero. Estávamos enganados. No entanto, o projeto confirmou a dificuldade dos estudantes em expressar suas emoções na escrita. Eles demonstraram dificuldades, por exemplo, em acessar suas lembranças da infância no bairro, manifestar suas angústias e insatisfações com o lugar onde moram etc. Constatamos que a ausência da emoção do aluno no poema dizia muito sobre a dificuldade em criar o gênero.

A dificuldade em acessar suas emoções para escrever os poemas, não invalidava, ao nosso ver, a construção do gênero, porém revelou uma barreira que afetou o processo de aprendizagem do gênero. Com isso, entendemos que não bastava adicionar recursos multissemióticos aos poemas, se o aluno não expressasse seus sentimentos, expusesse suas angústias, demonstrasse conhecimento do mundo a sua volta, ou, não entendesse a si mesmo como sujeito capaz de expressar-se e descobrir-se pela escrita. Diante disso, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: Que medidas favorecem a apropriação de poemas digitais por alunos de um 9º ano, considerando trabalhar nos estudantes, além dos aspectos formais dessa poesia, aspectos emocionais?

A experiência nos motivou a persistir com o ensino do gênero, agora com o ensino de poemas digitais, considerando, dessa vez, incentivar o aluno a escrever poemas sobrecarregados de si mesmos. Por essa razão, buscamos embasamentos na Estética da Recepção de Hans Jauss a fim de desenvolver atividades de leitura subjetiva do texto literário.

Buscamos revelar com as atividades de leitura os ecos íntimos, a emoção sentida e a manifesta, a recusa e aceitação das ações de personagens e a leitura literária como resposta a si. Nesse sentido, os alunos realizaram a leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* (2016) a partir da perspectiva de Rosiane Xypas (2018), a saber, a que percebe o leitor como um dos principais elementos no processo da leitura literária. Buscamos, desse modo, embasamento nas atividades de estudo, *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018), realizado com alunos da graduação e pós-graduação em Letras. Adaptamos as atividades de Xypas (2018) para a realidade do 9º ano, preservando a premissa de valorização do sujeito leitor na leitura. E, podemos adiantar, que o trajeto de leitura realizado com "*O*

Pequeno Príncipe" (2016), antes das oficinas determinou o processo de escrita do aluno na busca da apropriação do gênero.

Para nós, relacionar a leitura subjetiva de um texto literário ao processo de construção de um poema próprio do ambiente digital, fortaleceu a aprendizagem do gênero pelos alunos e demonstrou que essas duas vertentes da literatura – a recepção de textos literários e a literatura digital se encontram no leitor. Abordaremos mais adiante esse assunto.

Na ocasião da oficina de escrita verificamos que a leitura subjetiva do texto literário funcionou como uma incentivadora da apropriação do gênero, na medida que facilitou a compreensão do aluno sobre quais sentimentos queriam demonstrar no poema. Desse modo, sabendo o que escrever no poema, a aprendizagem da forma poética em questão, fluiu naturalmente, como parte de um processo natural de aprendizagem. Além disso, nos afastou de caminhos, unicamente, formalistas no planejamento das aulas com o gênero.

No intuito da proposta interventiva, transformamos a sala de aula em um laboratório de experimentações poéticas, onde foram feitas experiências de leitura e escrita poética – digital a fim de obter um poema com os aspectos mais próximos possíveis dos descritos por Jorge Luiz Antônio (2012) e Flaviano Vieira (2013).

Nas oficinas de leitura, os alunos leram poemas digitais de Paulo Aquarone (2012) compreendendo o conceito, características e o percurso de construção desse poema a partir de uma perspectiva de leitura poética-digital (VIEIRA, 2013).

Na oficina de escrita, os estudantes utilizaram as ferramentas do *Stories* da rede social *Instagram* para escrever os poemas digitais. No decorrer da oficina, sentiram a necessidade de utilizar ferramentas externas àquelas da rede social, como editores de animação. A atitude dos estudantes resultou na complementação de alguns recursos do *Stories*, o que contribuiu ainda mais para a estruturação da forma da poesia digital – o poema. Diante de seu caráter teórico – prático encontramos nas oficinas pedagógicas, portanto, "uma força motriz" (Betacourt, 1991, p.21) para a aprendizagem de poemas em nossa sala de aula.

Logo, nos embasamos nas discussões de Jorge Luis Antônio e Flaviano Vieira, os quais percorrem as teorias sobre a poesia digital. Seus estudos nos fez compreender objetivamente nosso objeto como uma nova etapa do poema.

Acreditamos que a aplicabilidade dessa proposta na escola pública é, também, um ato a favor da democracia. É notável que a literatura digital é posta, apenas, para uma parcela privilegiada da população. Assim, é preciso democratizar a literatura de todos os suportes e fortalecer o aluno da escola pública nos novos caminhos da educação literária. Além disso,

enxergamos nessa poesia, uma forma de o professor de Português incluir em suas propostas didáticas gêneros transgressores do papel. No entanto, a intenção, aqui, não é de supervalorizar o novo suporte ou de, apenas, apresentar o gênero, mas de propagar a visão de que poesia é a forma mais densa e mais intensa da expressão (Bosi, 2000).

Este estudo, portanto, segue organizado em três capítulos: no primeiro, tratamos de Literatura no ambiente digital e da poesia digital, suas características e conceitos. No segundo capítulo, trazemos à cena a leitura de poemas digitais e fazemos uma reflexão sobre o espaço dessa poesia na BNCC. No tópico final deste capítulo, lançamos um olhar subjetivo para essa poesia construída por uma máquina. No terceiro capítulo, discorremos sobre a Escrita de poemas digitais, abordando, também, as ferramentas do *Instagram*. Neste capítulo, ainda, demonstramos, embasados em estudiosos, como o *Instagram* funciona como ambiente de aprendizagem interativa. Em seguida, disponibilizamos o quadro metodológico e os pressupostos metodológicos deste estudo. Por fim, apresentamo-lhes a vivência da turma do 9º ano com a leitura subjetiva e com as oficinas de leitura e escrita dos poemas digitais.

2 LITERATURA NO AMBIENTE DIGITAL: NOVOS CAMINHOS LITERÁRIOS?

Nesta seção trataremos da literatura digital e do nosso objeto de estudo, o poema digital. Para tanto, discorremos, no primeiro tópico deste capítulo, sobre a imersão da literatura no ambiente digital. No segundo item, entenderemos, o que é a literatura digital, gênero que comporta o subgênero poema digital. Por último, versamos sobre o conceito e características da poesia digital. Ao longo de todo o percurso deste primeiro capítulo, destacamos obras e autores literários digitais. Esperamos que o conhecimento da existência de um acervo literário digital possa aclarar, ainda mais, o tema que aborda este estudo.

2.1 LITERATURA: SUA IMERSÃO NO DIGITAL E O OLHAR PARA O LEITOR

Concordamos com a ideia de que a literatura está além dos suportes que ocupa, existindo independente deles (Spalding, 2023). Nesse sentido, o espaço que hospeda o texto literário é agregador no desenvolvimento de especificidades do sujeito, mas não determinante. O que é essencial para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, nesse contexto, é a leitura literária em si e a maneira como esta é conduzida. Logo, julgamos ser o texto literário, algo para se obter mais do que conhecimento objetivo (Franchetti, 2009). Por meio dele buscamos a nós mesmos (Xypas, 2018). Essa é a nossa visão da literatura, ou seja, algo capaz de proporcionar ao ser humano conhecimentos de dentro para fora e de fora para dentro, assim como de dentro para dentro em todos os suportes que se apresenta. Por isso, ao nosso ver, ela é a arte da palavra (Aristóteles, 1991) e, como arte, ela passa a ser o que quiser, onde quiser. Discutir melho essa ideia

Willian Cereja (2005) traça um panorama do surgimento da História da Literatura, informando que seu enredo começa na Europa do século XIX, como um modo de organização da literatura que correspondesse ao Romantismo e ao Positivismo. O primeiro propunha uma visão estética da arte e o segundo buscava o desenvolvimento científico (Cereja, 2005, p. 127). A proposta do Positivismo em segmentar as ciências e dar maior rigor científico a várias áreas, fez com que a literatura se vinculasse à história e ao pensamento historiográfico como uma maneira de fazer prosperar o nacionalismo, objetivando construir uma imagem de nação por meio das obras literárias, principais fontes de informação daquele período (Cereja, 2005, p. 131). Tais visões contribuíram para um desenvolvimento desproporcional do valor canônico das obras e sua consequente ideia de “evolução” pela periodologia: tornou-se inviável pensar

um romance por meio das intenções autorais que determinavam sua causa pela história, como se a obra fosse um mero resultado histórico (Zilberman, 2004).

Regina Zilberman, em *Estética da Recepção e História da Literatura* (2004), informa que, esgotadas as concepções positivistas e o grande avanço de áreas do conhecimento, além de abraçar também a instigante mudança de pensamento promovida pelas vanguardas europeias, a literatura rompeu com a história e buscou estabelecer novas formas de produção artística e metodologia de estudos com os setores citados (Zilberman, 2004). A literatura desperta, então, como algo inerente à arte, ou como uma rede de conexões que intencionam alguma mudança social (Zilberman, 2004). Um novo pensamento surgiu nesse contexto: a *Estética da Recepção* (1967) (Zilberman, 2004). Hans Robert Jauss, teórico alemão de literatura é o expoente dessa corrente. O teórico engajou-se em mostrar no ensaio: *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1963) que as ideias positivistas da história da literatura não estavam equivocadas nas suas propostas e por isso não poderiam ser esquecidas, mas deveriam ser revisadas. Para o estudioso, o rompimento promovido com as correntes estruturalistas e marxistas não solucionaram problemas relacionados, por exemplo, a projeção da arte literária como fator cultural (Jauss, 1994, p. 9-14).

Jauss (1994) esperava mostrar aos cânones literários o leitor na literatura, a experiência de leitura como forma de rastrear a relação entre texto e leitor, público e obra, recepção e história (Jauss, 1994, p. 9-14). Suas teorias são, até hoje, um dos principais referenciais para as pesquisas voltadas ao leitor e à leitura, o que contribuiu para a necessidade de modificar o nosso olhar para compreender o leitor, que na contemporaneidade deixa, nos meios digitais, não apenas as marcas de seu processo de leitura, mas também de sua experiência com as obras.

A dualidade de pensamentos de Jauss e dos positivistas, é exemplo de que a literatura sempre esteve em pauta e pronta para ter a sua funcionalidade testada e ampliada em novos pensamentos, contextos e espaços. Julgamos serem as discussões ideológicas sobre a literatura essenciais para romper com olhares unilaterais, olhares, por exemplo, que enxergam a obra e o autor na literatura, e deixam de lado, o leitor e sua implicação no texto.

Logo, pensamos como Jauss sobre o leitor literário. Acreditamos que este deve ser evidenciado na leitura. Portanto, a literatura que eferve de todas as épocas deve contemplar o leitor. Nesse momento, percebemos a relação estreita entre as teorias que discutem a importância de se valorizar o leitor na leitura e as práticas literárias no contexto tecnológico contemporâneo. Entendemos que a semelhança se dá, no olhar que ambas lançam para o leitor. Pensamos assim, pois a literatura que adentrou ao digital corrobora para que o leitor

desempenha ou ocupa um papel de destaque na leitura, assim como profere os pensamentos da recepção literária.

Segundo Santaella (2012), a literatura adentra no digital para "abrir uma miríade de oportunidades", que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária. Logo, é exigida ao leitor, a redefinição dos paradigmas de leitura e escrita literária, visto a possibilidade de unir a palavra ao som e a imagem, concedendo-lhe movimento e forma.

Nesse contexto, a palavra literária, torna-se *"Literatura digital"*, a saber, a que nasce a partir dos meios eletrônicos ou, apenas, é transposta ingressando no computador sem modificar sua estrutura, o que configura-se a digitalização da literatura do papel para o digital (Spalding, 2012). Ao leitor, portanto, é oferecido esses tipos de leitura literária no computador, que ocorrem entre as décadas de 60 e 90. É desses dois modos que acontece a imersão da literatura no digital (Antônio, 2010).

De acordo com Jorge Luiz Antônio (2009), pesquisador da Poesia digital, a imersão da literatura no eletrônico tem raízes em diferentes partes do mundo. Segundo o pesquisador, foi nos EUA (1960), na Itália (1961), no Canadá (1964) e no Brasil (1966 e/ou 1972) onde a literatura uniu-se à informática nos primórdios. Antônio (2009) divide esse acontecimento em três fases: as primeiras experiências feitas com os grandes computadores, são lembradas por poucos estudiosos; a segunda – por ocasião do surgimento do computador pessoal – e a terceira – criação da rede digital – tornaram essa literatura mais conhecida.

Especificamente no Brasil, Antônio (2009) aponta o movimento da Poesia Concreta (1952) de Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos como o responsável pela imersão da literatura no computador. A poesia, então, foi o gênero literário *abre-alas* dessa conexão entre papel e digital. A literatura para os concretistas, então, expressava-se em cor, sons e movimento, possibilitando ao leitor uma nova leitura dos versos. A leitura se dava não-sequencialmente, de forma que os olhos do leitor buscassem sentido através da ligação entre palavra e imagem, palavra e cor, palavra e som. Nesse aspecto, percebemos semelhanças entre a poesia concreta e a literatura que se desenvolveu no digital. Sendo assim, com quais obras poéticas os concretistas contribuíram para a emersão digital da literatura?

Em um cenário onde movimentos de arte concreta expandiam-se com força, foram criadas poesias como, *Tempo e Espaço* (1958), de Augusto de Campos, *Beba Coca-Cola* (1957), de Décio Pignatari, *Nascemorre* (1958) de Haroldo de Campos. Mas, foi a partir do livro *Teoria da Poesia Concreta* (1965) de autoria do trio concretista, que percebe-se as

primeiras discussões envolvendo poesia e tecnologia do computador. A obra, além de coligar poesia e música, valorizou a utilização de recursos tecnológicos na escrita de poemas. A literatura brasileira, então, adentra no computador com experimentos poéticos visuais e sonoros nas décadas de 80 e 90 com Augusto de Campos. Em seu primeiro experimento, Augusto leva o poema "*Tensão"* (1956), inicialmente escrito no papel, para o computador. Os leitores de *Tensão* são pré-programados a ler as palavras da esquerda para a direita, de cima para baixo, o que nos obriga a tomar decisões que não são de fácil alternativa. É um dos poemas de maior densidade sonora e estrutural, porém ainda não se tratava de literatura eletrônica, de fato, visto que esse poema foi transportado para o computador e não criado a partir de ferramentas informáticas.

Poemas de Nani Balestrini[4] (Campos, 1975, p. 129-138), gerados diretamente do computador no início de 60, influenciaram Augusto a compor literatura digital. Renasce, mais tarde, na década de 80, o "*Poema-Bomba*" (1987/1997), uma composição inicialmente escrita no papel, mas diferente de *Tensão*, é recriado utilizando ferramentas computacionais que impossibilitariam uma reimpressão. Para tanto, o poema foi montado na estação Silicon Graphics, do Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI), da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP).

Para nós e para o próprio Augusto, ele era um experienciador. Dizemos isto, porque não à toa definia seu caminho de criação na Poesia Concreta e no computador como "experimentação e aventura" (Campos, 1997, p. 9). "*Poema-bomba"* (1987) antecipou uma vontade embutida das palavras literárias de "sair" da tela de projeção, como em um vídeo 3D, que somente concretizou-se nos anos seguintes. Curiosamente, Augusto não foi o primeiro a construir a literatura eletrônica no Brasil. Conforme ressalta em nota Carolina Gainza (2018), no site Observatório de Literatura Digital, o Brasil é uma referência extremamente importante no que tange à utilização de tecnologias eletrônicas para a plasmação poética, tanto que o primeiro poema eletrônico foi produzido no país em 1960 (Gainza, 2018 *apud* Rocha, 2020), antes mesmo de Augusto compor "*Poema-bomba"*. A obra citada por Gainza é "*Poema elétrico*" de Albertus Marques. Falaremos sobre a obra mais adiante.

Mais tarde, na década de 80 e 90, muito por razão do movimento concretista e o movimento OULIPO (Hayles, 2009), a literatura, aparece como narrativas de hiperficção em

[4] Artista visual experimental italiano, poetisa e romancista conhecido por obras recombinatórias e revolucionárias inspiradas na mídia de massa, morreu aos 83 anos.

"*Afternoon: a story"* (1987), de Michael Joyce, *Victory Garden* (1991) de Stuart Moulthrop e "*Patchwork Girl*" (1995), de Shelley Jackson. "Essas obras estão escritas em *Storyspace,* o programa de autoria de hipertexto criado por Joyce, Jay Davi Bolter e John B. Smith" (Hayles, 2009, p. 23). Para Hayles (2009) esses trabalhos são parte do período "Clássico". Nesse período publica-se o primeiro livro digital: "*Do assassinato como uma das belas artes"*, de Thomas de Quincey (1987). Temos portanto, dentro do período clássico obras que nasceram no digital e obras que foram transportadas para ele.

A possibilidade de expansão das obras literárias impressas para obras digitalizadas surge em torno de 1991, com a criação da Adobe Acrobat, por John Warnock. A partir daí, amplia-se a venda de obras em PDF e a literatura é nomeada como digitalizada. Ela parte do princípio da transposição, ou seja, os livros impressos ou manuscritos transpostos para o digital. Apesar do termo literatura digitalizada, ela não é, de fato, a "literatura", como a literatura eletrônica o é. É, apenas, um modo, entre outros, de como o texto literário se configura para o leitor (Spalding, 2012). Contudo, mesmo sendo, somente um modo de transposição do texto criado em outro suporte – o papel –, ao nosso ver, ela valoriza o leitor, tão qual a literatura eletrônica. Pensamos assim, porque as ferramentas dispostas no arquivo de leitura em PDF (ou outros formatos), auxiliam o leitor com recursos como lupa, marcadores de textos, tesouras, canetas, espaços para comentários e ainda possibilita o compartilhamento da leitura com outros leitores. Nesse sentido, o leitor forma uma rede de conversas de uma mesma obra ou de obras distintas e dialoga sobre seus pontos de vista do texto literário.

Com isso, pensamos que ao leitor é possibilitado um debruçamento na leitura literária, em por meio de recursos e objetos de leitura dentro do próprio livro, ou seja, sem que ele tenha que sair da leitura para buscar por recursos. Eles já estão no mesmo espaço da leitura. Isso valoriza o tempo e o espaço do leitor que se encontra envolvido com esse texto literário digitalizado

Para o período que Hayles (2009) chama de contemporâneo, as obras digitalizadas ganham mais destaque a partir de 1995 com o surgimento de empresas especializadas nas vendas de livros digitalizados, como a Amazon. Mas nesse período, temos também uma maior expressão da literatura eletrônica, a que nasce no digital. Discorreremos sobre suas características no próximo tópico.

Para exemplificar a literatura eletrônica no período contemporâneo temos, "*Um estudo em Vermelho"* (2009) e *"Minicontos Coloridos"* (2013), de Marcelo Spalding e "*Palavrador"* (2006), de Chico Marinho, ambas encontradas no *Atlas de Literatura Digital* (2021) e no site

Literatura digital (2012). Antes é preciso aclarar, que esta não imergiu no digital, mas nasce dele. No hiperconto "*Um estudo em Vermelho"* (2009), por exemplo, há uma mistura de texto, som e imagem com a interferência do leitor, onde ele inclui seus dados para compor a hiperficção. A criação dessa narrativa se dá por meio de análise combinatória, formulada pelo autor e por um por um profissional programador de *softwares*.

Desse modo, Spalding permite que o leitor interfira diretamente em três cenas, escolhendo a direção que deseja tomar. Dependendo das escolhas o final muda. Como foram três possibilidades de caminhos, há oito finais possíveis. Spalding (2012), lembra, quanto a narrativa, que há autoria na escolha dos finais, não sendo eles aleatórios. Ele explica que, se o leitor for sempre intempestivo nas suas escolhas ao longo da história, acabará com um final violento ou, talvez até morrendo. Percebemos que Spalding cria possibilidades para o leitor, submergindo-o junto com a literatura, no digital, permitindo-lhes escolher caminhos e escrever histórias distintas para uma mesma narrativa.

Em "*Minicontos Coloridos"* (2013) Spalding prepara para a literatura um ambiente sinestésico no digital. A intenção dele é conceder ao leitor sensações visuais com três gradações de cores, as quais no final totalizam vinte e sete minicontos digitais. O autor esclarece que o objetivo principal é fazer com que o leitor tenha uma nova experiência de leitura de ficção, precisando intervir para ler o maior número de textos possíveis. As histórias em si são por vezes trágicas, por vezes irônicas, poucas vezes românticas. Pela extrema concisão e ausência de título, cabe ao leitor buscar nas entrelinhas o desfecho, devendo usar também a cor para dar completude ao sentido das histórias (Spalding, 2013).

Em ambos os períodos, classificados por Hayles, percebemos obras especialmente voltadas a envolver o leitor no percurso da leitura. E, até mesmo antes, com o movimento da poesia concreta. Desde "*Poema elétrico"*, passando por "*Tensão"* e "*Poema – bomba"*, até as composições mais recentes como as de Spalding e Chico Marinho, percebemos o cuidado dos autores em fazer do leitor protagonista na obra. Ele, o leitor, muitas vezes é convidado a compor obra junto com o autor, mesmo havendo finais pré-determinados. Ao nosso ver há, mesmo assim, há um compromisso da literatura do computador em envolver o leitor na escrita, a partir das suas escolhas, assim como o que acontece em "*Um estudo em vermelho"*, por exemplo.

A partir dos exemplos, percebemos que o percurso da poesia experimental concreta foi uma das grandes responsáveis pela literatura ter imergido no digital das duas formas apresentadas, pois promoveu novos pensamentos para a literatura, assim como Jauss o fez.

Apesar de ser lenta a expansão de obras literárias nascidas no eletrônico em detrimento das transpostas para ele, o importante é não pararmos de remar a favor de uma literatura em que o leitor é parte do processo (Spalding, 2023). Inspirados nessa visão, acreditamos que mais importante do que pensar onde está a literatura, é refletir como e se o espaço onde ela se encontra valoriza o leitor. Ou ainda, como esse espaço contribui para que o leitor tenha vez e voz e, não seja um mero espectador da palavra. Ele, o leitor, deve imergir junto com a palavra literária em todos os ambientes em que ela estiver, sejam estes espaços virtuais ou reais (Lévy, 1996). Nesse sentido, notamos que há uma relação lógica entre a literatura, o digital e o leitor. Uma relação em que a literatura é incluída para ser parte das evoluções tecnológicas, criadas pelo homem. Por sua vez, cabe a ele, se aperfeiçoar no uso das ferramentas de leitura e escrita advindas com essa imersão, assim como fez com o lápis e a caneta quando a literatura imergiu no papel.

2.1.1 Literatura digital: conceito e características

De forma objetiva, Hayles (2009), conceitua a literatura eletrônica como a que nasce no digital e dele não sai. Neste estudo adotaremos os dois termos para discorrer sobre essa literatura: digital e eletrônica. Entendemos, segundo Antônio (2012) que os termos que adjetivam essa literatura se atualizam conforme o tempo e suas necessidades.

Nessa estrutura, ao leitor é apresentado novos modos de ler. A autora salienta que

> a literatura digital, além de ser o elemento que faltava para a humanização das práticas computacionais de leitura, une técnica e arte, […] revelando-nos as tramas mais complexas de nossa alma" (Hayles, 2009, p.11).

Tecnicamente, os textos literários do eletrônico, em seu âmbito geral, são por Hayles (2009, p. 21) "obras com um aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede" e "são movidas pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica". E ela vem, segundo Spalding, (2014 *apud* Neto, 2014)

> para ser um novo gênero de literatura, como há a chamada literatura oral, o romance, a poesia etc. E este gênero demonstra que a literatura está para além do livro e que não irá terminar caso o livro enquanto objeto termine. Por outro lado, há um enorme risco, que é a perda de prestígio da leitura. Se nossos governos continuarem achando

> que os jovens não precisam ser proficientes na sua própria língua, não teremos leitores e nem livros. Sejam eles digitais ou de papel (Spalding, 2014 *apud* Neto, 2014).

Santaella (2012) alerta, que para se ter certeza de que estamos lendo um texto nascido no digital, é necessário distinguir o que é criado no papel e transposto para as telas e o que é criado pelas ferramentas do computador, o que ela chama de *digital-born*[5]. Há, portanto, ramificações a partir da imersão da literatura no computador: uma literatura que nasce no digital e a que foi digitalizada no computador. Esta segunda, sendo, a transposição de uma obra que antes foi impressa (Spalding, 2012). Logo, entendemos a literatura digitalizada, como uma transfiguração do texto impresso, e o texto impresso, por sua vez, como uma transfiguração do digitalizado.

Yoo, (2007 *apud* Kirchof, 2009, p.49) sugere, de maneira didática, uma organização de cinco diferentes tipos de literatura eletrônica, a saber: literatura digitalizada, editoração colaborativa, escrita colaborativa, literatura hipertextual, literatura hipermidiática.

A *literatura digitalizada* compreende os textos produzidos originalmente no formato tradicional que posteriormente, são digitalizados, e disponibilizados na rede, não havendo nenhuma transformação estrutural desses textos ao serem transmitidos no suporte digital. É exemplo dessa literatura as obras que encontramos no portal *Domínio Público*, de iniciativa governamental, que, de acordo com o Ministério da Educação, tem mais de 186 mil objetos cadastrados, compreendendo além de obras digitalizadas, som, imagem e vídeo. As obras são disponibilizadas em formato PDF e podem ser impressas ou baixadas a partir de um computador, celular ou leitores digitais.

A *editoração colaborativa* é um tipo de produção de textos a partir dos recursos eletrônicos, no entanto, permanecem com a mesma estrutura do livro impresso. Um exemplo é a produção e a distribuição de *e-books* que, embora produzidos a partir de recursos eletrônicos, não abandonam a estrutura dos livros impressos.

A *escrita colaborativa* caracteriza-se pela produção de textos a partir das possibilidades interativas da internet, uma vez que são escritos conjuntamente por grupos, em redes sociais e blogs. Um exemplo de poema colaborativo é o site de Rodrigo Siqueira, *"Poesia Infinita"*, em que a regra é cada verso ter uma sequência com o anterior, produzindo um movimento de encadeamento entre eles.

[5] perspectiva em que *hardwares* e *softwares* são indispensáveis na criação

A *literatura hipertextual* explora a não-linearidade proporcionada pelos *links* e *nós* hipertextuais. O leitor navegador tem à disposição inúmeros caminhos para a leitura de um texto inicial que se torna múltiplo. Um exemplo é o *e-book Ler e brincar* (Aguiar *et al*., 2008) que traz a versão eletrônica/ hipertextual da narrativa *Tecelina,* de Glaucia de Souza (2007).

Por último, temos a *literatura hipermidiática*, que é baseada em recursos multimidiáticos (som, imagem, movimentos), os quais agregam diferentes linguagens, por meio da hibridização. Geralmente, também está associada à hipertextualidade. Dentre as formas de literatura no computador apresentadas aqui, os subgêneros da literatura eletrônica ou digital fazem parte da *hipermidiática*, como o Poema digital e a hiperficção,

Expostas as formas de literatura no computador, entendemos a confusão do leitor na tentativa de reconhecimento da literatura, puramente, eletrônica. Entendemos que o fato de ler literatura no computador não significa que, ele, o leitor, está diante de literatura digital. Nesse aspecto, Hayles (2009), traça duas condições para que não haja tal confusão no contato com essa literatura no meio digital. Para a estudiosa, o reconhecimento de literatura digital depende de:

a) apropriação do ambiente digital;

b) aproveitamento das capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou rede, seus objetos são criados e lidos a partir de um computador.

A condição "A" considera que o leitor seja apropriado do ambiente digital de leitura, ou seja, a obra deve possibilitar ferramentas e os meios para esta apropriação. A condição "B" propõe que, ao estar apropriado da leitura, a obra deve permitir ao leitor o total aproveitamento de suas capacidades, isso porque o contexto em que ele, o leitor, se encontra é criados a partir do computador.

Com base nas condições propostas por Hayles quanto aos aspectos conceituais para a existência de literatura eletrônica, formulamos nossa própria condição de reconhecimento da literatura nesse ambiente, a saber: se um texto literário for escrito no papel e transposto para o computador, não pode tratar-se de literatura digital. Se um texto literário for escrito ou lido com auxílio das ferramentas de um computador, fazendo uso de linguagem computacional e hipermidiática, este é a literatura digital. Nesses casos, respectivamente, a linguagem é expressa por programação e por hipermídia, segundo Antônio (2012). Contudo, Antônio (2012) alerta que, se uma poesia realizada a partir dessas linguagens for impressa, sua poética será parcialmente compreendida.

Dessa forma, a partir do que mostramos sobre a literatura digital, entendemos que para compreendê-la e não confundi-la com outras literaturas do meio eletrônico, é preciso ir em busca de praticá-la a partir da leitura e escrita de seus subgêneros. Julgamos que é na prática da leitura e escrita que se desenvolve a educação literária, especialmente, quando se trata dessa literatura, que tanto precisa do leitor para existir.

2..1.1.1 Poesia digital: raízes, conceito e características

Antes de tudo, é preciso entender que poesia é poesia, esteja ela onde estiver (Antônio, 2010). “Esteja ela em qualquer meio é uma atividade semelhante a de abrir um livro e ler uma poesia verbal” (Antônio, 2008, p. 38). Ou seja, em qualquer suporte, ela tem o mesmo conceito e relevância, do papel. A poesia seria, então, a “expressão metafórica do eu” (Moises, 2012), interessando a ela o prazer e o deleite do leitor (Xypas, 2022). Com isso, antes de pensar em poesia digital, devemos ter em mente que, “independente do suporte, há a leitura da poesia, não importa de qual tipo seja. Em todos os meios, a palavra poética determina uma configuração espacial, básica, formadora”. (Antonio, 2008, p. 38).

Mas há diferenças na forma de apresentação da poesia de cada suporte. Os pontos específicos dessa distinção são o poema e a poética. Em termos gerais, de acordo com Paz (2012), o poema é uma construção humana em que o poético se revela, gerando a poesia. A poética ao nosso ver, de acordo com definições de Paz, seria a energia do poeta lançada à poesia. Logo, percebemos uma relação tríade constituída entre o poema, a poesia e a poética. Assim, antes de tecermos as características da poesia digital, pensemos: como seria a poética do poema digital?

Para Santaella (2012), a poética encontrada no poema digital apresenta uma morfogênese que é inseparável dos recursos digitais”. Vieira (2013) diz que a poética formada nesse tipo de poema tem sua base nas características da poética da Poesia Concreta. De acordo com o estudioso, havia na poética dessa poesia, a ideia de movimento dos ícones, espaço em branco carregado de significado, parataxe, não-linearidade e visualidade.

Logo, entende-se que ao compor uma poesia digital, o poema e a poética passam por modificações estruturais em razão dos recursos digitais, o que solicita novas práticas do leitor. Agora, o leitor não é mais contemplador de um “organismo verbal que suscita poesia” (Paz, 2012, p. 22), ele detém outros organismos multissemióticos – a imagem, o som – que se agregam à palavra para construir outro tipo de forma poética.

Compreendemos, então, a poesia, o poema e a poética, como uma tríade que juntos expressam o eu poético, seja ele no papel ou no digital. No digital, então, como seriam as especificidades dessa poesia?

Antônio (2010), comunga da ideia de que a poesia digital está entrelaçada historicamente a vários aspectos da poesia de poetas da antiguidade e da nossa contemporaneidade, como a dos concretistas Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Para Antônio (2010), poetas como Mallarmé e Símias são as raízes da Poesia Visual e Concreta, visto que seus poemas buscavam transformar a palavra literalmente em imagem, condição sobretudo primordial para se obter poesia digital (Antônio, 2010). Sobre esse movimento, Bosi (2017) dirá que:

> Os poetas concretos entendem levar às últimas consequências certos processos estruturais que marcaram o futurismo (italiano e russo), o dadaísmo e, em parte, o surrealismo, ao menos no que este significa de exaltação do imaginário e do inventivo no *fazer* poético. *São processos que visam a atingir e a explorar as camadas materiais do significante* (o som, a letra impressa, a linha, a superfície da página; eventualmente, a cor, a massa) e, por isso, levam a rejeitar toda concepção que esgote nos temas ou na realidade psíquica do emissor o interesse e a valia da obra. (Bosi, 2017, p. 510, grifo do autor)

Como podemos ler no trecho citado, o objetivo principal dos concretistas era trabalhar o significante, o que fez da poesia um objeto de linguagem autônomo. Isso constrói uma poesia em que se explora o espaço em branco do papel, o tipo gráfico das letras e as diversas possibilidades representativas do som. Não é à toa que Vieira (2013) pensa na poesia concreta como uma pré-poesia digital. Esse movimento pensava em construir um poema que tinha raízes em Mallarmé. Seu poema apresentava uma escrita propositalmente fragmentada. Isso fazia com que as palavras fossem estruturas para construir imagens, a fim de comunicar a partir de um signo não verbal. Anterior a Mallarmé temos a obra "*O Ovo"*, do grego Símias, 300 a.C., poema composto por palavras em forma de ovo. Na época, a obra tinha o objetivo de causar reflexão sobre o poema versificado.

A compreensão completa do "*Ovo" (300 a.C),* só era possível por falantes do grego, restando aos demais, somente a contemplação visual (Antônio, 2010). De acordo com Paz (2012), nesta antiguidade poética, o poema teria mais uma função de narrativa poética, com intenção de expor sentimentos externos a partir do desenho construído pela palavra. Aguiar e Silva (1991) afirmam que, a partir do final do Renascimento, o poema assume uma linguagem

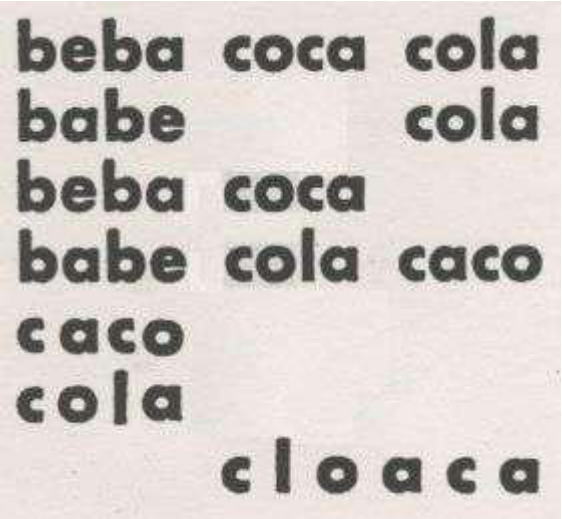
alusiva e plurissignificativa, quando se reconhece uma literatura menos didática e cada vez mais próxima da ideia de objeto artístico a ser apreciado subjetivamente.

Figura 1 – O Ovo de Símios

Fonte: Observatório de Literatura Digital

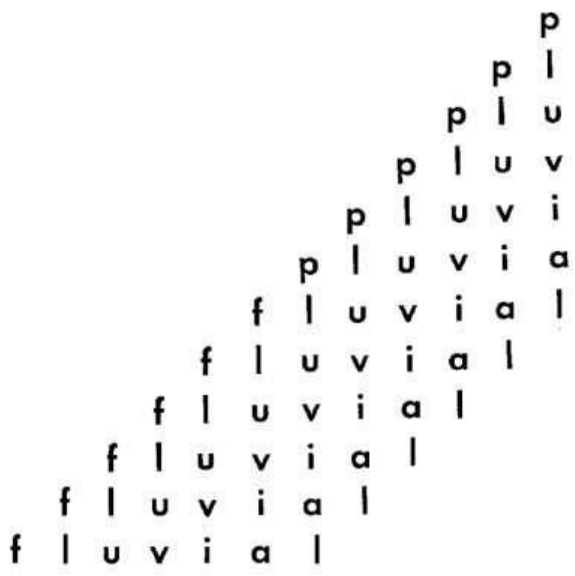
Voltando à Poesia Concreta (1959), o trio fundador deste movimento fez da poesia sua maior expressão inspirados na arte abstrata da Europa do século XX,. Poemas como "*Pluvial", "O infinito dos seus olhos" e "Beba coca-cola"*, ambos de 1959, representaram claramente uma continuidade da poesia da época de Mallarmé, em que a palavra ocupava espaços desalinhados e não sequenciais no papel. O movimento propunha a abolição do verso tradicional, transformando-o em elemento visual e som.

Figura 2 – Beba Coca



Fonte: Observatório de Literatura Digital

Figura 3 – Pluvial de Augusto de Campos



Fonte: Observatório de Litertura Digital

Figura 4 – Poema Bomba – (Concreto 1983) de Augusto de Campos

Fonte: Observatório de Literatura Digital

Encaminhados por esse percuso que percebemos ser contínuo, refletimos: Em que ponto a poesia digital se vincula à poesia concreta? De acordo com Antônio (2010), o movimento concretista foi um dos que impulsionaram as criações poéticas na informática. Em 1957, quando a poesia concreta surgiu, acontecem as primeiras experimentações poéticas com linguagem de computação com Max Bense, matemático alemão e seu aluno Theo Lutz. Com influências da cibernética, eles programaram um computador, chamado de *Zuse 22*, com um número determinado de palavras retiradas do romance "O *Castelo"* (1922), de Franz Kafka. Na época, sua utilização era uma novidade, já que a máquina permitia a impressão dos resultados de forma imediata, sendo vantajosa para a resolução de problemas científicos. No entanto, Lutz encontrou outra utilidade para a máquina: a produção de textos estocásticos, que são caracterizados por "[...] orações cujas palavras são determinadas ao acaso" (Lutz, 2012, p. 42). Com algumas estruturas sintáticas simples, surge o primeiro experimento do qual se tem conhecimento com literatura propriamente digital, *Nach Franz Kafka* (1959)*"* (Antônio, 2008, p. 89).

No Brasil, Haroldo de Campos foi um dos primeiros estudiosos brasileiros a falar sobre a poesia no computador. Ele trouxe à cena poética de 60, o poeta italiano Nani Balestrini (Campos, 1975, p. 129-138), autor de "*Take Mark 1" (1961)*, um poema construído por linguagem permutacional como os de Lutz de 1959. A partir das discussões dos concretistas sobre os novos rumos da poesia, surge no Brasil, o primeiro poema construído parcialmente no computador, "*Poema Elétrico"*, de Albertus Marques, criado em novembro de 1960. De acordo com Antônio (2017), à semelhança das futuras poesias eletrônicas, e lembrando o 0 (zero) e 1 (um) do sistema binário, o poema exige a interação do leitor que, por sua vez, constrói significados a partir do campo branco, do botão e de sua iniciativa de apertá-lo. Há, ainda,

segundo o estudioso, outras obras consideradas pioneiras no que tange à poesia eletrônica, como "*Le Tombeau de Mallarmé"* (1972) de Erthos Albino de Souza. O poema foi obtido na resolução de um problema de física no computador. O resultado final se assemelhava a um gráfico que lembra um túmulo. Erthos buscou "a novidade do material poético nas linguagens Fortran e PL1[6], ao subverter sua função numérica objetiva e fazer com que processem palavras de maneira subjetiva" (Kac, 2004, p. 321 *apud* Antônio, 2017, p. 20)

Somente mais tarde, na década de 80, Haroldo em conjunto com Décio Pignatari e Augusto de Campos, realizaram experimentos em plataforma virtual (Campos, 1975). O trio concretista levou alguns de seus poemas concretos e visuais, escritos no papel, em meados de 50, para o computador. "*Tensão"* e "*Poema-bomba",* foram os primeiros poemas do grupo concretista a serem reescritos eletronicamente, em 1987. Porém, sua transposição para o computador não configurava poesia digital. Como diz Vieira (2013, p. 124), "as obras que foram traduzidas intersemioticamente das folhas de papel para a tela do computador, como os poemas concretos, são obras que foram digitalizadas". Assim, compreendemos que os poemas em questão não possuíam características essencialmente eletrônicas. Sobre isso Tavares (2010), alerta:

> não se pode pensar às criações artísticas digitais enquanto transposições das criações do meio impresso, mas enquanto criações no digital, ou seja, criações que nascem nesse meio e que podem alterá-lo, que o levam ao seu extremo, que tem sua concepção já entranhada no digital, nas técnicas digitais, e não podem ser entendidas como uma versão digital de uma arte anterior (como se fosse um *upgrade* de outra arte) (Tavares, 2010, p. 17).

A partir do percurso histórico apresentado, pensamos que podemos responder objetivamente nossa reflexão de como a poesia digital se liga à poesia concreta. De forma objetiva, compreendemos que a relação acontece na tentativa da palavra de ser imagem. Esse é o ponto de estreitamento dessa relação. E com os avanços da tecnologia a palavra, agora, permite-se ser som e tantas outras hipermídias possíveis. Porém, a palavra, não deixa de ser palavra, os poetas digitais exploram o caráter polissêmico dela, transcendem a sua essência. "Ser ambivalente, a palavra poética é plenamente o que é – ritmo, cor, significado e, também,

[6] linguagens de programação antigas, nativamente paralela com uma intuitiva sintaxe para comunicação de dados de CPU'S

é outra coisa: imagem. A poesia transforma a cor, a palavra e o som em imagens" (Paz, 2012, p. 30). Seguindo nesse percurso, o que vem a ser poesia digital conceitualmente? Segundo Antônio (2010),

> ela é a poesia criada com linguagem tecno-artística-poética. O termo poesia digital pertence à contemporaneidade e essa poesia é formada 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 hipermidia. Ela existe no espaço simbólico do computador (internet e rede), tendo como forma de comunicação poética os meios eletrônico-digitais que se vinculam a esses componentes. De um modo geral, ela só existe nesse meio e só se expressa, em sua plenitude, por meio dele. (Antônio, 2010, p.41)

Em harmonia com Antônio (2010), Munari (2011) diz que um poema digital compreende uma (re)significação do texto poético, o qual, em um primeiro momento é canônico, manuscrito e/ou impresso, e que, agora, passa a ganhar o ciberespaço, sendo caracterizado pela linguagem da hipermídia. Nesse sentido, assumindo uma hipermidialidade, em que "se processam *bits* em forma de feixes de luz, que bailam no espaço da tela em uma linguagem binária e ao sabor dos *softwares* (programas de computador) "(Vieira, 2013, p.122), a poesia passa a ser tida como "uma nova configuração da palavra, uma nova forma de "escrever" com a palavra" (Vieira, 2013, p. 122). Analogamente, a palavra deixaria de ser grafema para ser *bits*, permitindo-lhe "a ampliação de seus horizontes, suas delimitações, tornando-se sonora, visual, audiovisual, digital" (Antônio, 2001, p. 7). Para Vieira e Souza (2018) nesse sentido, a hipermidialidade marcante da poesia digital também é profundamente marcada por elementos caracterizadores da hipertextualidade, os quais pressupõem, inclusive, a não-linearidade (Antônio, 2010 *apud* Vieira; Souza, 2018). Isso porque

> Os hipertextos caracterizam-se por possibilitar ao leitor a escolha de quais direcionamentos ele dará à leitura – daí o caráter não-linear –, obviamente respeitando seus limites de coerência. É a partir dessa linha de raciocínio que Santaella (2014, p.55) esclarece que "O hipertexto não é feito para ser lido do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas (Souza, 2018, p. 60; Vieira, 2018, p. 60)

A criação de poesia digital é ainda, segundo Antônio (2001), um processo em que "o poeta se torna um operador virtual da palavra" (Antônio, 2001, p. 7), visto que para se tornar

digital, a palavra precisaria ser formatada por editores visuais e sonoros. Além disso, este tipo de literatura deve ser "distribuída diretamente por meios digitais, como disquetes e CDROMs, ou então acessado eletronicamente, por intermédio das redes telemáticas (Internet, por exemplo)" (Machado, 1998, p. 16 *apud* Antônio, 2001, p. 7). Dessa forma, segundo Hayles (2009) os poemas digitais são obras distintas de obras contemporâneas projetadas com computadores para um paradigma de publicação impressa porque, "mais do que ser marcada pela digitalidade, a literatura digital é ativamente formada por ela" (Hayles, 2008, 43).

Percebemos que, entre a poesia de Símias A.C, perpassando pela poesia construída pelo movimento concretista, até a poesia conceituada por diversos autores como digital, nota-se um percurso *continuum* (Tavares, 2010), por meio do qual foram determinantes as experimentações desenvolvidas. Nessa trajetória, percebemos que o poema percorreu um longo período em busca de renovação antes de inserir-se no âmbito digital. Antônio (2010) confirma nosso pensamento, afirmando que as inovações do presente permitiram uma releitura do passado e os resgates de um pioneirismo poético. Essa releitura pode ser entendida a partir de *Poema-bomba* (1987/1997) de Augusto de Campos.

Figura 5 – Poema Bomba (digital 1997) de Augusto de Campos

Fonte: Observatório de leitura digital

A figura acima mostra a versão escrita em 1987 por Campos. Nela, o poema não sofreu alterações. Ele se mostra no computador assim como estava no papel. Em 1997, a nova versão de *Poema bomba*[7], trouxe cores vibrantes em vermelho e palavras em 3d flutuantes em

[7] Ler o poema em https://www.youtube.com/watch?v=h3gzuQ-3R94

movimento. O fundo musical feito por declamação, oraliza a palavra “bomba” e, como plano de fundo emite-se um efeito sonoro. No final, as palavras explodem, formando o visual do que seria uma bomba explodindo. Percebemos nitidamente, nesses exemplos, a diferença entre um poema advindo do digital e um poema transposto para o digital. Nesse sentido, compreendemos a condição de Tavares (2010) para um poema digital, ou seja, se, e somente se, o poema nascer no digital, contendo elementos de hipermidialidade ou hipertextualidade ele será um poema digital.

O percurso da palavra poética até o digital nos mostra a obviedade do objetivo de transformar a palavra em imagem. E isso para Antônio (2010) é crucial. O estudioso assegura que apenas um fator é determinante para que se crie poesia digital: o de delegar à palavra um aspecto visual. Mas transformar a palavra em imagem é o suficiente para criar poema digital? Entende-se pelas palavras do estudioso e a partir do conceito dado à poesia digital visto anteriormente, que este é um aspecto determinante, mas não único. Imaginemos as redes sociais, estas estão repletas de imagens, no entanto, não são todas as imagens que serão poemas digitas. Para Vilson Leffa (2008), a interatividade começa quando o leitor deixa de apenas ler para começar a fazer alguma coisa - interferir. Em seu artigo *“Texto, Hipertexto e Interatividade*” (2008), o estudioso exemplifica a interatividade com diversas atividades em que o leitor é um dos principais elementos da composição e diz ser um evento cuja construção é compartilhada tanto pelo autor como pelo leitor.

Apesar de não ser determinante na construção do poema digital, como é a condição de transformar a palavra em imagem, a interferência apresenta graus que precisam ser considerados. De acordo com Ferrari (2010) essa característica permite que ele, o leitor, tanto observe o poema na tela, como “transforme-se em coautor, visto que pode manusear as letras conforme o seu desejo. Nesse caso, a interatividade é mais alta e centra-se na participação do leitor (Ferrari, 2010, p. 98). Mas vale enfatizar que a interferência do leitor, depende do grau permitido pelo autor.

Para que fique mais claro na pesquisa, buscamos o significado das palavras interação e interatividade no dicionário Aurélio. Segundo a fonte, a interação é “uma ação que se exerce entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas”. Já interatividade é a capacidade de interagir ou permitir a interação. No contexto tecnológico, usa-se de interatividade para indicar

a relação homem-máquina, isto é, o intercâmbio do homem com a tecnologia (Xavier, 2007, p. 2).

Assim, há na leitura do poema digital uma ação interativa entre leitor e poema que ocorre por meio da máquina. Nessa ação, segundo Quéau (1995), a relação leitor e máquina pode ser a partir de uma simples interação, solicitando um clique do leitor, ou, mais complexo, como a que faz dele um coautor da obra. O nível do grau depende do poeta designar na criação, um processo de controle e resposta entre o usuário e o computador (Quéau, 1995; Cotton, 1995; Longhi, 1999). Logo, os graus podem ser, segundo Silva (2001):

A) Grau um: permite uma seleção do roteiro. O leitor não precisa mover o poema, cabendo apenas a ele a função de "assistir' passivamente, o desenrolar do texto. Ex. Poema "*Forma*" (1960). Adaptação: Nunes, Fábio Oliveira. Original de José Lino Grunewald (1960)

B) Grau dois: permite uma seleção de escolhas com ramificações pré determinadas. O leitor pode interferir no desenrolar do poema. Geralmente faz-se uso do mouse ou teclado. Ex. Poema "*Criptocartiograma*" (2009), Augusto de Campos.

C) Grau três: permite modificar os conteúdos. Ex. Poema "*Crescer",* Arnaldo Antunes.

D) Grau quatro: interatividade de conteúdo, em que o usuário dispõe de todos os graus, além da possibilidade de modificar o conteúdo da mensagem

O grau mais elevado, o quatro, contempla os aspectos fundamentais da interatividade, que são basicamente três:

> participação-intervenção: participar não é apenas responder "sim" ou "não" ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem; b) bidirecionalida de hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é cocriação, os dois polos codificam e decodificam; c) permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações (Silva, 2001, p. 7).

Ferrari (2010) sugere que os graus podem ser divididos em triviais e não triviais. Na "trivial" o receptor opta por caminhos contidos na obra em um universo limitado de variáveis pré-definidas pelo autor. Já na "não trivial", o receptor pode acrescentar informações à base disponível, nesse caso, o sistema é aberto e a obra (ou o *site*) está em constante transformação. Sendo assim, "a interatividade está relacionada às ideias de comunicação de mão dupla e ao *feedback* do usuário [...] e também à colaboração do receptor na construção da narrativa, encorajada pelo emissor" (Ferrari, 2010, p. 98).

Além dos graus de interação a se observar, Antônio (2010) elenca tipologias para essa poesia. Segundo o especialista, ao longo de suas pesquisas, ele observou procedimentos da

poesia com as tecnologias, de um modo geral, e com as tecnologias digitais, em particular. Mostamos abaixo os procedimentos mais significativos das atividades individuais de poetas, de grupos de poetas, de exposições de poesia eletrônica e de comunidades que agregam os poetas eletrônicos, o que nos permite afirmar a existência de um movimento internacional descentralizado, sem manifestos e em constante desenvolvimento (Antônio, 2010). Assim, segue em:

Poesia-programa: é um dos procedimentos da poesia eletrônica, que faz uso predominante da programação e dos diferentes tipos de geradores de textos. É uma negociação característica: o poeta, com a parceria do engenheiro e programador, assimila a linguagem de programação (interação) e intervém no computador, transformando-o em máquina produtora de textos (versos e frases). É uma forma metafórica de dizer que a poesia "pode" ser feita por uma máquina e representa uma tentativa de excluir ou transferir a subjetividade da poesia e de realizar o mito do robô poeta. Exemplos: Theo Lutz, Nanni Balestrini, Jean A. Baudot, Pedro Barbosa, dentre outros.

Infopoesia é uma negociação em que os editores de imagens oferecem a possibilidade de migrar todo o tipo de poesia visual para os meios computacionais, no primeiro momento, e oferece, depois, a possibilidade da criação diretamente no meio digital. Os recursos dos editores de imagens, usados para diversos fins, muitos dos quais não artísticos, oferecem uma oportunidade de interação e intervenção do poeta. Exemplos: as infopoesias de E. M. de Melo e Castro; as vispo de Jim Andrews; dentre outros.

Poesia-computador: indica o momento em que começa a existir, no final dos anos 70 e início dos anos 80, o PC (Personal Computer), computador pessoal ou microcomputador. Na maioria dos casos, os poemas são feitos com os comandos do DOS e com as linguagens de programas de programação da época, como a BASIC. Exemplos: Silvestre Pestana, João Coelho e Albertus Marques.

Poesia hipertextual e poesia hipermídia: Os dois termos representam as negociações do poeta a partir dos anos 80, quando são criados os primeiros sistemas de hipertexto (10) (1983) e a World Wide Web (1989). Esse tipo de poesia se distingue dos outros comentados anteriormente porque passam a existir no ciberespaço dos computadores interligados em rede, e não apenas em computadores isolados e nos seus monitores, ou em uma versão parcial impressa. Exemplos: “Reality Dreams”, de Joel Weishaus,"Pop-up poems", de Jim, "Antilogia Laboríntica", de André Vallias "Scalpoema", de Joesér Alvarez, dentre outros.

Poesia-internet: também denominada de internet poetry ou net poetry, se refere à poesia eletrônica que utiliza o modo de comunicação muitos-muitos [8]e faz da Internet seu principal meio de comunicação, mesmo quando precisa ser acessada via rede. Exemplos: "Medical Notes of an Illegal Doctor", de Alexis Kirke.

Poesia interativa, colaborativa e performática: é uma série de propostas poéticas que devem ser realizadas com a participação do leitor-operador, exigindo dele mais do que interatividade, pois, em muitos casos, ele é convidado a ser co-autor da obra em potencial. Ela, muitas vezes, deixa de ser realizada somente no meio eletrônico-digital e passa a fazer parte do mundo tridimensional, tornando-se também performática. Nesse caso, o poeta interage com o computador e a rede. Exemplos: "Isto é uma experiência", de Ana Hatherly

Poesia-código: à semelhança das experimentações com letras e palavras, sem uma preocupação com a legibilidade e com o significado dos códigos, das vanguardas européias e de outros movimentos poéticos do século XX, o meio informacional oferece suas linguagens de programação que, para alguns poetas, passam a ser assumidas como linguagens poéticas. Na maioria das vezes, também explora o espaço em branco da página da rede ou do e-mail. Exemplos: "mezangelle language system", de Mez (Mary-Anne Breeze.

Poesia migrante: Releituras e intertextos também fazem parte de muitos bons resultados na poesia eletrônica. São procedimentos que têm por objetivo fazer uma releitura, no meio digital, da poesia visual (bi e tridimensional), da poesia concreta e grande parte das poesias modernistas (vanguardas), principalmente, aproveitando uma certa "vocação" digital, ou seja, aqueles fazeres poéticos que já prenunciavam o uso das tecnologias. Exemplos: "*Poema-bomba"* (1997).

Poesia performática cíbrida: chegamos a "nomadismo cíbrido na poesia eletrônica". O termo "cíbrido" é uma nova palavra tendo um sufixo "ci" derivado de "cibercultura" que substitui o "hi" de "híbrido" e significa o hibridismo da cibercultura com outros tipos de cultura. Exemplos: "Árvore", de Silvestre, de 1986, registrado em DVD; "Baila", de Loss Pequeño Glazier, Kellie James, Sadie Reid e Carrie Syckelmoore, "I´m not a book no 2.0", de Lúcio Agra.

Com base nos conceitos expostos, podemos traçar algumas características da poesia digital:

[8] Envio de mensagens para o canal de várias sessões paralelos na mesma máquina.

a) É criada a partir de um computador, tablets ou Smartphones;
b) Contém elementos multimodais;
c) Pode ou não ter interferência do leitor
d) Presença de hipertextualidade e hipermidialidade

Dessa forma, após percorrermos aspectos estruturais e históricos da poesia digital, nos certificamos que o gênero é parte resultante de um processo “continuum” (TAVARES, 2010) das experimentações poéticas do passado, as quais, involuntariamente, idealizaram sua existência. Nesse processo, portanto, a tecnologia permitiu a concretização de uma” poética digital que, inicialmente não tinha a intenção de ser digital, mas que com o advento da tecnologia digitalizou-se e, logo depois, tornou-se própria desse ambiente.

3 A LEITURA DE POEMAS DIGITAIS

Nesta seção, colocamos em discussão as razões de lermos um tipo de literatura que já faz parte da cultura tecnológica, a poesia digital (SPALDING, 2023). Esperamos demonstrar isso, discorrendo sobre onde e como ler o gênero. Acreditamos que ensinar os caminhos para o ler poesia digital pode abrir as respostas de o porquê da necessidade de consumir essa literatura. Além disso, no segundo item desta seção, discorremos sobre a leitura de um texto literário narrativo como auxílio na escrita dos poemas digitais. Este item é relevante porque propõe uma leitura do texto literário que favorece o leitor. Por fim, abordamos alguns pontos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que faz referência ao ensino de poesia, nos questionando sobre: o que diz esse documento acerca do ensino de poemas digitais nos anos finais do ensino fundamental?

3.1 POR QUE LER POESIA DIGITAL NA ESCOLA?

Em seu livro "*Poesia para quê*?" o crítico e literário Carlos Felipe Moisés (2019) nos interroga sobre a finalidade da poesia em um mundo globalizado e dominado pela tecnologia. A leitura desse texto nos fez pensar mais de forma específica sobre a didatização desse trabalho. Diante disso, nos questionamos, nesta pesquisa, sobre as razões de ler poesia digital na escola.

Sabendo que poesia digital é poesia (Antônio, 2010) e, por isso se encontra inserida no campo artístico – literário do documento que rege o currículo da educação brasileira, a BNCC, afirmamos que o lugar da poesia digital é também na escola para ser usufruída e proporcionar aos alunos a experiência de olhar para algo, através dela, como se fosse a primeira vez.

Não à toa, acreditamos que os benefícios da literatura para o leitor, observados por Axel Gelhaus e Rosiane Xypas (2018), podem se revelar também na leitura de poesia digital na sala de aula, se bem conduzidas as propostas didáticas do professor. Os dois autores enxergam na literatura a possibilidade de desenvolvimento emocional e cognitivo do leitor. Para Xypas (2018) ao ler um texto literário, o sujeito mergulha em si (Xypas, 2018, grifo nosso). Para Gelhaus ela possibilita "à construção de modelos para a percepção de realidade e para a reconstrução de experiência" (Gelhaus, 2012, p. 7). E, mesmo ainda não sendo difundidas amplamente nos *Estudos Literários* (Gelhaus, 2012), essas possibilidades do texto literário diminuem a visão de que a literatura é apenas entretenimento e instrumento didático.

Assim, a leitura de poesia digital em sala de aula se constitui uma prática necessária no auxílio do desenvolvimento emocional e cognitivo do aluno à medida que suas especificidades são mostradas a eles e repercutidas em atividades que negociem a palavra com o som e a imagem. Dizemos isso, porque essa poesia proporciona um novo tipo de experimento das suas funções, diferentes da leitura literária impressa que o aluno está acostumado. Assim, mostraremos adiante, quais novas experiências o aluno terá com a leitura do gênero em sala de aula.

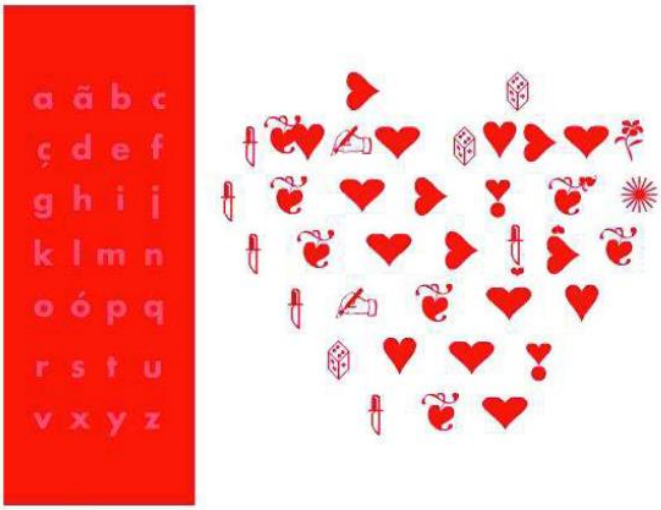
Ele, o leitor, na leitura em ambiente digital, passa a ser, antes de tudo, um hiperleitor (Xavier, 2009). Como hiperleitor é tarefa dele, saber traçar novas leituras quando necessário. E isso deve ocorrer de modo organizado, para que não se perca em meio a conexões hipertextuais diversas. Assim, o aluno hiperleitor experimenta outra dimensão de leitura que, consequentemente, oferece a esse novo leitor, novas experiências e benefícios. Essas possibilidades, de certo, são o nosso *xis* da questão neste tópico. Afinal, enquanto docentes, questionar o porquê da leitura de determinado texto ou gênero em sala de aula, é compreender os benefícios que este causará para os alunos.

Primeiramente, segundo Antônio (2010), ler poesia digital é atentar para a negociação semiótica existente entre poesia e tecnologia. É saber que os signos na poesia digital podem e devem ser vistos sob uma perspectiva triádica. Também é saber que o som revela a palavra encoberta na imagem e que a imagem é a palavra querendo concretizar-se. É saber que a leitura desta, pode e deve ser ressignificada considerando os recursos tecnológicos envolvidos na poética. A propósito, ler um poema digital é estar atento às mutações da linguagem. Mas o que de novo a poesia digital pode revelar ao aluno?

Aprender a partir de textos poéticos, é aprender a estar no mundo em estado de permanente renovação (Moisés, 2019). A partir da renovação do leitor, novas possibilidades de aprendizagem vêm à tona. E aprender novas formas de poesia, é aprender novas formas de escrita e de leitura. De acordo com Ruiz (2005) ao se aprender outra escrita, se aprende outra forma de estar no mundo. E quando se aprende uma forma poética distinta da nossa, se aprende outra forma de ser. Assim, o aluno que lê poesia digital na sala de aula é apresentado a uma nova forma de escrita.

> Esta nova escritura (nem sempre, mas muitas vezes) hipertextual, hipermidiática, não linear, transmutável e interativa, apresenta uma infinidade de semioses possíveis, em que tanto os signos tecnológicos quanto os que convergiram de outras artes, como a

pintura, a música e o cinema, por exemplo, reconfiguram-se através dos *softwares*



numa linguagem de *bits*[9]. (Vieira, 2013, p. 119)

Compreendemos que a experiência de contato com um novo tipo de escrita, estabelece na leitura do poema digital, interconexões sintáticas e semânticas próprias da linguagem digital (Antônio, 2001). Isso faz com que o aluno visualize intersignos constituídos por som, imagem e palavra. Esses elementos então conhecidos pelos alunos a partir de seus celulares e computadores, não são vistos como novidade. São utilizados para as mesmas construções linguísticas de sempre, com isso não exploraram o lado poético dos signos deixando para trás a chance de conhecerem novas formas de escrita e de construírem-se, muitas vezes, leitores/jogadores a partir de poemas como os de Augusto de Campos, por exemplo.

Campos construiu um acervo poético digital, em 2009, relevante para o futuro do gênero. O projeto estético revelou uma face digital, que parecia ser uma continuação da sua era concretista. Os poemas versavam sobre os mais variados temas, incluindo poemas de caráter crítico aos adversários do movimento concretista que viam nessa corrente literária o

Figura 6 – Cripotocardiograma de Augusto de Campos

Figura 6 – Cripotocardiograma de Augusto de Campos

Fonte: Observatório de literatura digital

[9] Bit (simplificação para dígito binário, "*BInary digiT*" em inglês) é a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida. Usado na Computação e na Teoria da Informação, um bit pode assumir somente 2 valores, por exemplo: 0 ou 1, verdadeiro ou falso. Embora os computadores tenham instruções (ou comandos) que possam testar e manipular bits, geralmente são idealizados para armazenar instruções em múltiplos de bits, chamados bytes. (Wikipédia) – acesso em 30/12/2023.

encurralamento da poesia, a qual, acreditavam, não sobreviveria ao apagamento ou amputação de seu conteúdo semântico, em favor da potencialização de sua materialidade plástica (Dias; Tibúrcio, 2017).

Vejamos, primeiramente, como a poesia digital pode apresentar aos alunos uma nova forma de escrita. Da gama de poemas digitais de Campos que podem apresentar ao aluno um jeito diferente de ler poemas, temos "*Criptocardiograma"* (2009). Nessa construção poética, Campos mostra ao leitor o poema em forma de caracteres, que se formam na tela, a partir de duas partes: letras, à esquerda da tela, sob um retângulo vermelho. E à direita, encontramos a forma de um coração, preenchido por pequenos símbolos vermelhos, cor tradicionalmente dada ao amor. O objetivo do poema é conduzir o leitor a desvendar o enigma que se encontra criptografado na tela.

A interação do leitor se faz a partir da utilização do mouse, em grau dois. O mouse, nesse caso, funciona como um lápis, com o qual o leitor arrasta as letras e as relaciona com os símbolos. Ao acertar a correspondência, todos os símbolos semelhantes são substituídos por essa letra e, dessa maneira, surgem as palavras. Nesse momento, surgem efeitos sonoros e de animação, que destacam a presença de uma interatividade na tela. Quando o texto é desvendado, por completo, os recursos tecnológicos reconfiguram o poema e a imagem do coração começa a se movimentar, simulando o pulsar de um coração.

O poema descrito remete-se à pictografia, um tipo de escrita pela qual as ideias são transmitidas através de desenhos. Em leituras como esta, pensamos que os alunos possam conhecer um estilo simples de escrita, que omite detalhes desnecessários para a comunicação, próprio da pictografia. Ao nosso ver, isso pode favorecer uma escrita concisa e objetiva em atividades de produção do texto do aluno. Além disso, conhecer novos tipos de escrita a partir da poesia, é elevar a literatura ao patamar que Grillhaus (2012), Moisés (2019), Franchetti (2009) e tantos outros a colocou, ou seja, no patamar da fonte de conhecimento. Em seu artigo *Ensinar literatura para quê?* (2009), Franchetti (2009, p. 2) revela que "há muita literatura que pode ensinar conhecimento útil". A partir disso, pensamos, por que não, a poesia digital para ensinar formas de escrita desconhecidas para o aluno?

Esse mesmo poema pode ser utilizado em sala para transformar os alunos em leitores/jogadores. Os jogos são atrativos e lidar com poemas/jogos em sala de aula é favorável para o ensino aprendizagem. Nesse caso, a dinâmica textual requer do leitor habilidades interpretativas e curiosidade para tentar "desvendar" não só a obra e a sua composição temática (Bakhtin, 2003,1979), mas também a sua teia de formação não linear. Ao leitor é designado que

seja jogador e que se aventure pela tela, tentando descobrir os caminhos a serem empreendidos para o prosseguimento da leitura; atividade essa nem sempre muito simples para aquele leitor que não é um nativo digital. É preciso que ele produza uma ação sobre a obra e interaja com os hiperlinks que medeiam o avanço na leitura (Dias; Tibúrcio, 2017).

Vimos no poema "*Criptocardiograma*" uma chance do aluno brincar com as palavras e símbolos tal qual se aventura em jogos. O aluno/leitor/jogador, tem a chance de

> transformar a poesia num jogo e o poema num objeto, um brinquedo linguístico-estético que pode ser lido enquanto com ele se interage e brinca. Ao leitor/jogador cabe, além da astúcia daquele que joga e da destreza daquele que intervém, um multiletramento que o habilite a manipular a máquina e, tateando o *mouse*, na velocidade de um clic, descobrir na tela algo que vai muito além dos territórios linguísticos da palavra que agora emana multissignificados que eclodem vivos na semiosfera virtual do poema. (Dias; Tibúrcio, 2017, p. 265)

Outra experiência interessante de levar poesia digital para as aulas de Literatura é a vivência que o aluno pode ter com a interferência na obra. Ao ler poesia digital ele aprende de que forma interagir e interferir em um texto poético digital. É indispensável e, por vezes, involuntário essa experiência para o aluno. Nesse processo ele percebe que pode conduzir a leitura. Ao mesmo tempo, deve ter a noção de que em um poema do gênero, muitas vezes, o que há é um mesmo estímulo que acarretará a mesma resposta cada vez que se repetir a ação, pois tudo já está "pronto", previsto, como em "*Criptocardiograma*" (2009)

Na leitura de um poema digital como "*Reflexões no vazio"* (2001) de Martha Gabriel, diferente do de Campos, o aluno tem a chance de experimentar a leitura com escolhas. Nesse poema há movimento, cores e formas que se sobressaem em uma tela escura permitindo a expressão das ferramentas. A participação do leitor, se dá na tentativa de descobrir as palavras que estão "escondidas". Nesse instante ocorre a disposição gráfica dos vocábulos tornam-se significativos para a construção de sentidos do texto. O poema permite ao leitor fazer seleções entre as palavras, embora só haja três opções de escolha.

Figura 7 – Reflexões no vazio de Martha Gabriel

Fonte: Observatório de literatura digital

Sobre o poema, Gabriel (2001) diz:

> Reflexões no Vazio é um trabalho de poesia digital interativa que apresenta o tema "vazio" em 3 peças – Oco, Vazio e Eco. "Oco" é uma viagem no monitor do computador em direção à luz codificada. "Vazio" é uma poesia digital onde a interação do usuário cria diversas variações referentes aos opostos cheio/vazio. "Eco" é um fenômeno inter-semiótico que ocorre no vazio, na direção da interação do clique do usuário, através de um código de transformação específico. O trabalho visa a interação do usuário gerando como consequência a reflexão sobre o é que vazio ou não. A noção de vazio é relativa a várias coisas, mas principalmente à percepção de quem observa. O vazio só é vazio porque não conseguimos perceber o que está dentro dele. Mesmo no vácuo, um vazio ausente de matéria, pode existir luz, energia e diversos processos de transformações, como na peça "Eco". A nossa percepção e sentimentos determina o cheio ou o vazio. (Gabriel, 2001, site da autora)

Logo, somos otimistas em pensar que o aluno que tem contato e se aproveita de leituras como as citadas, em contextos didáticos e, claro, mediado pelo professor conhecedor das especificidades de poemas digitais, pode iniciar com a literatura, uma relação de parceria. Nesse aspecto, não falamos particularmente da digital, mas da literatura em si, a que está em diversos suportes. Para nós, essa relação se constrói quando o aluno toma consciência do seu papel na leitura. Ele, finalmente, percebe que também tem a opção de colaborar com o texto e não, apenas, de ser passivo na leitura. Essa passividade no texto, remete-nos a um leitor omisso, que lê, apenas, para se livrar da leitura. Um leitor que não intui sobre o título do livro, e que acredita que interromper uma leitura por não gostar dela, é sinônimo de que é incapaz. Vale salientar que ela, a passividade do leitor no texto, não se restringe à literatura impressa. Em qualquer suporte temos leitores inertes.

O poema digital também permite que os alunos esbocem subjetividade. Os poemas citados, por exemplo, falam de amor, de vazios na alma e de ecos. Ora, será que os temas já não são "gatilhos" para a elaboração de atividades de leitura que promovam a emoção do aluno? Esse seria uma das razões de se ler poesia digital na sala de aula: permitir, através de atividades subjetivas, que o aluno encontre a si mesmo na leitura de poemas digitais. Sendo mais claros, o leitor, nessa leitura, deve saber tomar a leitura para si. Deve estar aberto a um processo de aceitação e de recusa com as atitudes das personagens e com o enredo construído pelo autor. E, ainda, deve se deixar tomar-se pelos *ecos* das lembranças (Jouve, 2013).

É possível que o aluno em contato com a leitura subjetiva de poemas digitais, também se aproxime da leitura subjetiva dos poemas em versos. Por estarem mais próximos do contexto

tecnológico a que o aluno está inserido, os poemas digitais podem abrir uma margem de interesse entre aluno e poemas em verso. O professor, então, faria o caminho inverso. Que, na contemporaneidade, para nós, parece-nos o mais indicado para promover o interesse dos alunos pelo gênero poesia. Será, então, que este tipo de experiência pode contribuir para o bom desempenho do aluno em leituras de maior complexidade como "*O Jogo da Amarelinha*"de Júlio Cortázar (1959)? Devido às limitações deste estudo, não temos esta resposta, mas podemos argumentar de forma positiva. Segundo Antônio (2012), o poema digital pode ser uma forma de exercício mental. Nesse sentido, o professor pode incluir o poema digital nas aulas de Literatura para, primeiramente, permitir experiências prazerosas de leitura e, segundo, preparar o aluno para ler textos literários mais complexos. Afinal, a poesia digital é um gênero que insiste para que o leitor faça conexões, alinhe enredos e também seja um personagem ativo e ativador de possíveis jogos verbais, assim como solicita a leitura de "*O jogo da Amarelinha*" (1959). Dizemos isto porque, sendo uma forma de exercício mental, o gênero cria condições para o desenvolvimento de leitores capazes de ter contato com leituras que sugerem combinações a partir de leituras salteadas. E mesmo na leitura de textos literários com escrita linear, a leitura de poemas digitais pode desenvolver a habilidade no leitor de interligar informações de forma objetiva (Antônio, 2012).

Logo, a partir do que foi demonstrado, entendemos que há uma gama de possibilidades para o aluno firmar uma relação estreita com o texto literário, e uma delas pode ser incluindo poemas digitais nas aulas de Literatura. Assim, tecendo um olhar professoral a partir do que discorremos aqui, acreditamos que ler poemas digitais, a partir de atividades práticas com o gênero, pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, além de promover o gosto pela literatura impressa e interferir no desempenho leitor do aluno em leituras literárias mais complexas.

3.1.1 Onde e como ler poesia digital?

Temos na internet uma plataforma dedicada a preservar obras de literatura digital, o "*Atlas da Literatura Digital"* (2021). O website foi criado pela professora Rejane Rocha (2021) para documentar e arquivar textos literários digitais, sejam eles poesias ou narrativas. Para a pesquisadora, a criação do Atlas é uma forma de preservação dessa literatura, o que contribui para a sua visibilidade e fortuna crítica existente sobre ela. Atualmente, cerca de cem obras literárias digitais brasileiras fazem parte do acervo. Nesse catálogo estão experimentação poéticas consagradas na literatura digital e que demonstram nitidamente o que é esse segmento

literário. Vale destacar a existência de arquivos corrompidos e desatualizados na plataforma. Pensamos que a falta de manutenção das obras, dificulta o acesso de estudantes e professores com menos experiências no manuseio do computador diante dessa literatura. Portanto, assim como a biblioteca de livros físicos necessita de organização e atualização de seu acervo, é preciso que o local onde encontramos livros e textos literários digitais também sejam cuidados e atualizados.

Entre as obras ainda acessíveis está "*Liberdade"*[10] (2013), de Alckmar Luiz. O poema de Alckmar nos leva por uma ilha imaginária, cercada de águas, onde a poesia emerge em forma de grafismos e de textos na interface visual e áudios com declamação espalhados pelo ambiente. Os visitantes vão adquirindo uma memória do que viram à medida que passam pelos diversos lugares propostos, marcados com cores que representam estados emocionais ligados aos textos e repletos de encontros, desencontros e solidão.

O poema digital, "*Palavrador*" [11] (2010) de Chico Marinho, permite experiências com o *mouse* e teclados, para mover elementos virtuais em um determinado ritmo e velocidade, para alcançar outros estágios do texto. Na publicação do vol. 1 do *Electronic Literature Collection* (2006), o texto de introdução ao vídeo, simula a construção do enunciado pela ação hábil do internauta e explica que *Palavrador* é uma obra de autoria coletiva que nos oferece uma imagem de nós mesmos como uma mistura ou um equilíbrio estranho, de "erros" e "caos".

Ora, os poemas de Alckmar e Marinho, consagrados poetas digitais brasileiros, nos levam por caminhos interativos, por onde acessamos nossos próprios sentimentos. Estaria a máquina a favor de conectar o leitor às suas emoções? As construções literárias digitais apresentadas demonstram que o poema humaniza o eletrônico (Hayles, 2009). E, para nós isso reflete no homem. Paz (2019), em "*O arco e a lira*" demonstra que a poesia é ponto de contradição e deve conversar com o tempo exercitando o descortinar dos signos, especialmente com os da contemporaneidade, incluindo, os da tecnologia.

Considerando o aspecto humanizador da poesia própria dos meios eletrônicos, pensamos em o porquê de ler poesia digital. Nesse aspecto, ler poéticas digitais, possibilita que o leitor entre em contato com sua emoção assim como no papel, porém, trilhando os caminhos da sua própria escolha.

Outros exemplos de poesia digital de caráter humanizador, porém que não oferecem a interferência do leitor, estão em Alex Lima. Lima (2018) compôs novos poemas dos poemas

[10] Ler o poema em Liberdade – ambiente poético 3d imersivo – ateliê ciclope – arte e publicação digital

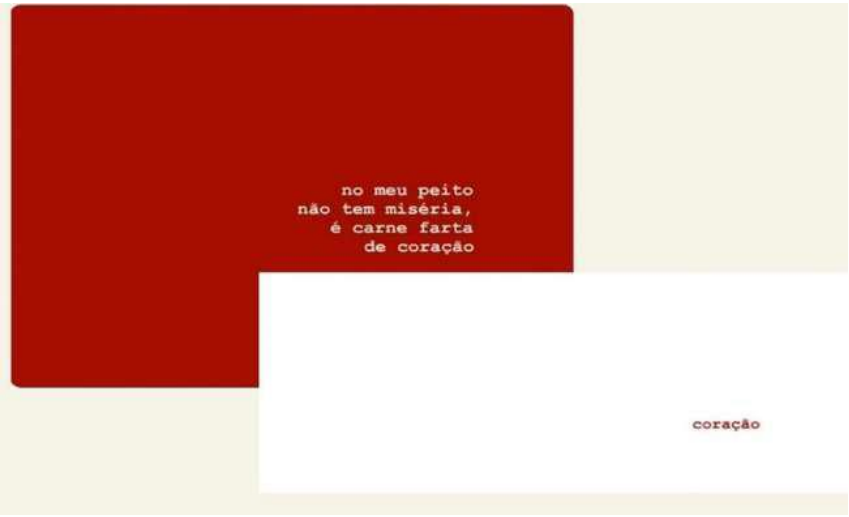
[11] Ler o poema em https://www.youtube.com/watch?v=G_0ZRE7A4xQ

digitalizados de Mário Martinez e Sinhá, delegando a eles o aspecto visual. Dessa forma, não apenas os transpôs para o computador, mas os fez renascer como poesia digital, assim como fez Augusto de Campos na segunda versão de "*Poema - Bomba"* em 1997.

Em Sinhá, autora que não entitula seus poemas em "*Devolva meu lado de dentro do coração"* (2012), Lima dá vida ao trecho "*no meu peito não tem miséria, é carne farta de coração*" [12] (Sinhá, 2012, p.28), o revestindo de imagem, som e movimento. O poema da autora potiguar, é reinventado como um coração pulsante, no qual o som e o vermelho sangue, que brota dos músculos do órgão, se transfiguram em imagem, fazendo com que as palavras se tornasse imagem (imagem na cabeça do leitor). Nesse caso, o autor optou por não incluir a imagem de um coração, deixando que o leitor, a partir de seus sentidos formulasse em sua mente a imagem do órgão atravez de palavras. Para isso, o pulsar do coração é caracterizado pelo movimento de acender e apagar a imagem em vermelho em alternância com a branca. A dinâmica ganha força, a partir do som de um coração batendo, e, isso, segundo Antônio (2008, p. 24), é a negociação "da palavra não só com a imagem", mas também com o som para produzir efeitos sonoros"

Todas as possibilidades adicionadas por recursos computacionais conferem ao leitor a impressão de estar, de fato, visualizando um coração no poema, mas o que acontece é a delegação do aspecto imagético à palavra.

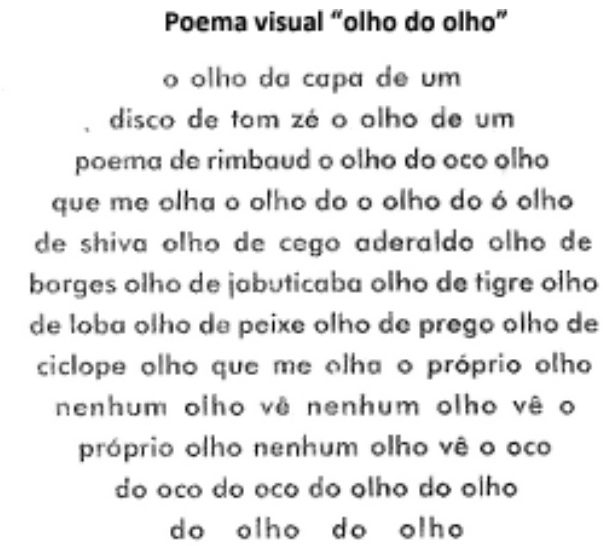
Figura 8 – Poema digital de Alex Lima



Fonte: Youtube

A imagem a seguir, mostra o poema "*Olho do Olho"* [13](2013), de Mário Martinez. O autor concede ao texto a forma de olho humano. Alex Lima (2018) transforma o poema de Martinez para ser próprio do eletrônico, remetendo sobre o olho, um visual visceral, através do movimento de articulação ocular. Dessa vez, Lima conserva a forma concreta do órgão, permitindo ao leitor visualizar o órgão como o é de fato.

Figura 9 – Poema Olho no Olho (concreto) de Mario Martinez



Fonte: Site do Autor

Na figura abaixo temos o poema *Olho do Olho* (2013) transformado em digital. Percebemos que as ferramentas do computador permitem que Lima (2018), construa aos poucos o olho humano, costurado pelas palavras, até se completar os versos. No plano de fundo uma imagem de olho que se abre e fecha, busca imitar a mecanização natural de um olho em movimento. O som acontece desde o início do poema, a partir de um efeito sonoro e da oralização do poema pelo autor original do poema, Martinez. Em seguida, o texto se desfaz com efeitos de explosão, enquanto a imagem do olho humano continua avançando, dando a

[13] Ler versão de Martinez em https://revistapausa. blogspot.com/2018/08/mario-martinez-e-seus-riscos-poeticos.html
Ler versão digital de Lima em https://www.youtube.com/watch?v=1hh4wnyShFM

entender que a imagem rompeu com o texto em movimentos confusos até se dissolver por completo.

Figura 10 – Poema digital de Alex Lima

Fonte: Youtube

Os poemas de Lima (2018) não permitem a interferência do leitor, porém há um efeito nos poemas construído por Lima para surtir no leitor. A imagem mental do coração que ocorre no leitor, pode responder mais uma vez nossos porquês da relevância de ler poesia digital. Acreditamos que ler esse tipo de poema, no qual a palavra é imagem, exercita no leitor o poder de leitura imagético – digital (Vieira, 2017). Nessa leitura, o leitor desperta para articulação imagética, que por parte do interpretante, é fundamental, pois todas as poesias digitais apresentam essa categoria, o que pode variar é o grau de complexidade.

Para Antônio (2001) há uma leitura diferente para cada poesia existente. Para a poesia de Lima (2018), por exemplo, temos que dispor dos processos de sentido biológicos, se assim não fizermos, não sentiremos o coração batendo na leitura, por exemplo. Segundo Antônio (2001), essa leitura pode determinar uma poesia hipermídia; uma poesia eletrônica como forma de releitura da poesia verbal já existente; uma poesia em movimento num site; a poesia-em-construção que estabelece relações diferentes entre leitor e autor, fazendo com que o primeiro seja o segundo, e vice-versa; ou mesmo releituras digitais de criações poéticas nos meios eletrônico-digitais, numa espécie de intertexto hipertextual.

No cenário internacional, Hayles (2009) apresenta em seu livro, *Literatura Digital: novos horizontes para o digital*, dezenas de poemas e narrativas digitais que propõem diferentes experiências de leitura. Uma dessas obras é o poema "Faith[14]", de Robert Kendall (2002), que:

[14] Ler em https://iloveepoetry.org/?p=510

> utiliza recursos semióticos do computador para criar um trabalho em que a cor, a animação, a música e a sequência marcada colaboram com o texto verbal para criar uma significação. A obra acontece em cinco etapas (quatro delas codificadas das cores laranja, Vermelho, vinho, preto e cinza, respectivamente), dispondo as letras e as palavras sobre outras anteriormente existentes para a criação de novos significados. (Hayle, 2009, p. 42)

Sobre *Faith*, Hayles destaca que faz parte da escrita dinâmica, o fluxo recombinatório por meio dos mecanismos e geradores computacionais. A autora explica que o fluxo depende da mistura de códigos e linguagem, e que o pensamento humano e a execução da máquina colaboram para produzir obras literárias que façam referências aos estilos cognitivos, ou seja, a forma com as quais, cada indivíduo processa as informações dos ambientes, nesse caso, no virtual. Nesse caso, "*Faith*" atua precisamente no cognitivo do leitor em detrimento da emoção. A poesia construída por Kendall (2002) solicita ao leitor novos significados ao trilhar o poema.

Ressaltamos que as obras destacadas por Hayles em seu livro, são bem mais complexas que as encontradas no Atlas e em outros sites como o *Youtube*, portanto, acreditamos que a sua leitura depende de certa experiência na leitura poética digital (Vieira, 2013), assim como maiores habilidades em manusear as ferramentas do computador.

No cenário internacional da poesia digital, temos o site I love Poetry. A plataforma é um blog acadêmico lançado em dezembro de 2011 como uma forma de armazenar poesia digital para ler e refletir criticamente. Inicialmente o site armazenava cerca de quinhentas. Atualmente o site conta com um conselho consultivo e uma equipe de colaboradores para receber novas convocatórias para postagens.

Além do *Atlas* e do *I love Poetry*, há outros espaços que disseminam literatura eletrônica, os quais "defendem a leitura e a literatura na era digital" (Spalding, 2012). Acreditamos que falar de como e onde a literatura eletrônica está sendo disseminada, é compreender também a relevância da poesia digital nesses espaços de leitura, afinal a poesia digital é um subgênero da literatura eletrônica.

Para o professor e jornalista, Marcelo Spalding, um dos criadores da plataforma *Literatura digital*, criada em 2012, é importante que haja um movimento a favor da literatura eletrônica, assim como um espaço que permita o usuário conhecer e entender as diferenças desta para a forma digitalizada do texto literário. O "*Literatura digital*" é, ao nosso ver,

acessível em linguagem e navegação, o que permite ao usuário menos experiente compreender o que é literatura digital de forma fácil e objetiva.

A página traz ao primeiro contato com o visitante, um menu que divide as discussões em vários interesses. No menu, encontramos o "Espaço do professor". Segundo Spalding (2012) a intenção de criar um espaço próprio para o docente, é de auxiliar o uso dos projetos de literatura digital em sala de aula. Nele, o professor encontra projetos e sugestões de atividades que levam o aluno a escrever e ler hiperficções e poemas digitais. Há também um espaço para o pesquisador aprofundar sua pesquisa. Trata-se do "Projeto de Literatura digital" e "Trabalhos acadêmicos". No primeiro, encontramos projetos desenvolvidos por professores e conhecedores de literatura eletrônica, desde 1999. Nessa área, o pesquisador terá acesso a narrativas de hiperficção e poemas digitais, os quais podem ser lidos e analisados. Em "Trabalhos acadêmicos, o pesquisador conta com uma gama de trabalhos de pesquisas sobre a literatura digital, entre eles está a tese de doutorado do professor Marcelo Spalding, entitulada "*Alice no país das maravilhas para Ipad: a primeira tese do Brasil sobre literatura para tablets"* (2012).

Um destaque da página, é a facilidade do usuário sanar as dúvidas mais frequentes sobre a literatura digital. Ao lado direito da página, há perguntas formuladas para que os visitantes do site tenham acesso a respostas rápidas sobre o tema. A existência de sites como esses, dedicados a propagar a literatura digital, nos faz pensar de forma otimista em relação aos avanços da leitura literária de modo geral, especialmente da poesia digital. Pensamos que há nesses espaços, uma força a favor do texto literário, que estimula o desenvolvimento emocional, social e cultural do sujeito.

Porém, somente o grau mais elevado contempla os aspectos fundamentais da interatividade. São eles: a) participação-intervenção: significa interferir na mensagem de modo sensório-corporal e semântico; b) bidirecionalidade-hibridação: produção conjunta de emissão e recepção; c) permutabilidade-potencialidade: múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas.

Para exemplificar, destacamos "*A função da poeta" e "O (in) visível*" [15](2021) de Catrópa (2021) e "*Zigue e Zague"* [16](2000) de Sérgio Caparelli. Ambos poemas, requisitam ao usuário um só clique para iniciar o vídeo. Mesmo não precisando de uma resposta do leitor, a interação, nesse caso, seria indispensável para o contato com a obra. Nesse caso, a interação é

[15] Ler em https://www.andreacatropa.com/instapoems
[16] Ler em https://www.andreacatropa.com/instapoems

de grau três, pois indica que houve imersão em ambiente 3D, porém sem significativas intervenções do leitor.

Outro exemplo de grau três seriam os poemas "*O chá*"[17] (2000), também de Caparelli e "*Jogo da Amarelinha*"[18] (2003) de Tiago Lafer. Diferente de "*Zigue e Zague*", "*O invisível*" e "*A função do poeta*", esses poemas têm uma relação mais complexa entre usuário e máquina. Na leitura, os autores solicitam a todo instante a participação do leitor. Tais poemas se aproximam do conceito de jogo, no qual o usuário precisa realizar comandos para prosseguir. Só assim, o leitor descobrirá a poesia que resultará de sua participação. Porém, a obra não permite que o leitor realize modificações, estagnando a construção em uma única, a que foi formulada pelo autor.

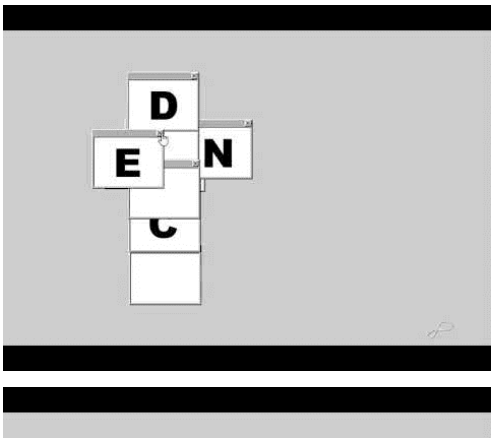
Figura 11 – O chá de Sergio Caparelli

Fonte: Observatório de Literatura Digital

[17] Ler em https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/cha-2/ (não encontramos o poema para ser lido com a interferência do leitor.)

[18] Ler em https://www.youtube.com/watch?v=3vqTE0_oAj8 (não encontramos o poema para ser lido com a interferência do leitor.)

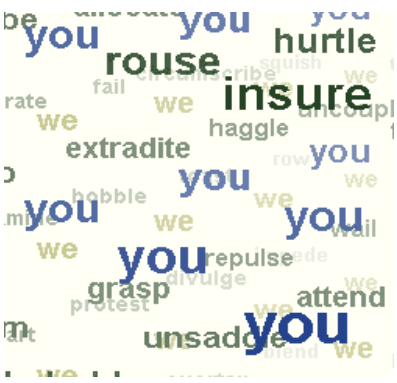
Figura 12 - Jogo da amarelinha de Tiago Laffer



Fonte: Observatório de Leitura Digital

Para poemas mais complexos, os leitores podem fazer uso da arte combinatória. Este conceito de interação permite que o leitor não volte ao ponto de partida, e tem o intuito de, conforme Neitzel (2009, p. 236) "conquistar uma escrita sujeita a flutuações de significados, aberta às sugestividades, características do texto plural". Nesses casos temos o grau quatro. No poema digital intitulado "*I, you, we"* (2018) de Dan Waber and Jason Pimble, observamos permissões combinatória a partir do "ato de montagem que transforma o leitor de mero consumidor a consumador da obra" (Neitzel, 2009, p.42). Nesse poema, os poetas permitem que o leitor monte um leque de palavras e descubra seu próprio poema. Observamos:

Figura 13 – Poema digital I, you, we de Dan Waber e Jason Pimble



Fonte: Observatório de leitura digital

Logo, objetos em movimento não são fator crucial para o poema ser considerado nativo do digital. Como percebemos no poema acima, o movimento mental que o leitor fará para montar seu próprio poema é o eixo central da proposta montada por Waber e Pimble (2018).

Como vimos, há uma gama de poemas digitais na web para ser lido. No entanto, assim como os livros impressos necessitam de recuperação das suas páginas, é preciso que os textos literários digitais sejam organizados, atualizados e recuperados dentro do ambiente ao qual pertencem. Assim como se ensina a leitura de poema em verso, pode se ensinar em sala de aula a leitura de poesia digital, considerando a descoberta de novos sites e plataforma para essa leitura.

3.1.1.1 A leitura subjetiva de *"O Pequeno Príncipe"* (2016): uma inspiração para a escrita dos poemas digitais?

O livro escrito por Antoine de Saint-Exupéry em 1943, "*O Pequeno Príncipe*", relata as aventuras de um garoto que vivia em um pequeno planeta e decide visitar a Terra. Na visita, ele conhece um piloto, frustrado com a vida e com suas escolhas. A relação entre os dois se estreita a partir dos relatos do principezinho sobre suas aventuras nos outros planetas. Todavia, a relevância da narrativa não está no enredo, apenas, mas também nas mensagens sobre amor, amizade e a importância de manter um senso de admiração e inocência na vida. Leituras assim, justificam o interesse em retextualizar a narrativa. É o que vemos em obras como "*O Pequeno Príncipe em cordel"* (2021) de Josué Limeira, livro finalista do prêmio Jabuti e "*O Pequeno Príncipe Preto"* (2020) de Rodrigo França. Tais retextualizações continuam como narrativas e mantêm os ensinamentos sobre amizade, amor, responsabilidade afetiva e vida. Além disso, propõem novas reflexões sobre a natureza humana.

O processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, Marcuschi (2010) chama de *Retextualização*. Segundo o autor, esse fenômeno faz parte da interação social, uma vez que é uma atividade "sociointerativa", que transcende o próprio código no sentido de promover flutuações movidas pelos objetivos e condições de realização. Assim, o autor define condições para que um texto seja visto como retextualização de outro. Ele explica que para ocorrer uma retextualização é preciso que o processo de transformação de um texto em outro, abarque mudanças na forma e no conteúdo (Marcuschi, 2010).

O autor delineia as atividades envolvidas no processo de transformações de um texto em outro. Ele as divide em duas categorias: uma implica aspectos linguístico-textuais-

discursivos, e a outra envolve aspectos cognitivos. O estudioso salienta que, para que um texto seja transformado em outro, é necessário compreendê-lo. Nesse sentido, a partir das colocações de Marcuschi (2010) sobre a retextualização, entendemos que, neste estudo, não era nossa intenção retextualizar "*O Pequeno Príncipe*" (2016), mas, sim, reapropriá-lo. Dessa forma, o que seria a apropriação e a reapropriação?

De acordo com Bénédicte Shawky-Milcent (2020), *Apropriação Literária* designa a singularidade de um leitor que faz sua uma obra literária, criando uma marca em si, capaz de ficar gravada na memória. O conceito vai ao encontro do que Xypas (2018) tem por *Reapropriação* do texto literário. Nesse sentido, a reapropriação, seria sinônimo explícito de modificação da obra e do leitor por aquela (Xypas, 2018) e só pode ocorrer quando o leitor literário tiver consciência de seus passos na leitura. Posto os conceitos, nota-se a estreita relação entre uma e outra, mas a apropriação não é a reapropriação. Mas o que as distingue no processo de leitura?

Para Xypas, a apropriação literária é determinante no processo de reapropriação. O prefixo *(re)* atuaria como intensificador do processo psicológico de apropriação da leitura e sem a apropriação, não aconteceria a reapropriação. Para a autora (2018), um dos fatores distintivos é a identificação do sujeito-leitor com o lido e a obrigatoriedade de uma segunda leitura. Entendemos, então, que a reapropriação seria uma segunda etapa do processo leitor e a apropriação do momento em que o leitor toma consciência de que a obra lida tem relação com sua vida em uma primeira leitura. Portanto, na reapropriação aconteceria a certificação dessa identificação a partir da memória (Xypas, 2018).

Dessa maneira, as informações da obra retidas na memória do leitor, suscitariam as marcas que ele deixa na obra e que esta deixa nele? A partir da ocorrência da reapropriação, Xypas (2018) nos diz que sim. Como consequência, o leitor assume um papel relevante nesse momento, no qual ele transforma o texto literário e é transformado por ele.

De acordo com Shawky-Milcent (2020), a apropriação também acontece quando o leitor impregna-se dos pensamentos dos autores antigos, ao ponto de fundir os preceitos desses com os de sua pessoa. Ora, se é condição para a apropriação a impregnação das ideias do autor pelo leitor, logo, a reapropriação é o resultado de um novo pensamento (Xypas, 2018). Assim, o momento determinante da passagem da apropriação para a reapropriação aconteceria no momento em que o leitor reflete sobre as ideias fundidas permitindo ou não ser transformado pela fusão.

Nossa compreensão de Shawky-Milcent (2020) pode ser substanciada por outras perspectivas do conceitos de apropriação. Na visão humanista, por exemplo, apropriar-se de uma obra literária ou filosófica, é antes de tudo acessar o universal em si e aprender a pensar, ou seja, aprender a refletir sobre tudo que interessa a vida humana através da literatura. Mas a reapropriação só aconteceria com a modificação de atitudes e comportamentos.

Conversando com Xypas e Shawky-Milcent, Ricoeur (1989 *apud* Shawky-Milcent, 2020) diz que apropriar-se é entender a interpretação de um texto como a interpretação de si, ascendendo um outro eu. Dessa forma, entendemos, a apropriação como a tomada de consciência de um outro modo de se interpretar. A partir da nova interpretação, a reapropriação acontece a partir de um si modificado pelo texto, e colocado à distância da alteridade do texto (Shawky-Milcent, 2020, 2014). Podemos, enfim, formular um conceito distintivo entre as partes em questão: a apropriação seria o reconhecimento do outro em si e a reapropriação, a fixação dessa modificação na memória do leitor.

Nessa busca pela apropriação e reapropriação do texto literário, como é possível, enquanto professor, auxiliar os estudantes a atingir a apropriação de um texto literário e, logo em seguida, a reapropriação? Nossa visão do "como" fazer é a partir de Rosiane Xypas (2018). A autora defende a utilização de estratégias subjetivas de leitura como auxílio a si mesmo na construção de sentidos da obra lida. Para ela, há estratégias a se considerar nas atividades de leitura literária, as quais devem ter como ápice a reapropriação da obra pelo leitor. Entendemos, a partir disso que, se o ápice dos resultados dessas atividades de leitura é a reapropriação, logo, elas perpassam pela apropriação de forma involuntária.

As atividades de leitura subjetiva são propostas por Xypas em seu livro, *A Leitura Subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018). As propostas seguem os preceitos da *Estética da Recepção*, difundidas por Jauss na década de 1960. Xypas aclara sobre a teoria, nos apresentando autores que comungam dessa perspectiva, como Vincent Jouve e Anne Rouxel (2013). A partir daí, sugere "indicações para uma prática de ensino aprendizagem fundamentada na recepção dos textos literários" (Xypas, 2018, p. 11).

No sentido de Jouve 2013, p. 54 *apud* Xypas, 2018, a leitura subjetiva é um "processo de representação". Em outras palavras, o que acontece nesse processo de leitura é a mescla do eu com o eu da obra (fusão). A leitura subjetiva permite um movimento de retorno, a si e ao outro, em direção a si através do outro, em direção ao outro através de si (Jouve, 2013). Ao pensar no leitor que faz esse papel, Xypas (2018, p. 54) concede a ele o prefixo *Alter*, que no dicionário, possui o significado de outrem, diferente, oposto. Para explicar essa relação, a

estudiosa diz que é preciso enxergar o leitor na leitura literária como o outro modificado. Nessa junção, ela o define como *Alterleitor,* o leitor real, aquele que desafiando-se entre limites e fronteiras descobre-se entre sensações e desafios na leitura (Xypas, 2018). Nós o exemplificamos em leitores do dia-a-dia, aquele que lê no ônibus, no afazer de casa, no quase sono, nos intempéries do seu cotidiano. Para Xypas (2018, p. 54), "esse alterleitor pode favorecer a uma associação de ideias sobre as atividades de leitura literária*".*

Em busca de leitores reais, o professor deve entender que as atividades de leitura subjetiva aguçam a sensibilidade do eu, buscando transbordar o leitor em si mesmo e, não, no autor. Essa metodologia desperta a tomada de consciência (apropriação) desse leitor na obra e o certifica (reapropriação) de que, a partir da fixação do texto literário em sua memória, ele pode construir infinitas possibilidades de leituras e de escrita para si e sobre si. Dizemos que a reapropriação suscitar o texto escrito porque, de acordo com Xypas (2018) o leitor que lê para si, elabora seu próprio texto. Segundo a autora o que acontece é uma consequência do investimento da imaginação de sujeitos leitores em atividade subjetivas. Diz a autora que essa escrita pode ser mensurada através das impressões deixadas em um *Diário de leitura*, por exemplo, "criando assim o que chamo de texto do leitor" (Xypas, 2018, p. 54)

Para que aconteça a implicação do leitor na obra, Xypas apresenta em seu livro, já citado por nós, um passo a passo didático. Ela o faz a partir das explorações pedagógicas feitas a partir de *L' Analphabéte* (2011), de Agota Kristof, *Moreno* (2003) de Brina Svit - alunos da graduação - e *Como um Romance* (1993) de Daniel Pennac – alunos do mestrado. Para ambas as turmas, a estudiosa propõe a mesma diretriz, a saber: ler dentro e fora da sala de aula. Na sua visão, dessa maneira, os alunos usufruem de uma maior liberdade para ler as obras quando e como podem. Ao nosso ver a direção tomada por Xypas impulsiona o surgimento de leitores reais em formação, no sentido de oportunizar a eles o exercício da leitura em condições e espaços variados.

Na leitura de *Moreno (2003)* e *L' Analphabéte (2011),* os alunos fizeram uso dos Diários de leitura e Cartões de ingresso. Tais recursos são formas de evidenciar o texto do leitor contribuindo para a sua implicação no texto literário. Diríamos a partir de Xypas (2018) que os diários são ferramentas do processo de leitura, nos quais os leitores registram seus processos subjetivos. Mas como esses recursos que instigam a implicação do leitor na leitura contribuem para a reapropriação do texto? Percebemos que os alunos da graduação esboçaram suas impressões a partir da escrita livre no Diário de Leitura. Os alunos foram guiados por atividades dimensionadas por Xypas, advindas das teorias da Leitura Subjetiva. As atividades levaram os

alunos voluntários por caminhos implicadores na descoberta de suas próprias impressões. Para isso, Xypas dividiu as atividades em quadros, a saber: Quadro 1) sobre o texto; Quadro 2) sobre os estados singulares de realizações textuais; Quadro 3) sobre a evocação de outras leituras literárias; Quadro 4) sobre a identificação do leitor com as situações vividas pelo personagem; Quadro 5) sobre como a narrativa pode ser resposta a si.

Para Xypas (2018), as experiências de leitura explicitadas nos diários, através da escrita seriam, todas esquecidas se tivessem sido, apenas, comentadas oralmente. Assim ela o percebe como uma ferramenta que auxilia na compreensão de si através da obra para si, pois

> quando eles (os alunos) escrevem com toda a liberdade de expressão possível em seus diários de leitura literária, destacam suas impressões do texto que podem servir de afirmação da pessoa e [colaboram] com a construção de si (Xypas, 2018, p. 59)

Logo, a adoção de um diário de Leitura para fixar as experiência se torna, não apenas um recurso de escrita, mas uma ferramenta que auxilia no fazer de si para reapropriar na memória as experiências vividas com as próprias emoções na leitura. Xypas (2018) alerta, ainda, sobre o ponto central que releva da construção de si enquanto ser social. Ela adverte, o quanto pode ser doloroso este processo para o leitor, pois ele se encontra consigo a partir do outro. Nesse pensamento, acreditamos que o professor deva estar preparado para receber um novo texto, um texto construído por outrem a partir do texto do outro.

Na leitura de *Moreno* (2003), Xypas propõe três etapas; a primeira, uma pré-leitura, que considera as hipóteses do leitor sobre a capa, o título, o nome do autor, a quarta capa e todas as formas se desejarem de peritextos. De acordo com a pesquisadora, essa primeira fase "objetiva despertar os conhecimentos prévios dos sujeitos e integra-lhes à obra" (Gonette, 1987, *apud* Xypas, 2018, p. 82); a segunda, "desenvolve a compreensão global da história dirigindo o leitor diretamente para as partes que ele mesmo selecionou como às mais tocantes e significativas para ele" (Xypas, 2018, p. 83); na terceira etapa, Xypas propõe que o leitor dê sua opinião sobre o que ele reteve de sua leitura, e isso visa a "ressignificação dada por ele da leitura" (Xypas, 2018, p.83). Na obra em questão, as atividades foram encaminhadas para buscar saber: a presença ou a ausência de inseguranças linguísticas, de identificação, projeção ou empatia, de descobertas de novas palavras ou expressões linguístico-cultural, de leitura como resposta a si.

As etapas possibilitaram a Xypas o entendimento do mundo do leitor a partir de um que ele não construiu. Isso foi possível porque ele, o leitor, reage, por meio das atividades com o

Diário de Leitura, a cada linha lida. Dessa forma, compreendemos que as etapas prepararam o leitor no entendimento de sua própria reação, como se fossem um desvendar de si para si.

Na atividade de Releitura de *Como um Romance* (1993), de Pennac, realizadas com alunos do Mestrado (PROFLETRAS), o objetivo era as marcas de subjetividade de leitura na construção do texto do leitor. Para isso, foi pedido uma primeira leitura da obra em trinta dias, de forma integral e à vontade (Xypas, 2018) e que após o tempo estipulado voltassem à sala para troca de experiência com os outros. Antes da primeira leitura, Xypas propôs hipóteses (pré-leitura) sobre a obra, fazendo perguntas aos alunos, como: O que lhes evoca o titulo? Para Xypas (2018) em conversa com Barros (2017, p. 6 *apud* Xypas, 2018, p. 91) "o trabalho com hipóteses na leitura de texto literário, assume uma forma de caráter provisório, como ponto de partida para se formar teorias" Além disso, o trabalho favorece o leitor em no mínimo três dimensões, de acordo com Xypas (2018, p. 92): a) aguça a curiosidade sobre o que virá a seguir no texto; b) exige-se dele criatividade; c) implica-o no processo de leitura. Ela alerta que as hipóteses só serão elaboradas na leitura no texto, o que provaria a cumplicidade entre texto e leitor, provocaria inseguranças momentâneas. Em conclusão, Xypas (2018, p. 92) considera que "a hipótese desenvolve melhor a dinâmica na atividade de leitura".

O trabalho de leitura com *Como um Romance* mostrou a Xypas a possibilidade de guiar os alunos por caminhos da leitura real. Os resultados demonstraram que os alunos leram em situações reais, mostrando a face do leitor real. Para ela,

> esta didática de leitura fora dos muros da escola, sem demanda de obrigação imediata […] é uma excelente tarefa para lhes dá autonomia do que há de vir, para lhes fazer sentir Segundo suas capacidades. (Xypas, 2018, p. 92)

Em razão da primeira experiência com a obra, os alunos puderam seguir para o próximo passo: a releitura de um capítulo determinado por Xypas. O capítulo escolhido foi o 56, pois traz personagens de leitoras que vivem situações extremas com o ato de ler (jogar o livro pela janela do carro, rasgar livros para se limpar, entre outras). A tarefa seria explicitar por escrito, a leitora escolhida na narrativa, o livro e o carro da leitora deles. A atividade, segundo Xypas, liberaria os *ecos íntimos* desses leitores. Os *ecos* lhes possibilitariam relembrar sensações vividas, manifestos de lembranças de uma vibração, de uma emoção que às vezes o sujeito leitor não consegue nomear" (Xypas, 2018, p. 174). A atividade teve dois objetivos para os leitores de *Como um Romance* (1993): despertar a tomada de consciência de como era física e psicologicamente a personagem e reconhecer-se como leitor ativo construtor de sentidos novos e de modificador da obra. Para Xypas (2018), há nesses objetivos a possibilidade de construir

marcas de subjetividade que podem ser demonstradas claramente porque o sujeito leitor nomeia a personagem escolhida por ele, o livro que ele imaginou, o carro que lhe foi evocado ao ler o texto literário. Em síntese,

> "nomear ajuda a criar novos sentidos, fixar significados, ressignificar o lido, preencher os vazios do texto e enfim, a criar o *texto do leitor*. Essa attitude materializa a subjetividade da leitura. (Xypas, 2018, p. 94)

Observamos que as atividades lançadas em, *A Leitura Subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018), diversificam a maneira de ler e constrói um novo percurso de leitura para o leitor, a medida que "desperta a tomada de consciência e certifica osobre o que é ler a partir de si" (Xypas, 2018, p. 94). Nesse sentido, compreendemos em Xypas (2018) que o ler para si passa pela etapa dos horizontes de expectativas (Bordini; Aguiar, 1993, p. 87), um passo importante construído pelas hipóteses da leitura, sobre o que o leitor imagina e o que ele descobrirá. Percorrendo seus horizontes de expectativa, o leitor, muitas vezes, consegue se emocionar, se ressignificar, e, desse modo nasce seu texto.

Pelo exposto, julgamos ser o texto do leitor uma condição para a reapropriação do texto, mas não para a apropriação. Ou seja, para nós, o leitor constrói seu texto a partir da leitura que desperta suas impressões e marcas subjetivas, ou seja, na leitura que reapropria o texto. Nesse sentido, para Xypas (2018), essa reapropriação deve estar registrada na escrita. E as palavras mais usadas pelo leitor nos diários de leitura, podem revelar as marcas de sua subjetividade, revelando seu próprio mundo. Portanto, o que ele escreve depois que lê, preenche os vazios da obra com toques particulares (Xypas, 2018), revelando, nesse sentido, a mudança do estado singular do leitor literário.

É nesse percurso de leitura que o leitor se encontra, ou seja, a partir, do despertar de suas memórias, da repúdia ou aceitação de si e do outro e, na leitura de si mesmo. Todos esses aspectos de reconhecimento de si na obra, o aproxima de uma escrita com conteúdo emocional latente, na qual transparece sua verdade para o outro ler. Dessa forma, o percurso é contínuo, como se fosse um processo sem fim, em que o leitor escreve a partir da obra do outro para outros. Nesse sentido, pensamos, que ele, o leitor, não pode ser, apenas, o leitor, passive e compreensivo. Nessa configuração, pode se perder e se construir apenas para revelar a obra e nao a ele mesmo. Logo, na intenção de se expressar em palavras na escrita, pensamos que deva colaborar com a obra, se implicar na leitura e se ressignificar graficamente a partir da subjetividade.

3.1.1.1.1 A BNCC e o ensino de poesia digital

Com base nos novos aspectos digitais da literatura e diante da necessidade de aprender suas práticas na sala de aula, é preciso pensar como o professor dos anos finais está amparado pela BNCC (2019)? Será que a poesia digital consta nas orientações? E se consta, como as linguagens que constituem o poema digital são sugeridas pelo documento? Essas indagações corroboram com nossa compreensão do próprio documento nesse nível de ensino, visto que a Base é recente, com aplicação em 2018 e se diz, segundo o texto 2019, que se constitui como "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares" (Brasil, 2019, p. 8).

Para fins de responder às questões que colocamos anteriormente, vamos restringir nossa análise ao campo artístico-literário, uma vez que a ele está reservado o espaço do texto literário. Quanto a esse campo,

> [...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (Brasil, 2019, p. 138)

Como visto, a Base entende a literatura como manifestação artística. Devido a esse olhar da BNCC (2018) para a literatura, o documento insiste que seja evidenciado uma condição estética na prática da leitura e escrita com textos literários, prevalecendo uma ideia de "formação estética" dessas práticas.

O uso da expressão "condição estética" relacionada à experiência de leitura e escrita de textos literários, nos pareceu vago em um primeiro instante, mesmo que a ideia de "formação estética" seja coerente ao objetivo da escola em desenvolver o gosto e o prazer estético (Lajolo, 2000). Logo, a compreensão da expressão, somente foi possível quando buscamos entender a definição da palavra "estética" separadamente.

Segundo a professora de Artes visuais, Juliana Carnasciali, em uma entrevista para o site "*Tempo de creche"*, na sessão "*Palavra de especialista"*, a palavra "estética" está demasiadamente ligada às artes. Por isso, é natural que professores de outras disciplinas apresentem dificuldades de entendê-la. De acordo com Carnasciali, é necessário compreender que cada linguagem tem suas especificidades – arte, oralidade, literatura, matemática etc. –

contudo, não podem ser separadas em caixinhas. Por isso, segundo ela, literatura e arte estão entrelaçadas.

Nesse sentido, as experiências com a arte estão misturadas com as experiências que vivemos nos outros campos. Assim, para ela, a estética se refere a forma que as coisas têm ou aparentam ter aos nossos olhos. E seus elementos as cores, formas, texturas, movimento e luz, nos causam sensações diversas. Sobre isso, a especialista exemplifica de forma didática: pensemos nas borboletas, estas pela simetria das asas, cores e dimensões, tem uma forma pronta, como as frutas ou certos elementos da natureza. Pensemos também em duas mesas, uma bagunçada e outra organizada. Cada uma possui sua forma de organização de acordo com a vivência de mundo das pessoas. Então, para qual mesa nossa mente é guiada? Automaticamente, se tivermos que escolher, nos encaminharemos para a mesa organizada, visto que ela nos dá a sensação de harmonia, conforto e aconchego. Ou seja, a estética da mesa organizada agrada aos nossos olhos.

Logo, relacionando o significado de "estética" aliada à formação do sujeito dentro de uma situação de uso das práticas de leitura e escrita conforme a BNCC, compreendemos que o documento sugere que o aluno tenha contato com distintos textos e gêneros literários, nos quais devem ser evidenciadas as suas condições estéticas (elementos) para assim entender como esses elementos afetam sua percepção e prazer estético. Com isso, no contato com diversas estéticas, o aluno interliga a literatura à "apreciação" (Brasil, 2019, p. 138). Dessa forma, entendemos que há um esforço da Base para aliar os conhecimentos sobre a literatura à função principal da arte, que é a fruição estética.

Compreendido de que forma a base olha para a literatura, ou seja, de modo a favorecer a estética dos textos literários, visto que a literatura, segundo o documento é uma manifestação artística, é necessário, agora, saber, antes de adentrarmos no tema que aborda esse tópico, como o documento relaciona a tecnologia à área de linguagens, visto que estamos lhe dando com um gênero da literatura digital. Ainda se faz necessário verificar, como a linguagem computacional está sendo sugerida pela Base. Esse percurso é necessário para entendemos se as propostas de ensino da Base sobre poema digital converge com as sugestões de trabalhos com as linguagens do ambiente virtual, visto que o poema digital é formado por essas linguagens.

A Base apresenta cinco competências a serem alcançadas pelos estudantes de nível fundamental na área de linguagens. Dentre elas, destacamos uma:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

> escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p.62)

Percebemos, então, de acordo com o trecho apresentado, que há uma preocupação da BNCC em incluir o contexto tecnológico entre as competências linguísticas. De fato, é essencial que o documento aborde a tecnologia em sala de aula, pois os estudantes consomem a todo instante conteúdos desse universo, seja por meio de seus celulares ou computadores, seja em outros equipamentos tecnológicos. E a Base reconhece isso ao traçar o contexto da educação básica:

> Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (Brasil, 2018, p. 61)

Assim, quais são as orientações acerca do trabalho com as linguagens que constituem os gêneros desse ambiente nos anos finais?

A preocupação da Base em desenvolver o letramento de diferentes linguagens, concretiza-se nos *Eixos*, a saber, *Leitura, Produção de texto, Oralidade, Análise linguística/Semiótica*. Sobre isso, diz a Base que: "o tratamento das práticas compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão" (Brasil, 2018, p. 72). Assim, de acordo com o documento, as escolas devem contemplar um currículo que vise: refletir sobre condições de produção e recepção de textos, dialogar a relação entre textos, refletir criticamente sobre as temáticas tratadas e validade das informações, compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. Nesse aspecto nos limitamos a entender como a BNCC percebe o trabalho com as linguagens computacionais dentro dos *Eixos Leitura e Produção de texto*, visto que tratamos neste estudo sobre a leitura e escrita de um gênero da literatura eletrônica.

O documento é claro na sugestão dos objetivos das habilidades com as linguagens computacionais, ou seja, a hipertextual e hipermidiática. Nesse aspecto, a Base "procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles

basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia" (Brasil, 2018, p. 70). Nesse aspecto, a Base diz que, dentro dos *Eixos leitura e produção de texto* cabe habilidades de

> refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (Brasil, 2018, p. 77)

> "(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links. (EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual" (Brasil, 2018, pags. 163, 185)

Conforme os trechos das citações, vemos que a Base amplia a noção de texto nos anos finais, sugerindo um currículo que contemple a produção e leitura de hipertextos. Entretanto, é notório que o documento valoriza à aprendizagem da construção estrutural dessas linguagens, em detrimento da análise e reflexão crítica do uso das linguagens. Logo, ao sugerir a análise da estrutura de hipertextos e hiperlinks, o documento descontrói os objetivos propostos nos Eixos, pautados em dimensões de reflexão, análise, compreensão e diálogo.

Em relação as estratégias e procedimentos de leitura de linguagens computacionais, a Base informa que estes devem ser realizados de forma que aconteça o "Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura" (Brasil, 2018, p. 74). Assim, entendemos que a Base sugere, mesmo que de maneira indireta, o contato com os *hardwares* do computador, visto que para manejar uma linguagem computacional é preciso utilizar os recursos que movimentam esse ambiente, como o mouse e o teclado.

No que se refere a formação do leitor literário, o documento destaca o termo "fruidor" como "um sujeito capaz de se implicar na leitura dos textos, de 'desvendar' suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas de sentido" (Brasil, 2019, p. 138). Assim, notamos um posicionamento da Base a favor de ideias recepcionais, aquelas que considera o leitor como um dos elementos principais do texto literário (Jauss, 1994).

Apesar de definir um tipo de leitor modelo, a Base não traz orientações específicas sobre o leitor no ambiente literário digital. Entendemos que este tipo de leitor fruidor, sugerido no documento, deve estar presente também na leitura literária digital, porém verificamos que o documento não expõe as características de um leitor dentro desse universo literário específico.

Ao nosso ver, isso influencia, ainda mais, no desconhecimento da escola sobre literatura eletrônica, o que consequentemente, impossibilita novas experiências de leitura para o aluno.

Sabemos que a leitura de literatura digital proporciona experiências distintas daquelas do ambiente impresso. O leitor, nesse contexto, torna-se lautor, união entre autor e leitor, (Spalding, 2009) e operador da palavra (Antônio, 2011).

Sobre o lautor (junção de leitor com autor), Marcelo Spalding (2012) explica que o leitor torna-se autor (lautor) do texto na medida que corrobora com sua escrita. Ao interferir na história, o leitor torna-se personagem e autor da obra, escolhendo o final. Contudo, segundo Spalding, é preciso saber que a escolha do leitor dos caminhos da narrativa está substimada por finais previamente determinados e, por isso, se tem a impressão de autoria.

Com isso, o leitor descobre-se como leitor-operador quanto adentra na possibilidade de compreender as lexias verbais, visuais (animadas e estáticas) e sonoras, juntamente com os recursos das hiperligações (*hyperlinks*) ou ligações (*links*) que oferecem a hipertextualidade (a escolha de lexias produzindo diferentes significados). Tais possibilidades permitem uma interatividade com a poesia eletrônica a partir dos cliques, escolhas de lexias metafóricas e metonímicas: isso nos traria uma pluralidade de significados e mostraria, com certeza, a riqueza da poesia eletrônica. Essas novas experiências revelam, segundo Antônio, traços da arte da cibercultura:

> a participação daqueles que a experimentam, interpretam, exploram ou lêem, a típica organização dos processos de criação coletiva, a criação contínua a interatividade entre leitor-operador e poeta-operador-técnico, a interface entre o homem-leitor - operador, o micro e o mouse, a inter-hiper-textualidade que nos remete a outros textos e outras artes, num tecido intersígnico complexo, que caracteriza a cultura pós-moderna. (Antônio, 2001, p. 258)

Essas novas possibilidades são traços, portanto de um novo contexto, que, por sua vez desencadeia uma nova era de leitura (Antônio, 2001, p. 256). Assim, considerando as características do leitor de literatura digital, pensamos que, nesse sentido, o documento é omisso, pois não apresenta no currículo habilidades e competências de um leitor que pertence a uma nova era de leitura.

É a partir desse olhar da BNCC para o leitor, por vezes lembrado como leitor de literatura impressa e digitalizada, mas nenhuma vez lembrado como leitor de literatura eletrônica, que a Base sugere a aprendizagem de poesia. Observemos o que diz o documento, ao tratar sobre os conhecimentos esperados em relação aos gêneros poéticos: “No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes

naturezas para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética" (Brasil, 2019, p. 138).

Para nós, o documento assume uma visão formalista do ensino de poesia, pois entende os aspectos expressivos da poesia como imponentes à projeção do leitor na construção imagética desses textos, ou a sua participação na construção de sentido de forma ativa e criativa. Será que olhar os aspectos formais em primeira instância, não seria o mesmo que deixar para depois um ensino humanizador, capaz de oferecer respostas ou de problematizar as relações do sujeito com o mundo em que vive (Langlade, 2008)? Nesse sentido, o ensino de poesia digital nos anos finais também não correria o risco de ser desenvolvido considerando apenas o estudo da forma?

A resposta para nossa indagação anterior surge assim que o documento apresenta a habilidade EF89LP33. A habilidade em questão se refere ao ensino de poesia e outros gêneros literários nos oitavos e novos anos.

> (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa, poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2019, p. 187, grifo nosso)

Como vimos no trecho que se refere a habilidade EF89LP33, o documento inclui o nosso objeto de pesquisa no contexto dos gêneros poéticos, abrindo, um *rol* de possibilidades de leitura. O documento prefere o termo Ciberpoema e Ciberpoesia em vez de poema digital e poesia digital. Vale explicar, que no que se refere aos termos poesia digital, ciberpoema e poesia eletrônica, em nada se diferem um do outro (Antônio, 2012). Dessa maneira, Ciberpoema e Poema digital se referem ao mesmo gênero, poesia digital.

Contudo, ainda que nosso objeto de estudo seja contemplado no documento norteador da educação, a BNCC insiste em manter uma postura formalista também em relação ao poema digital. Observemos a habilidade EF89LP36, logo abaixo.

> (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

Apesar de transmitir a ideia de trabalho com poemas de forma criativa, nesse caso, parodiando-os, não se deixa de fazer menção aos recursos expressivos. Na verdade, esse não é o problema, pois como aponta Pinheiro (2018), se algo nos toca, nos emociona nos poemas, é porque um recurso expressivo foi mobilizado para isso. O problema está na Base construir uma narrativa, na qual a noção estética, formada pelos recursos do texto, se sobressaem à formação do gosto e do prazer de ler poesia e à possibilidade de transformação do sujeito por meio da leitura poética. Assim, ressaltar o aspecto formal pode nos conduzir a lidar com o poema digital como pretexto, observando, apenas, a forma, no estudo do gênero.

Ora, ler um poema digital, assim como ler poemas em verso, pode (e deve) ser, também, transformador para o leitor. Os poemas digitais de Jim Andrews têm esse intuito: causar reflexão e, consequentemente, transformar pela leitura. Em seu poema digital *Pop up Poems* (1984), que, de antemão é em web design, um recurso que permite abrir janelas ao longo de um texto, economizando tempo e facilitando consultas, Andrews antropomorfiza o termo e reage com as injustiças que vem sofrendo no meio eletrônico (Antônio, 2011). Isso nos remete a Moisés (2019) quando diz que o poema ensina a ver. Nesse caso, a poesia de Andrews é tendenciosa e convida o sujeito a uma reflexão sobre suas indagações no meio eletrônico.

O demérito em relação à literatura dos meios eletrônicos fica ainda mais evidente ao recorrermos aos números. Mesmo estruturando substancialmente o conteúdo curricular que envolve o trabalho com literatura nos anos finais, sentimos a ausência do termo *"literatura digital"* no documento. A Base não cita uma única vez a literatura que abarca o poema digital. O subgênero ciberpoema (poesia digital), como, assim, prefere a Base, é citado apenas três vezes em todo o documento: ao apresentar as habilidades *EF05LP28* do 3º, 4º e 5º ano e nas habilidades do campo artístico-literário do 8º e 9º ano. Já o termo ciberpoesia não aparece no texto.

Desse modo, percebemos que a Base ignora aspectos relevantes do gênero poesia digital para o leitor, sugerindo um currículo baseado no estudo dos aspectos formais do gênero.

Verificamos que há, também, por parte do documento, uma despreocupação em evidenciar e detalhar as orientações sobre o trabalho com a leitura e a escrita de poesia digital nos anos finais. Queremos dizer, com isso, que a Base apenas cita o gênero, mas não aprofunda as orientações sobre as habilidades e competências a serem adquiridas nos anos finais.

4 A ESCRITA DE POEMAS DIGITAIS: O *INSTAGRAM* NESSE PROCESSO

Neste capítulo discorremos sobre as especificidades da escrita de poemas digitais. No primeiro tópico abordamos a escrita do gênero na escola. No segundo tópico, estruturamos o conceito de rede social, para no terceiro tópico defendermos a ideia do *Instagram* como ambiente de aprendizagem interativa. Por fim, no quarto tópico, sugerimos o campo *Stories* do *Instagram* como ferramenta de escrita de poesia digital.

4.1 A ESCRITA DE POESIA DIGITAL NA ESCOLA

Segundo Bakhtin (1997, p. 316), "o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal". Seguindo essa linha de pensamento na literatura, o escritor Umberto Eco ao falar sobre seu romance *O Nome da Rosa*, revela que os livros sempre falam sobre outros livros, e toda estória conta uma estória que já foi contada" (Eco *apud* Hutcheon, 1991, p. 167). Leyla Perrone Moisés (1978), corrobora dizendo, que desde sempre o escritor recorre a obras históricas para escrever.

> Em todos os tempos, o texto literário surgiu relacionado com outros textos anteriores ou contemporâneos, a literatura sempre nasceu da e na literatura. Basta lembrar as relações temáticas e formais de inúmeras grandes obras do passado com a Bíblia, com os textos grecolatinos, com as obras literárias imediatamente anteriores, que lhes serviam de modelo estrutural e de fonte de citações, personagens e situações (Moisés, 1978, p. 59).

O que ocorre na escrita literária, portanto, é um diálogo entre o eu e tu, no qual o tu é a conversa que o escritor tem com sua experiência leitora desenvolvida a partir da leitura de outrras vozes. Segundo Bakhtin, em uma relação dialógica, não há soberania de um interlocutor em relação ao outro, há, sim sentido entre os enunciados ou textos que dialogam. Na literatura, Bakhtin define dialogismo como

> o cruzamento, a consonância ou dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte, um determinado conjunto de idéias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada um de modo diferente (Bakhtin, 1981, p. 235).

Logo, o que ocorre, segundo Bakhtin, é um cruzamento entre as ideias do escritor com vozes imiscíveis, as quais em cada um soa de modo diferente. Sobre isso, Barros (2003) esclarece que essas vozes são sociais. Nesse processo de reconstituição de si, o sujeito perde o seu papel de principal voz do enunciado, ocorrendo à substituição pelas vozes sociais. O sujeito passa assim a ser histórico e ideológico. Sua voz passa a ser composta por muitas outras.

Considerando as ideias expostas como princípios norteadores da comunicação, pensamos que a escola tem participação no processo de transformação e reconhecimento do sujeito, enquanto ser social à medida que adotam práticas de escrita literária convergentes com o contexto do aluno. Desse modo, como professores de literatura precisamos pensar efetivamente no trabalho com as práticas de escrita literária em sala de aula, considerando o diálogo entre leitura e escrita (Koch, 2012), considerando o contexto tecnológico nas práticas de escrita literária e considerando a expressão do sentimento humano.

A BNCC (2018) se alia a pensamentos Bakhtinianos quando trata da comunicação do sujeito nas diferentes práticas sociais. Para a Base, as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Pensamos que a escrita de poemas estimule o desenvolvimento do sujeito no que se refere ao reconhecimento de si, enquanto ser que expõe suas emoções, enquanto ser agente e transformador. Dizemos isto porque o gênero é configuração lírica e, a partir dele o sujeito expressa-se e revela os sentimentos mais profundos (Bosi, 2000). Nesse sentido, a BNCC (2018) diz que o que está em jogo na escrita literária

> não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BNCC, 2018).

Notamos, a partir do citado, uma propensão da BNCC em sugerir escritas literárias pautadas na emoção do sujeito, o que reforça a ideia de reconhecimento de si a partir do texto do outro (Xypas, 2018). Desse modo, destacamos a importância do diálogo entre o aluno

escrevente e os textos literários lidos para o desenvolvimento dessas questão. Nesse aspecto, percebemos que a Base orienta sobre a escrita literária nas competências gerais da educação básica interligando a prática ao contexto digital.

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Xypas, 2018).

Para Bazerman (2011, p. 13), "a escrita literária nos ajuda a tornar real e forte nossa presença em um mundo em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor". Logo, a escrita literária deve ser praticada na escola com a clareza de que se trata de uma prática social, porque, conforme Bazerman (2011), "é na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade" (Bazerman, 2011, p. 9).

Pensamos que a escrita de poesia digital em sala de aula, contribui para o desenvolvimento de um sujeito participante de um contexto tecnológico, mas também, contribui para a expressão dos sentimentos desse sujeito, afinal estará escrevendo poemas. Dessa forma, exercitará a emoção e a conversa com seus próprios sentimentos a partir de signos imagéticos, sonoros e verbais.

Como todo gênero, o poema digital faz parte das práticas comunicativas e dos processos interacionais dos sujeitos (Koch, 2012). A diferença está na sua construção. Por ser construído com ferramentas digitais, os signos tornam-se intersignos, "que estabelece interconexões sintáticas e semânticas próprias da linguagem digital" (Antônio, 2001, P. 257). Segundo Antônio, nesse processo da construção de poesia digital ocorre a fusão de gêneros. Para o autor é um processo natural dessa poesia. Menezes e Azevedo (1999) explicam o que acontece nessa fusão: poesia visual, poesia sonora, texto teórico, informação enciclopédica, ficção, mentira, jogo, tudo se funde nos caminhos da poesia digital, inclusive a possibilidade de novamente trafegar (e dialogar com) suportes não tecnológicos, em contraposição à eugenia da arte tecnológica.

Nossa percepção da aprendizagem de poesia digital em sala de aula advém de ideias como as de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17). Os autores dizem que "há a necessidade de novos letramentos, novas competências para que possamos participar dessa sociedade conectada". Moran (2013), cautelosamente reconhece isso:

> O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar. Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos [...] mas não há dúvidas de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender. (Moran, 2013, p. 11)

Basta, então, conforme Moran (2013) saber conduzir esse aprendizado, mantendo, alterando ou adotando estratégias facilitadoras da aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, segundo a BNCC, "ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem e a interação entre professores e estudantes" (Brasil; 2018, p.61).

Os novos modos de aprendizagem sugeridos no currículo, ao nosso ver, requer a ressignificação das ferramentas digitais de escrita. Falamos de mouse, teclado e *softwares* de edição. Já é de conhecimento do aluno manusear essas ferramentas. O que ele não sabe ainda, é olhar para elas com novas propostas de escrita. É, nesse momento, que, segundo Moran (2013), entra o professor, mediando esse processo de transformação do olhar do aluno perante as ferramentas. Para o autor, as tecnologias nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Desse modo, assim como o aluno utiliza o lápis para escrever seus versos no papel e o ressignifica com outros movimentos ao desenhar, deve ressignificar as ferramentas digitais para escrever poemas digitais.

Antônio (2001) diz que a escrita de poemas digitais é permeada de interatividade entre leitor-operador e poeta-operador-técnico, em que a interface entre o homem-leitor - operador, o micro e o mouse, a inter-hiper-textualidade que nos remete a outros textos e outras artes, num tecido intersígnico complexo, caracteriza a cultura pós-moderna. (Antônio, 2001, p. 258). A escrita dos poemas, portanto, leva a uma conversa com outros textos, o que é próprio da escrita hipertextual envolvida no processo de formação do gênero.

As linguagens instituídas na escrita do poema digital, advindas das linguagens computacionais, a verbal e visual, são constituídas de signos, que organizados em códigos/símbolos, serão algo que representará alguma coisa para alguém em determinado contexto. Na transformação de uma linguagem em outra passamos por apropriação de experimentos com o texto poético. Nesse momento abre-se para o sujeito que escreve o gênero uma capacidade de criação, produção, reprodução, transformação e o consumo de várias linguagens para a manifestação dos sentidos, como mostra Santaella (1990):

> Existe uma linguagem verbal, linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador, sons esses que no ocidente receberam uma tradução

> visual alfabética (linguagem escrita), mas existem simultaneamente uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos representação do mundo. (Santaella, 1990, p. 1-2)

Assim, é possível entender, a partir de Santaella (1990) que as linguagens próprias dos poemas digitais no momento da prática da escrita se constituem em sistemas sociais e históricos. Nesse aspecto, pensamos que essas linguagens cooperam para a transformação do sujeito em um ser social. E isso acontece no momento do uso dos elementos hipertextuais e hipermídiáticos.

Escrever poesia digital na sala de aula requer a atenção ao uso do hipertexto. Essa forma de escrita eletrônica permite que a palavra se torne um link na configuração do poema. A movimentação da palavra é feita a partir das animação em *flash* e a interface permite o manuseio do leitor e todas as alterações que ele consiga executar por meio das ferramentas que lhe são acessíveis. Logo, escrever poesia digital deve considerar o leitor. Esse fator não é obrigatório, mas é interessante estar presente, no momento da criação. O ciberespaço é o local dessa criação do poema digital, oferecendo uma grande variedade de significados no momento da leitura colaborativa, o que não é possível de se realizar no texto impresso.

A palavra é o eixo central da comunicação no poema digital e está interligada aos elementos não verbais do ciberespaço. Contudo, a palavra escrita não é o único sistema simbólico a ser utilizado na poesia digital, sendo utilizada na composição de poemas juntamente com outros sistemas semióticos.

Por fim, a criação de um poema digital utiliza-se da linguagem computacional, havendo nessa estrutura a possibilidade de experienciar o ritmo, a sonoridade, a assonância, a aliteração, o trabalho com a sintaxe e o léxico e metáforas. Essas experiência percebemos também ser típicas da poesia tradicional. O trabalho da criação poética, portanto, possibilita a inter-relação entre o texto verbal com a imagem, o som, o movimento, os elementos hipertextuais, a arte criada com a própria palavra.

4.1.1 O que são redes sociais: estruturando o conceito

As ciências humanas embasadas na História buscam, não só conceituar o termo *rede* para entender as redes sociais, mas também, estudam as causas do seu surgimento. As pesquisas realizadas por Mark Sapweel, recebeu considerado apoio financeiro de programas educacionais em 2012 para analisar a estrutura e dinâmica das redes sociais na pré-história.

O estudo de Sapwell (Sapwell, 2012 *apud* Rocha; Scarano, 2013) buscou encontrar a base da explicação para o surgimento das redes sociais. Segundo o historiador, elas surgiram nos tempos pré-históricos. Mark Sapwell evidencia, a partir de estudos de antigos rochedos encontrados na Rússia e na Suécia, que as pinturas grafadas neles, eram mais que meros registros, elas representavam uma forma de rede social. Com a ajuda de computadores, altamente potentes, Sapwell analisou cerca de 2500 imagens rupestres. Na análise, concluiu que aqueles desenhos também funcionavam como rede de diálogos entre gerações de homens pré-históricos de épocas distintas. De acordo com o pesquisador, haviam imagens sobrepostas a outras que funcionavam como uma conversa com teor de apreciação positiva do desenho anterior como se fossem uma "curtida" na rede social de hoje. Além disso, haviam desenhos acrescentados ou complementares que poderiam equivaler aos comentários que garantissem a transmissão de ideias dos usuários dessa mesma rede.

Sílvia Portugal (2007), estudiosa da ciência da informação contribui com o estudo de Sapwell quando agrega a surgimento das "redes sociais" da época pré-histórica, ao aparecimento da escrita, "Cuneiforme", criada pelos Sumérios. Ainda segundo Portugal (2007), com o domínio da escrita, a propagação de idéias pelos que dominavam a técnica, tornou-se mais concreta e dinâmica. Na idade média e moderna, por exemplo, a igreja e as correntes sociais, como o Iluminismo e o Renascimento, detentores de poderes ideológicos, foram responsáveis por formar redes de ideias similares. Dessa forma, compreendemos que, de acordo com a História, a necessidade de se comunicar na pré- história demonstra "os valores de grupo, associados à presença de atores que ali estão" (Recuero, 2009, p. 115). Percebemos, então, que, segundo pesquisas de cunho histórico, as redes sociais estão atreladas à prática da escrita, visto que esta é um canal para a comunicação.

Nos estudos que se apoiam nas Ciências sociais, percebemos dados interessantes que nos fazem compreender o olhar de Lévy sobre a cultura cyber que estamos vivendo. A cibercultura, por Lévy (1999), está muito relacionado com as mudanças advindas da sociedade. As pesquisas evidenciam que, nesse aspecto, o perfil das pesquisas brasileiras sobre o tema das redes sociais tem forte comprometimento social, pois os autores mais citados pelo estudo são da Sociologia e Filosofia: Manuel Castells e Pierre Lévy. A pesquisa conclui, ainda, que

> essa característica nos indica que a produção brasileira sobre redes sociais está sendo construída alicerçada em bases sociológica e humanística, e menos sobre uma base tecnológica ou comportamental, que é uma das características da produção científica estadunidense sobre redes sociais. (Vermelho, 2015; Velho, 2015; Bertoncelo, 2015, p.879)

Com base na citação, no âmbito social, rede de forma metafórica, significa “sistema de modos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica, […] um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (Marteleto, 2001, p. 72).

Com o caminhar da sociedade, acontecimentos como a criação da Arpanet, em 1969, e posteriormente, na década de 90, o surgimento da Word Wide Web, desencadeia o email nos Estados Unidos. Essa descoberta promove a ideia de *rede* vinculada ao digital. Mas, até então, a ideia era ter uma rede restrita de comunicação política. Mais tarde, com o intuito de se comunicarem por email de forma aberta, geraram uma forma de ampliação da rede para além do cenário político.

No Brasil, a tecnologia das redes chega em 1988, inicialmente restrita à comunicação entre universidades do Brasil e Estados Unidos. Em 1995, o governo libera o acesso a provedores comerciais, o que suscita nos Chats, no ICQ (o pioneiro na comunicação instantânea entre nós), no My Space, Messenger, Orkut, Facebook, Twitter, Google, WhatsApp, Telegram e anos após, o Instagram. As redes com ferramentas com nomes e usabilidades, distintas, mas o mesmo propósito: oferecer comunicação e interação entre as pessoas.

Em 1954, Jonh Barnes usou pela primeira vez o termo *rede social* (social network) para mostrar os padrões dos laços, incorporando os conceitos tradicionalmente usados, quer pela sociedade quer pelos cientistas sociais. Desde então, pensamos em *redes* como algo pertencente à cultura digital, na qual pessoas interagem e compartilham informações. No entanto, Recuero (2009) faz uma alerta sobre o signo *redes sociais* advindo da cultura digital. A estudiosa chama atenção para a necessidade de compreender a diferenciação entre *Sites de redes sociais* (Instagram, Facebook, etc) e a expressão de *redes sociais* formadas na internet. Segundo a autora, *Sites de redes sociais* foram definidos por Boyd & Ellison (2007)

> como aqueles sistemas que permitem i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social de cada ator. Os sites de redes sociais seriam uma categoria do grupo de *softwares sociais*, que seriam *softwares* com aplicação direta para a comunicação mediada por computador. (Boyd & Ellison, 2007, p. 24-29 *apud* Recuero, 2009, p. 102)

Os sites de redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter) estariam na categoria de *softwares* sociais[19], os quais têm como referência o Memex, uma das redes de computadores mais antigas, antes mesmo do surgimento da internet na década de 60, pelo qual pessoas usavam computadores para colaboração entre si. Somente em 2002, surge o termo *software* social, ou seja, uma TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) disseminado por Clay Shirky (Shirky, 2011). A partir daí, subdividem-se os *softwares* sociais pelas características de suas ferramentas.

De acordo com Shirky (2011), as ferramentas dos sites de redes sociais podem ser síncronas e assíncronas. As ferramentas síncronas seriam aquelas das redes sociais e das vídeoconferências, nas quais temos o envio e resposta de mensagens instantâneas conectadas em tempo real. As assíncronas, aquelas como o email, blogs e fóruns, as quais são de comunicação atemporal, ou seja, o emissor envia a mensagem, mas, o receptor, não necessariamente a recebe instantaneamente. Assim embasados, as redes sociais podem ser conceituadas como uma expressão e prática social, que se distingue e é a base dos Sites de rede sociais, estes formados a partir de *softwares* configurados com ferramentas síncronas, capazes de dinamizar a comunicação pelo seu caráter instantâneo (Recuero, 2009).

Logo, é necessário entender as *redes sociais* dos sites como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forse, 1999 *apud* Recuero, 2009). Nesse contexto, esses sites sociais que expressa uma rede social não isolam os atores sociais e nem suas conexões" (Recuero, 2009, p.23), pois, são construídos de elementos que induzem uma relação de interação. Além disso, o fenômeno da conectividade é que constitui a dinâmica das redes sociais e existe apenas na medida em que as conexões forem estabelecidas (Marteleto, 2001). Nesse sentido, o sujeito que utiliza o *Instagram* ou qualquer outro site de rede social é, antes de tudo, um ser social das "redes sociais. E, as ferramentas, por sua vez, são espaços sociais de interação que potencializam essa tendência (Branco E Matsuzaki, 2009).

4.1.1.1 O *Instagram* e a ferramenta *Stories*: ambientes de aprendizagem interativa?

[19] A expressão "software social", que se tornou popular em torno do ano de 2002, é usada para definir software, na maior parte das vezes websites ou aplicativos, que visem a comunicação e organização de informações, assim como mediação de interações entre usuários.

Moran (2013) afirma que podemos aprender no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Segundo o estudioso, essas tecnologias podem funcionar como ambientes de ensino e aprendizagem, porque potencializam a cognição dos indivíduos ao permitir um desenvolvimento interligado e intersensorial do raciocínio. Para isso, ele acredita que é necessário o professor se perguntar *como e quais tecnologias utilizar para ajudar os estudantes a aprender*.

Para responder ao "quais", consideramos o que Pisani e Piotet (2010) afirmam em *Como a web transforma o mundo: a alquimia das muldidões*. Os autores dizem que, o que os jovens realmente amam na internet são "as redes de relacionamento sociais e todas as suas ferramentas" (Pisani e E Piotet, 2010, p. 33). Harmônico à visão dos autores, Moran (2017, p. 6) confirma que "os alunos já estão na rede social". De fato, enquanto professores, constatamos todos os dias na sala de aula a presença de redes sociais como o *Instagram* na vida dos alunos. Mediante suas falas corriqueiras, percebemos que os estudantes utilizam a rede social não só para interagir com os amigos e familiares, mas para aprender.

Moran (2017) alerta que, apesar de utilizar suas ferramentas com maestria, muitas vezes, os estudantes compartilham conteúdos falsos e disseminam o *ciberbullyng*. Sobre isso, a BNCC, quando traz os sites de redes sociais para a sala de aula, destaca a que esse deve ser um aspecto a ser trabalhado: "É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários" (Brasil, 2018, p. 71). O uso dos sites de redes sociais em sala de aula não é somente para divulgar conteúdos ou propor práticas, mas também para um ensino que contemple o respeito ao outro, as ideias e opiniões.

Como resposta ao questionamento de "como *utilizar tecnologias para ajudar os estudantes a aprender?*", o próprio Moran (2017, p.1) responde que, "o que faz a diferença não são os aplicativos ou as redes sociais, mas, o fato de estarem nas mãos de educadores, gestores e estudantes com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar". Nos cabe, então, enquanto docentes, além de planejar a mediação do contato dos alunos com as redes sociais e suas ferramentas, levá-los por caminhos criativos de aprendizagens com as ferramentas disponíveis nessas TIDC's e à imaginação para a utilização das redes sociais. Para isto, precisamos entender tal espaço como propagadores de conhecimento e de criação. Segundo Moran (2017, p.8), redes sociais como o *Instagram*

> são importantes para conhecer os interesses e expectativas, para criar vínculos afetivos, empatia, aproximação emocional que facilita a comunicação e que aproxima

> professores e alunos e também os assuntos que vão ser tratados na aula. É fácil utilizar esses espaços para motivá-los a aprender, disponibilizando materiais interessantes (vídeos, charges, pequenos textos, infográficos, apresentações), pedindo que os estudantes também compartilhem suas descobertas e contribuam com os assuntos que estão sendo tratados. (Moran, 2017, p.8)

Com o olhar voltado para essa renovação curricular, Moran (2013) questiona-se mais uma vez: c*omo organizar um currículo inovador com alunos que possuem redes informais de aprendizagem e de comunicação tão interessantes?* Podemos tecer esta resposta, questionando a nós mesmos quanto educadores. Para nós organizar um currículo inovador para alunos que possuem redes informais de comunicação é primeiramente considerar os *elementos constitutivos das redes sociais* (Boyd & Elliot, 2007). De acordo com Recuero (2009) há dois elementos trabalhados por Boyd & Elliot (2007): A apropriação e a estrutura, a saber,

> a apropriação refere-se, ao uso das ferramentas pelos atores, através de interações que são expressas em um determinado tipo de site de rede social. A estrutura tem um duplo aspecto: por um lado, temos a rede social expressa pelos atores em sua "lista de amigos" ou "conhecidos" ou "seguidores". Por outro, há a rede social que está realmente viva através das trocas conversacionais dos atores, aquela que a ferramenta auxilia a manter. (Recuero, 2009, p. 103)

Logo, deve-se considerar no ensino com redes sociais os elementos apropriativos e estruturais que fazem partes das redes. Isso pode ser crucial na organização do um currículo e na mediação das atividades na rede social. Esse aspecto é determinante porque o professor entende que as ferramentas dos sites das redes sociais podem ser para os alunos elemento apropriativo, e que a *estrutura* é a própria expressão dos *atores*, e que nessa relação, os atores, são seus alunos. Desse modo, no trabalho com *Instagram*, o conhecimento dos elementos apropriativos – as ferramentas do *Stories* e do reels – é essencial para o professor compreender como as ferramentas atuam na aprendizagem dos alunos ou, ainda, como podemos renovar o olhar professoral perante as ferramentas desses espaços para ensinar e aprender. A partir daí podemos pensar em como organizar as atividades envolvendo redes sociais como o *Instagram.*

Rojo (2017), considera a existência de dois paradigmas de aprendizagem. O primeiro é o da aprendizagem curricular: alguém decide o que você precisa saber e planeja como essa aprendizagem vai acontecer, definindo uma ordem e um cronograma fixos para isso. O segundo, o da aprendizagem interativa, considera que cada pessoa determina individualmente o que precisa saber. Além disso, cada um aprende na ordem, ritmo e tempo que ele próprio define. Para a autora, as novas tecnologias devem mudar significativamente o equilíbrio entre esses dois paradigmas. Nessa perspectiva, as atividades envolvendo redes sociais são compreendidas dentro do *Paradigma de aprendizagem interativa* (Rojo, 2017).

De acordo com Rojo (2017) o paradigma de aprendizagem interativa caminha em consonância com a *Pedagogia dos multiletramentos* e, envolvem a aprendizagem por meio de recursos tecnológicos interativos. Nessa perspectiva, a autora critica os currículos nas escolas, por não serem suficientes para a vida contemporânea, uma vez que muitos dos textos que nos cercam são multissemióticos (diagramas, animações, infográficos, vídeos, etc) e a escola tem se limitado ao texto impresso. O *Paradigma da aprendizagem interativa* deve concretizar-se em conjunto com o *paradigma da aprendizagem curricular,* apesar do primeiro se contrapor ao segundo, ao se apresentar de forma mais flexível e com funcionalidade social presente.

Para Rojo (2017), em ambientes de aprendizagem interativa, não há espaço para o autoritarismo nem para a pouca criatividade. Dessa forma, defende uma ruptura aos moldes tradicionais de ensino-aprendizagem, principalmente no tocante às relações entre professores e alunos. Nos novos moldes, o professor é mediador e o aluno trabalha em conjunto com ele. O cenário de aprendizagem defendido por Rojo (2017), necessita de um Webcurrículo que integra a tecnologia ao ambiente escolar.

Dentro da perspectiva defendida por Rojo (2017), é exemplo de conteúdo curricular baseado em paradigmas interativos propostas que: exploram o letramento digital e a presença de recursos semióticos, como cores (em planos de fundo, boxes, instruções...), a presença de texto verbal (escrito ou em áudio), de imagens (estáticas ou em movimento); promovem o letramento visual do aluno e o auxilia a integrar os diferentes recursos semióticos nas atividades; mediam ações de interatividade com a máquina – como avanço da página, acesso a outros sites através de links, cliques para escolha de alternativas de respostas, movimento com o mouse para mover palavras ou objetos; mediam ações de interatividade entre alunos no smartphone ou computador – conversas via chat, fóruns online, organização de lives com os alunos, trabalhos com redes sociais e outros sites; apresentem formas dinâmicas de leitura e *games* variados.; ofertem a escrita digital e a elaboração de um roteiro de ações e reações com programas de apresentação como o Power point; desenvolvam a pesquisa científica.

Como percebe-se, preparar o sujeito para interagir socialmente sempre foi papel da escola, ainda mais com a tecnologia presente em todos os lugares que ele está inserido. Com isso, as propostas mostradas acima estão inseridas dento das perspectivas do *Paradigma de aprendizagem interativa*, pois possibilitam a produção de sentidos por parte do aprendiz, incentivando-o a integrar diferentes informações; e, ao atuar sobre elas, são criadas oportunidades diversas de participação em eventos comunicativos.

A partir do exposto, nos questionamos: de que forma o *Instagram* está sendo utilizado para ensinar a partir do *Paradigma da aprendizagem interativa*? Com essa pergunta, voltamos

ao questionamento de Moran que tem como propósito saber como orgaizar um currículo para os alunos que utilizam redes sociais informais tão interessantes. Descobrimos que, na contemporaneidade, há projetos de ensino que utilizam as ferramentas do *Instagram* para estimular a aprendizagem em diversas disciplinas, incluindo a matemática, a Língua Portuguesa e a Literatura.

Na área das ciências exatas, temos projetos como *O Instagram como ferramenta de aprendizagem matemática no 3º ano do ensino médio* (2020). O objetivo do estudo consistiu em analisar a influência dessa rede na construção de conhecimentos matemáticos dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Os analisadores investigaram como as páginas voltadas à promoção do ensino de matemática divulgavam as aulas, e perceber como as ferramentas do *Stories* eram utilizadas para tornar as aulas mais atrativas.

Como resposta, a pesquisa revelou que o *Instagram* ampliou ainda mais os recursos comunicativos disponíveis na atualidade. E, nesse contexto, influenciou no ensino e na aprendizagem dos jovens e professores analisados. Os pesquisadores enxergam o *Instagram* como promissor no aspecto averiguado, em virtude de seu forte apelo visual, por apresentar mensagens sintetizadas e quase sempre associadas em humor ou conteúdos e relatos atrativos. Segundo a pesquisa, esse fato evidencia que a rede em questão se constitui não apenas para fins de diversão e entretenimento, mas para aprender e mostrar informações importantes ligadas à Matemática e estimular o leitor a resolver problemas. Isso é um exemplo de que quando as relações de ensino aprendizagem acontecem por meio digital, a possibilidade de estabelecer relações de interação e comunicação se desdobra em nível virtual (Lorenzo, 2013).

No que tange o ensino de literatura com o auxílio do *Instagram*, temos como exemplo de como organizar um currículo inovador com redes informais, o projeto @respiramos (2020), criado e mediado pela professora Grasielly Lopes. A proposta surge da necessidade de encontrar um modo mais leve e diferenciado para atender às expectativas do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, segundo a docente. O projeto sugeriu que os alunos produzissem atividades criativas no *Instagram*, contemplando os conteúdos estudados em Literatura. Para isso, após ler os textos literários ou assistir a explicação sobre o conteúdo literário, eles teriam que expressar sentimentos nos *Stories*, no *Feed* e no *Reels* da rede social. Algumas das atividades propostas visava, por exemplo: a comparação de cantigas indicadas com músicas atuais. As músicas deveriam ser postadas ou cantadas no *Instagram*; a produção de uma foto representativa com um verso recitado; o compartilhamento e produção de imagens e frases que os representassem como poetas românticos, tendo em vista a subjetividade; a representação de si no contexto atual

por meio de escritas, desenhos, colagens ou qualquer linguagem que se relacione com as estéticas estudadas e defendidas pelos poetas modernos. As atividades, assim desenvolvidas fizeram da sala de aula um espaço inovador de aprendizagem, permitindo interações, socializações e aprendizagem colaborativa em rede, o que resultou na construção coletiva de saberes entre os indivíduos (Choti; Behrens, 2015).

Para a professora Grasielly, o *Instagram* mostrou-se um espaço de valorização e pertencimento. A resposta positiva advinda dos estudantes perante o uso do Instagram, é reflexo do planejamento pedagógico que passa por um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" (Libâneo, 2013, p. 246).

Entre atividades, projetos e dissertações disponíveis na internet sobre o uso do *Instagram* e outras redes sociais no auxílio das diversas disciplinas escolares, encontramos o *Manual interativo de utilização do Instagram como ferramenta pedagógica* (2020). Ele foi desenvolvido pela mestra em educação Priscila Oliveira da IFMG. O documento tem o objetivo de ser um "guia orientador para professores que desejarem desenvolver um trabalho em consonância com as premissas de ubiquidade e socialização de informações" (Oliveira, 2020). Para isso, aborda questões sobre planejamento e utilização do *Instagram* para fins pedagógicos e explica como manusear as ferramentas da rede social. O documento apresenta ilustrações e vídeos dos espaços de publicação: *Reels, Timeline* e *Stories.* As ilustrações possuem legendas que explicam onde se localizam os itens e sua função.

O manual e os projetos criados para atender as demandas curriculares de forma criativa e interessante para os alunos, nos fez perceber que o *Instagram* faz parte da preferência dos professores, no que se refere ao uso de ferramentas digitais que auxiliam na aprendizagem do aluno. A rede sociais em questão apresenta ferramentas multissemióticas próprias para a escrita de textos interativos.

Logo, as atividades que acontecem a partir dessa rede, seguem um modelo de currículo baseado nos *Paradigmas de aprendizagem interativa*. Sobre isso, conforme Coll, Marchesi e Palacios (2004) e Santaella (2015), um currículo que contempla a aprendizagem a partir de TIDCs trazem benefícios como:

- Formalismo: compreensão do funcionamento processual do recurso tecnológico;
- Interatividade: reciprocidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- Dinamismo: criação, acesso e veiculação em tempo real;
- Multimídia: combinação de diferentes sistemas simbólicos;

- Hipermídia: interligação entre informações semelhantes ou correlacionadas;
- Personalização: foco às particularidades de cada usuário;
- Pervasividade: adaptação ao usuário e às suas ações e reações;
- Ubiquidade: acesso a um mesmo dado por meio de qualquer recurso tecnológico.

Posto isso, compreendemos que o trabalho envolvendo os recursos do *Instagram* deve ser organizado mediante um planejamento pedagógico que valoriza um currículo interativo. E essa organização vai além do uso das redes sociais em si. É preciso que a escola se comprometa em mediar trabalhos que una conteúdo, tecnologia e vida, construindo um olhar para um *Paradigma de Aprendizagem Interativa*. Dessa maneira, a utilização dos recursos das redes sociais na sala de aula, não será mero artefato para entreter, mas, sim, será um combustível de aprendizagem.

4.1.1.1.1 Os recursos do Stories como ferramentas de escrita dos poemas digitais

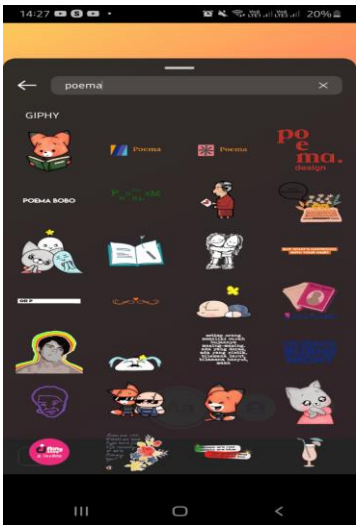
O *Instagram* é constituído de espaços específicos de interação, Cada espaço apresenta uma proposta ao usuário. Por exemplo, o *Reels*, dá a possibilidade do usuário alcançar mais visualizações, o *Feed*, possibilita a fixação da postagem na grade do perfil do usuário. E tem o *Stories*, que é o recurso que nos interessa nessa estudo.

O *Stories* é um espaço de interação para os usuários que desejam postar conteúdos sequenciais e curtos, com fixação até 24 horas. Como o *Reels*, o espaço dispõe de ferramentas hipermidiáticas apresentadas em formas de ícones, capazes de criar textos multissemióticos verbais e não - verbais.

Nesse aspecto, dividimos suas ferramentas em:

Ferramentas de Imagem: De acordo com Antônio (2001), para o poema constituir-se digital, basta que a palavra permita-se ser imagem, no estilo pictórico. A condição do autor pode ser visualizada na prática em mais essa ferramenta do Instagram:

Figura 14 – Imagem do Stories (1)



Fonte: Instagram

O campo Stories é um arsenal de imagens estáticas e em movimento. A palavra que for digitada no campo de busca será ressignificada como uma imagem. No exemplo acima, percebe-se que a palavra "*POEMA"* foi apresentada tanto em linguagem verbal, como por meio de imagens representativas da palavra. Quando representada como verbal, ela aparece com estruturas não lineares, próprias do hipertexto. Salientamos que a cor contida nas imagens é um recurso poderoso, que a palavra não pode expressar. Na visão de Farina, Perez e Bastos,

> [...] a cor exerce uma ação tríplice, a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor é vista, impressiona a retina. É sentida, provoca emoção. E é construtiva, pois, tem um significado próprio (Farina; Perez; Bastos, 1990, p. 27).

Além disso, as cores colaboram para uma atmosfera de amplitude, neste universo em que a palavra habita. Nesse aspecto, encontramos um leque de ferramentas capazes de designar à palavra a função imagética, reforçadas por formatos e cores, às mais variadas. Assim, na composição de um poema digital somente a imagem pode dar a palavra uma cor e por ela transmitir significados múltiplos.

Como vemos, essas ferramentas podem transformar a palavra em imagem e esse processo aponta "o poeta da palavra em um operador virtual da palavra" (Antônio, 2001, p. 7). Como exemplo dessa transformação da palavra em imagem temos o conhecido poema *Tempo lugar* construído em 1993 pelo músico e poeta Arnaldo Antunes. Percebamos:

Figura 15 – Poema Tempo Lugar de Arnaldo Antunes

Fonte: Observatório de literatura digital

Assim como a palavra "*POEMA*", que se encontra em formato não linear, demonstrando a possibilidade de poemas digitais serem construídos com base em movimentos e estruturas fora dos padrões estéticos das poesias versificadas, a frase escrita no poema de Arnaldo Antunes apresenta escrita não linear, e isso concede ao poema movimento e forma.

Ferramentas de som e vídeo: a linguagem a palavra como imagem. Mas, segundo Antônio (2008) a palavra, essência da poesia digital

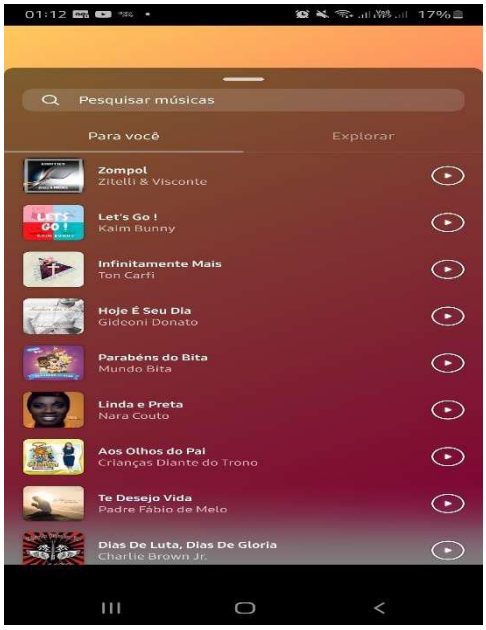
> negocia: com imagens e grafismos da letra e da palavra manuscrita ou manipulada graficamente e interfere neles, para a produção da poesia visual; com o som para produzir efeitos sonoros (poesia Sonora); com animação para produzir a poesia animada (…) A palavra será sempre um elemento comum e fundamental para que essa transformação, leitura/releitura, aconteça tanto no poema em sua oralidade, impresso ou ainda nos meios computacionais. (Antônio, 2008, p, 24)

Nesse cenário digital, o poeta dialoga com outros significados a partir da construção com imagem e som. O autor denomina essa semiose como *Tecnopoesia*, afirmando que a máquina passa a gerar signos e passa também a fazer significado em sua obra verbal. Isso acontece, porque a palavra deixa de ser linguagem verbal e amplia seus horizontes, suas delimitações, para tornar-se texto verbal, sonoro, visual, audiovisual e digital (Antônio, 2001).

Abaixo demonstramos as ferramentas *música* que possibilita adicionar canções do repertório nacional e internacional ao poema. Na segunda imagem, temos a ferramenta de edição de sons e ruídos. Com ela, editamos, remixamos, adicionamos efeitos sonoros e controlamos a velocidade e duração do som. Neste cenário de poesia digital com som, temos

"*O chá"* (2000) de Caparelli, que nos oferece ruídos de uma colher batendo em uma xícara e o poema sonoro visual "*Palavrador"* (2010) de Chico Marinho.

Figura 16 – Imagem do *Stories* (2)

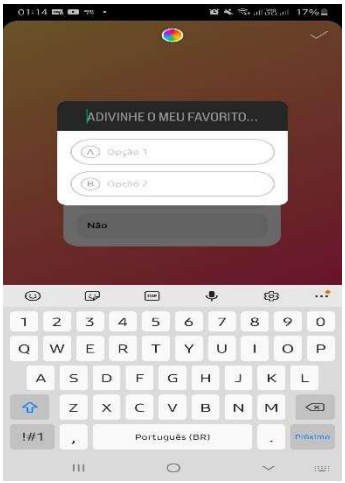


Fonte: Instagram

Figura 17 – Imagem do *Stories* (3)

Fonte: Instagram

Figura 18 – Imagem do Stories (4)



Fonte: Instagram

Figura 19 – Imagem do Stories (5)

Fonte: Instagram

Na imagem acima, à direita, percebemos a possibilidade de gravação de vídeo. Nessa opção podemos fazer uso de filtros de edição, que é um tipo de máscara utilizada para corrigir ou esconder imagens disponibilizadas no próprio *Stories* ou características físicas de usuários.

Ferramentas de interferência: De acordo com Ferrari (2010), a interferência do leitor no poema é fator de interação e faz dele um coautor. Na imagem abaixo, percebe-se que a ferramenta *Faça uma pergunta* ou *adivinhe meu favorito* induz o leitor a interagir, se adicionada ao poema.

Relembramos que, na poesia digital, a interferência é disponibilizada em graus, ou seja, o autor pode criar diferentes graus de interferências para interagir com seu leitor. Essa interferência pode ser um só clique por parte do leitor, como também, pode solicitar dele um graus mais alto de interação. Dessa forma, "a interatividade está relacionada à colaboração do receptor [...] e encorajada pelo emissor" (Ferrari, 2010, p. 98).

O Instagram, também, disponibiliza ferramentas que incentivam a troca de reações entre os usuários, o que pode revelar as emoções do leitor da leitura. Temos abaixo um exemplo que possibilita o usuário personalizar sua reação com diferentes emoções em formato de emoticons. Nesse sentido, compreendamos que

> se toda a arte é feita com os meios do seu tempo, a arte eletrônica, ou seja, os escritos, as imagens e sons, representa a expressão mais avançada da criação artística atual, aquela que exprime sensibilidades, emoções e saberes do homem da virada do terceiro milênio. (Machado, 2007 *apud* Antônio, 2001, p. 9-10).

Figura 20 – Imagem do *Stories* (6)

Fonte: Instagram

Algumas ferramentas do *Stories* possibilitam a construção de poemas, considerando os quatro graus de interatividade, são a) caixa de perguntas: onde o leitor pode fazer perguntas ao autor; b) Menção: o autor menciona algo ou alguém para participar ou modificar o poema; c) Enquete: o escritor questiona a partir de possibilidades de escolhas do leitor.

Figura 21 – Imagem do *Stories* (7)

Fonte: Instagram

A ferramenta *Link* desse campo da rede social, possibilita unir dois ou mais lugares. Por exemplo, na composição do poema, o autor tem a oportunidade de disponibilizar um link que leva o leitor para outros lugares. O que esta ferramenta pode fazer dentro da proposta do poema, é o que possibilita o hipertexto. Como afirma Snyder (1997, p. x) “o hipertexto obscurece os limites entre os leitores e escritores” visto ser construído parcialmente pelos escritores, que criam as ligações, e parcialmente pelos leitores, que decidem os caminhos a seguir. Assim, o poema estende-se para outros hemisférios hipertextuais.

Como vimos, o Instagram é permeado por ferramentas capazes de criar poemas digitais, isto porque nasceram no digital e foram feitas para serem utilizadas somente no digital. Essas características configuram-se literatura eletrônica (Hayles, 2009). Dessa forma, entendemos que a criação de poemas digitais, depende do conhecimento que o poeta tenha das ferramentas digitais. Acreditamos que, assim como ele sabe utilizar o lápis para escrever no papel, é indispensável que saiba manipular os recursos das ferramentas da rede social em questão para a elaboração de um poema digital.

5 QUADRO METODOLÓGICO: DELIMITAÇÃO DA PESQUISA, PRESSUPOSTOS E A INTERVENÇÃO

Esta pesquisa nasce da nossa vivência em sala de aula. E foi observando as necessidades dos nossos discentes em conhecer novas leituras poéticas e expressar a emoção por meio do gênero que elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: Que medidas favorecem a apropriação de poemas digitais por alunos de um 9º ano, considerando trabalhar nos estudantes, além dos aspectos formais dessa poesia, aspectos emocionais?

Para iniciar a pesquisa, exploramos temas como, Literatura digital e Poesia digital, educação literária, Leitura Subjetiva, ferramentas de escrita digital, Redes sociais, Cibercultura, Hipertexto. Dessa forma, do momento da pesquisa exploratória à vivência em sala de aula com a leitura e escrita dos poemas digitais, nos guiamos por pressupostos teóricos-metodológicos que envolvem esses temas. A partir dessas contribuições, pudemos definir as orientações para nosso fazer didático de caráter interventivo.

Portanto, nesta seção, abordamos o nosso percurso metodológico desde a elaboração da pesquisa bibliográfica à proposição didática para a construção dos poemas pelos estudantes. Esta seção está dividida em três subtópicos: no primeiro, delimitamos a pesquisa, detalhando a nossa abordagem metodológica e nossos procedimentos. No segundo, descrevemos alguns dos nossos pressupostos metodológicos, os quais nos influenciaram na elaboração das ações didáticas e do objeto de estudo desta pesquisa (Slife & Williams, 1995). No terceiro, apresentamos a proposição didática realizada na turma voluntária.

5.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo constitui-se uma pesquisa-ação, na qual adotamos uma investigação teórico-prática. Com ela, compreendemos nosso objeto de estudo, a poesia digital, assim como reforçamos nossa proposta prática. Planejamos nosso procedimento a partir de dois tipos de pesquisa: pesquisa bibliográfica, que se desenvolveu a partir de "material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos" (Gil, 2008); pesquisa documental, para compreendermos como o ensino da leitura e escrita de poesia é visto pelos documentos oficiais. Essas foram as primeiras ações a serem realizadas na busca da construção da experiência que pretendíamos com os alunos, ou seja, guiá-los na apropriação de um gênero.

A pesquisa bibliográfica consistiu-se de leituras bases como, Poesia Digital: teoria, história, antologias (2010), de Jorge Luiz Antônio, Literatura Eletrônica: novos horizentes

literários (2009), de Katherine Hayles e A Leitura Subjetiva no ensino da literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. As leituras foram subsídios pelos quais encontramos novas leituras. Lemos artigos, teses e dissertações encontradas nos repositórios da Scielo, Capes e Attena, e assistimos a entrevistas em vídeos e *podcasts* no *Youtube*.

Em vista de nosso objeto de estudo adivir do digital e ser pouco difundido na escola e na academia, sentimos a necessidade de buscar mais sobre ele em sites de literatura digital como o *Atlas de Literatura digital* e o *Literatura digital.* Nesse intuito, conhecemos o que estava sendo produzido nas escolas e por autores digitais com literatura digital. Adentrando nesse ambiente, nos cercamos de informações práticas sobre nosso objeto e conversamos com pesquisadores do ramo, como o professor e jornalista Marcelo Spalding e o poeta digital Alex Lima.

Definido o tipo de pesquisa e os materiais bibliográficos que iriam nos municiar, definimos uma abordagem qualitativa, visto que iríamos trabalhar em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para Thiollent (1986), essa abordagem converge com a resolução de um problema prático, a consciência dos participantes sobre o (s) problema (s) apresentado (s) e a produção de conhecimento útil para aquela coletividade pesquisada. Notamos que a abordagem facilitou o processamento dos resultados, diante de um trabalho com poesia. Entendemos ser, a abordagem em questão, um tipo de ação metodológica fundamental para propagar a visão de que o texto poético, independente do formato ou suporte que se apresente, é a forma mais densa e mais intensa da expressão (Bosi, 2000).

Em busca de transformar a realidade de quarenta alunos de um 9º ano da Escola Municipal Alice Vilar de Aquino, em Jaboatão dos Guararapes, desenvolvemos atividades práticas a partir da leitura e escrita do texto poético digital. Frisamos que dos quarenta alunos, somente doze atuaram como voluntários dessa pesquisa. Os motivos que fizeram os demais não participarem, foram diversos, porém estamos cientes da liberdade de escolha de cada aluno e família em não participar desse estudo, assim como também respeitamos a identidade dos alunos voluntários.

Definido o objetivo geral deste estudo que visa a apropriação dos poemas digitais pelos alunos do 9º ano, pudemos relacionar cada objetivo específico aos procedimentos de pesquisa e investigação. Na tabela abaixo, ilustramos esta relação.

Tabela 1 – Relação objetivos específicos e procedimentos metodológicos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
a) investigar o gênero poema digital, nos seus aspectos formais e históricos, bem como o seu lugar na literatura e na escola brasileira.	**Pesquisa bibliográfica + pesquisa documental.**
b) Averiguar as recomendações oficiais e as discussões da teoria da poesia digital sobre a leitura de poesia digital nos anos finais do ensino fundamental.	**Pesquisa bibliográfica + pesquisa documental.**
c) Analisar as leituras do sujeito leitor no âmbito do ensino de poesia digital.	**Pesquisa bibliográfica**
d) Definir estratégias para que se desenvolva o conhecimento objetivado com o estudo dos poemas digitais (oficinas de leitura e escrita com poemas digitais a partir da leitura de um texto narrativo que estará à luz da Leitura Subjetiva e das demais contribuições teóricas e metodológicas)	**Pesquisa bibliográfica**

Fonte: Autora (2023)

Por fim, desenvolvemos em sala de aula, oficinas de leitura e escrita de poemas digitais inspirados em "*O Pequeno Príncipe"* (2016). Na oficina de leitura, os estudantes leram Paulo Aquarone (2012) e nas oficinas de escrita, criaram seus próprios poemas digitais a partir das ferramentas de edição do *Storie* da rede social *Instagram*. A aprendizagem do gênero culminou na divulgação dos poemas na página @poemas9d no *Instagram*.

5.1.1 Pressupostos metodológicos das atividades de intervenção

Com vistas a desenvolver atividades de leitura e escrita literária com poemas digitais, apresentamos os pressupostos metodológicos que guiam a elaboração das atividades. Nesse sentido, o que está em discussão aqui não é a descrição de aspectos ligados à metodologia da pesquisa, mas sim à prática pedagógica com o objeto por nós estudado.

Com o aporte de toda a discussão teórica já feita e os pressupostos metodológicos estabelecidos aqui, desenvolvemos oficinas de leitura e escrita de poesia digital, o que culminou no desenvolvimento de uma página no *Instagram* para aporte de todos os poemas desenvolvidos

pelos estudantes. Nesse sentido, entendemos as oficinas de leitura e escrita como propostas pedagógicas que geram "a força motriz do processo de aprendizagem, visto seu caráter teórico-prático" (Betancourt, 1991, p.21).

A nossa proposta interliga os eixos leitura e escrita, considerando as ferramentas de manuseio dessas práticas no ambiente digital, corroborando a BNCC (2019), que versa sobre o uso de ferramentas digitais em ambientes de aprendizagens. Nesse diálogo, buscamos nas *Categorias de análise poética – digital* de Vieira (2017), a base para analisar a leitura dos alunos dos poemas digitais de Paulo Aquarone (2012). Tal perspectiva possui categorias com leis próprias, "não surgem isoladamente nos objetos, mas interagem e interpenetram-se nas semioses realizadas pelo receptor" (Vieira, 2013, p. 123).

No processo da intervenção os alunos demonstraram ser conhecedores das ferramentas que construíram os poemas, o que facilitou a compreensão da linguagem multimídia e hipermidiática na leitura. Na visão de Vieira (2017), é um diferencial conhecer a unidade estrutural na qual a matriz sígnica verbo-digital está inserida, seja através de que recurso tecnológico ou programa for.

Com base nessas informações, apresentamos uma tabela– resumo abaixo contendo os elementos que devem ser observados nos poemas digitais ao serem analisados por categorias poéticas - digitais. A tabela explicará detalhadamente cada categoria e seus elementos. Alertamos que pela brevidade própria de uma tabela– resumo, apresentamos as características de forma sintetizada.

Tabela 2 – Compilação das categorias poéticas-digitais

CATEGORIA	**ELEMENTOS PARA ESTUDOS DAS CATEGORIAS NAS OBRAS**
VERBO - DIGITAL	Esta categoria diz respeito ao signo verbal convertido em *bits.* No uso dessa categoria de análise, pergunte-se: como o verbal está apresentado na obra? A atividade imaginativa para reinvenção da leitura da palavra poética (Reinvenção do olhar) consciência da palavra tipográfica, da fisicalidade das letras (em movimento ou estáticas), consciência de suas materializações e desmaterializações, de suas sequências e recorrências (seja em uma

	ou em mais telas), possibilidade ou não de interação etc. perceber as chaves periféricas de interpretação e os caminhos de experimentação de leitura, explícitos ou em forma de charadas e testes.
IMAGÉTICO – DIGITAL	Os elementos da *fanopeia* dialogam com gráficos, diagramas, imagens representativas da pintura, da fotografia, do vídeo e também pelas animações em geral, recuperando e traduzindo, assim, a memória artístico-histórica disponível instantaneamente através das formas eletrônicas. Boa coordenação entre as imagens do poema, independente de suas naturezas (dentro desta *categoria imagético-digital*), seja em uma ou em várias telas, é imprescindível nesta nova forma sensitiva de interpretar tais paradigmas e sintagmas, ou tais ícones e símbolos. observar o caráter relativo das visualidades, já que semioses podem ser exploradas em imagens poético-digitais estáticas e também em visualidades que apresentam movimento de ícones, como nas imagens animadas em *java script* e *flash*, por exemplo. Desvendar a iconicidade imagética, diagramática e metafórica dos signos em meio aos processos de semiose instaurados. Explorar cuidadosamente as várias telas de leitura e o efeito do todo ou dos todos. os ícones e os signos icônicos serão responsáveis por uma gramaticalidade visual com combinações e relatividades das imagens, numa nova sintaxe para os olhos-leitores. Dialogar o design, o desenho, a pintura, o vídeo, a fotografia e a computação gráfica, o que configura uma verdadeira estética do estranhamento (lirismo imagético). A leitura da articulação imagética, por parte do interpretante, é fundamental neste processo. Todas as poesias digitais apresentam a categoria imagético-digital, mas podem apresentar graus diferentes (tempo espaço Paulo A quarone – grau baixo imagético – digital/ *ogo logos*, de Jorge Luiz Antonio e Regina Célia Pinto – grau de complexidade alto imagétic – digital)
SONORO – RELACIONAL	Meios de representação da categoria sonoro – relacional: caixas de som, fones de ouvido

	ou qualquer outro objeto produzido para o mesmo fim. Obras que apresentam inovações acústicas próprias dos efeitos computacionais, algo conseguido apenas na linguagem de programação dos computadores. Produção de gráficos sonoros que funcionam como imagens acústicas. não deve ser abordada sem as devidas relações semióticas com as outras categorias existentes na obra, como a verbo-digital e a imagético-digital, por exemplo. Sua função semiótica é relacionar-se com os outros signos para gerar novos signos, que, por sua vez, reverberam na estrutura da obra, gerando semioses poéticas dinâmicas, polissêmicas e polifônicas. Tem-se a combinações e relatividades, charadas e testes, que nos levam a um estranhamento da linguagem, oferecendo-nos novas possibilidades de ver/ler/ouvir a poesia.
TEMPO – POÉTICO – DIGITAL	A categoria tempo-poético-digital deve ser vista como uma característica importante na textualidade das obras digitais poéticas, característica esta que deve ser levada em consideração nas abordagens das semioses de cada objeto estético analisado. textos poéticos criados através de recursos computacionais contemplam, segundo o autor, mais constituintes exteriores à língua, como o tempo e o movimento, por exemplo. Em vez de estar presente, o texto surge, sendo que o seu aparecimento pode ser global e instantâneo ou, então, pode apresentar-se sob forma de um encadeamento de chegadas controladas dos seus elementos, havendo a considerar vários fatores como os intervalos de tempo entre a chegada desses elementos, a colocação da inscrição ou ainda as direções do deslocamento. cada obra tem, em maior ou menor nível, formas de representação que demandam tempos próprios de apresentação. Tem-se o tempo das essências imagético-digitais, das semioses verbo-digitais, das relações intersemióticas, assim como o tempo dos programas que cada obra apresenta para operar realizações sígnicas,

	como, por exemplo, a passagem de imagens numa tela para outras telas, a mudança de cores e tamanhos dos ícones e o acesso a todas as possibilidades interativas que a poesia apresenta, entre outros. Tudo isso pode interferir na poética das obras, já que no ecrã, diferentemente da bidimensionalidade do papel, a poesia (o texto) tem certa duração e diversas fases temporais. O leitor precisa ter sua atenção focada em diversos elementos textuais, como sons, cores, letras, sílabas, palavras etc., e também focada nos processos derealização desses mesmos elementos. A característica da temporalidade, consequente do movimento dos ícones na(s) tela(s) dos computadores, representa um novo campo de significação na textualidade dos textos digitais, já que os poemas animados em computador podem oscilar entre aparições rápidas e "fugidias" – determinando, assim, efemeridades e evanescências – e a fixação permanente da escrita.
CATEGORIA TRADUÇÃO - INTERCÓDIGOS	A categoria da tradução – intercódigos representa a própria dinâmica essencial dos objetos estéticos que apresentam poesia digital. Requer uma competência semiótica acentuada por parte do analista para não se perder o caráter dialético dos signos no diálogo com a obra anterior. Relação passado-presente. A categoria *tradução-intercódigos externa é* a tradução que se dá entre obras que apresentam suportes diferentes. poesias concretas que foram reconfiguradas no suporte computacional, adicionando efetivamente o movimento sugerido nas poesias concretas e visuais vindas da bidimensionalidade das folhas de papel.
CATEGORIA HHMI (HIPERTEXTUAL/ HIPERMIDIÁTICA/ MULTIMIDIÁTICA/ INTERATIVA	A união destas quatro características numa só categoria englobadora diz respeito aos traços comuns que, em maior ou menor grau, apresentam-se: a hipertextualidade quase sempre ocorre ao sabor das decisões do leitor-autor que direciona suas leituras com as possibilidades interativas existentes, assim como a hipermidialidade e a multimidialidade – geradoras de

	hipertextualidades – são traços já presentes por natureza nas obras digitais. Quando esta categoria predomina numa obra, isso quer dizer que as possibilidades de leitura e interpretação/criação serão imensas. Apresenta na obra momento de escolhas, um caminho a percorrer/sentir/ler escolhido pelo próprio leitor, que se transforma em coautor potencial das possibilidades textuais que a obra pode oferecer. propicia relação de participação. Tal relação diz respeito ao percurso interativo da escrita escolhido pelo leitor dentre as várias possibilidades que os *softwares* usados na composição dos poemas apresentam. Caráter hipertextual e interativo de muitas poesias digitais. Possibilidades permutacionais, combinatórias e interativas. A presença da interatividade pode ser menos expressiva do que os hipertextos em determinada poesia digital e isso fazer diferença, ou vice-versa, assim como interatividade e hipertextualidade podem aparecer numa harmonia sígnica numa obra, ou não.

Fonte: Artigo Flaviano Vieira – Perspectivas de leituras poéticas - digitais

Como vimos, Vieira (2017) propõe seis categorias de análise: Categoria Verbo – digital, Categoria Imagético – digital, Categoria Sonoro – relacional, Categoria HHMI, Categoria tempo – poético – digital e Categoria de tradução – intercódigos. Esclarecemos, conforme o estudo, que cada categoria deve ser vista em seus diferentes níveis, não podendo ser analisadas sempre em uma mesma perspectiva. Ou seja, cada poética digital, em meio às mais variadas tipologias, traz um nível próprio para cada categoria apresentada. Por outro lado, o autor explica que

> A presença de uma categoria em uma obra não determinará que esta seja sua maior qualidade compositiva, já que seu nível de representação pode estar menos expressivo, por isso não sendo tão importante quanto outras categorias em meio às semioses de cada objeto (Vieira, 2017, p 55).

Ressaltamos que as categorias favoreceram nosso entendimento quanto à leitura dos alunos dos poemas de Aquarone, porém, como dissemos, não nos valemos desse pressuposto para a análise da prática de escrita dos estudantes. Assim, procuramos observar as criações experiementais deles, a partir da constatação das características do gênero, formuladas por

estudiosos vistos neste estudo. Mas antes de apresentar os pressupostos da análise da escrita dos alunos, há uma questão relevante a se considerar: a de que para se criar os poemas digitais os alunos teriam que realizar atividades de leitura subjetiva a partir da obra "*O Pequeno Príncipe"* (2016). A leitura buscava criar inspiração nos alunos para que seus poemas pudessem expressar a emoção de si e, não, somente, demonstrar o gênero pelo gênero. Nesse sentido, abarcados por pressupostos recepcionais, advindos de Jauss, mediamos atividades de leitura subjetiva, inspirados no livro *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* (2018), de Xypas (2018). A autora nos apresentou aos preceitos desse tipo de leitura e a partir de suas atividades com os livros *Moreno (2003)* e *L' Analphabéte (2011)* nos inspirou na elaboração das nossas atividades com a narrativa de Exupéry (2016).

Considerando que nosso público é uma turma de um 9º e, que as atividades elaboradas por Xypas (2018), em seu livro, foi direcionada a um público de nível superior, preferimos entender o passo a passo de leitura proposto pela estudiosa, como inspiração para elaborar as nossas atividades. Dessa forma, não seguimos o aplicamos procedimentalmente, mas buscamos igualmente elaborar atividades que exprimissem a emoção do aluno na leitura da narrativa. Fizemos isso, considerando que revelassem para si os *ecos íntimos* (Jouve, 2012); *as emoções manifestas e sentida* (Jouve, 2012), *a leitura como resposta a si* (Xypas, 2018), a *aceitação e a recusa na leitura* (Xypas, 2018). Para acolher essas emoções, atentamos para o que Xypas (2018) propõe com os Diários de leitura, ferramenta criada por pressupostos sociológicos que serve para registrar a emoção do leitor. Para ela, sem a ferramenta, a oralização da emoção na leitura seria esquecida. Mas, o risco do esquecimento diminui se o leitor registrar por escrito as marcas deixadas na leitura.

Como um passo seguinte à realização das atividades de leitura subjetiva, os alunos construíram os poemas digitais. Analisamos seus poemas considerando dois aspectos: estrutural e conceitual. Quanto à estrutura, consideramos Antônio (2010) na observação de: I) a transformação da palavra em imagem; II) a presença de alguns elementos de hipermídia como formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos animados ou não, interativos ou não, hipertextuais e/ou hipermidiáticos; III) o grau de interatividade e interferência do leitor; IV) presença de algum imental quanto a tipologia da poesia digital, formulada por Antônio (2010); V) meio de veiculação dos poemas.

Quando à aspectos conceituais, observamos às criações conforme Hayles (2009). Nesse sentido, observamos: I) apropriação do ambiente digital; II) aproveitamento das capacidades e contextos fornecidos por um computador.

Portanto, a partir do exposto acima, veremos no tópico seguinte a aplicação dos pressupostos nas atividades de intervenção.

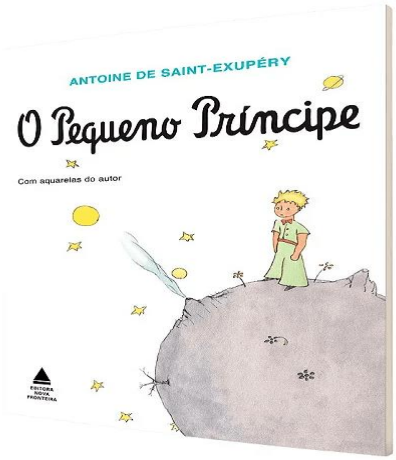
5.1.1.1 A intervenção

5.1.1.1.1 Antes de tudo, a Leitura Subjetiva de "O Pequeno Príncipe" (2016)

Antes de realizarmos as oficinas práticas de leitura e escrita de poemas digitais, os doze alunos do 9º ano fizeram a leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* (2016). Ao nosso ver, os alunos construiriam, a partir da implicação na leitura, conteúdo emocional para criar seus poemas digitais. Constatamos, então, que para os doze estudantes voluntários nesse estudo, a segunda leitura de "*O Pequeno Príncipe"* (2016), permeada por vieses subjetivos, resultou na chance de descobrirem o que tinha mudado em si, desde o primeiro contato com a obra, em 2022. Para que acontecesse as implicações, realizamos atividades de leitura baseadas em Xypas (2018)

A primeira leitura dos alunos da obra se deu quando os alunos estavam no 8º ano. A história é significativa para eles, desde o primeiro contato. Naquela ocasião, conversamos sobre o texto, fizemos leituras em voz alta e desenhos. Apesar de todos se envolverem na proposta literária, percebemos que, nessa atividade, houve a exploração da obra e não do leitor. Para Xypas (2018) é muito comum a desvalorização do leitor nas aulas de literatura quando exposto a leitura do texto literário. Ao aluno são propostas atividades que valorizam o texto e o autor, não as impressões dele, enquanto leitor. Assim, a união entre poema digital e a prosa "*O Pequeno Príncipe"* (2016) a partir de propostas subjetivas de leitura, revela também um olhar atento para a transformação da nossa própria prática.

Figura 22 – Capa livro "*O Pequeno Príncipe"* (2016)



Fonte: Google (imagens gratuitas)

Nessa proposta subjetiva de leitura evidencia-se à renovação do próprio leitor, enquanto sujeito que se descobre no texto literário, visto o caráter de empatia, projeção e identificação (Compagnon, 1998/2001, p. 143 *apud* Xypas, 2018, p. 57) que a obra propaga. Para nós, a leitura subjetiva, a saber, aquela que "verifica a implicação do leitor na obra" (Xypas, 2018, p. 59), "destaca a parte do íntimo do sujeito na leitura do texto" (Louichon, 2004, p. 49 *apud* Xypas, 2018, p.59) e que "participa assim da afirmação da pessoa, da construção de seu projeto próprio (Masssol, 2004, p. 32 *apud* Xypas, 2018, p.59), seria capaz de fazer o aluno vivenciar novos rumos com o texto literário, principalmente rumos que os levaria à renovação da leitura e de si.

Portanto, na segunda leitura, os alunos implicaram-se em emoções, cada um de seu jeito, o que os fez indagar as atitudes de alguns personagens, refletindo sobre as suas próprias e a dos outros consigo. Isso foi possível porque a obra oferece para a leitura temas relevantes sobre a vida, amizade, amor, frustrações e relacionamentos. Com isso, percebemos que a maneira de ler subjetivamente é capaz de proporcionar o deleite e a reconstrução do sujeito (Xypas, 2018) ao mesmo tempo em que se dá a implicação. Com isso, na prática do exercício de leitura, foi revelado a nós, um outro tipo de leitor,não o mais completo, não o mais experiente, mas um diferente daquele que tínhamos visto em 2022. Dessa vez, os estudantes estavam mais interessados na leitura: pareciam curiosos com a possibilidade de ler para revelarem-se a si próprios. Esse, o novo leitor aluno, encontrou na releitura uma nova chance de aprender a ler o texto literário. Percebemos que esse foi o momento em que se evidenciou nossa exploração pedagógica (Xypas, 2017, p. 2).

Diante do exposto, percebemos a leitura do texto literário tal qual Xypas (2018): uma atitude empática, em que o agir professoral, ao lidar com a leitura de textos literários, pode ser planejado dentro do cenário em que se lê. Isso nos revela três perguntas norteadoras para a construção das atividades, segundo Xypas (2018). São elas:

Como o leitor lê a obra?

O que ele lê na obra?

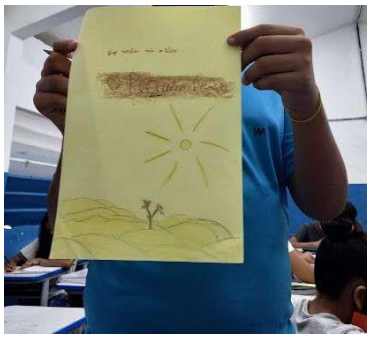
Como a obra o lê?

Em consonância com o viés apresentado, a subjetividade que nos interessou despertar no aluno por meio das atividades é a analisável, por ser ela "dependente do agir professoral" (Xypas, 2017, p.5). O que não quer dizer, que a subjetividade não analisável, aquela que escapa ao analista (Xypas, 2018), resguardada no foro íntimo do leitor, não esteve presente no processo da leitura.

Assim, para planejar as atividades com o livro "*O Pequeno Príncipe"* (2016) retiramos atividades de leitura subjetiva do livro *A leitura subjetiva no ensino da literatura, apropriação do texto literário pelo sujeito leitor* de Rosiane Xypas, e as adaptamos à realidade do nosso 9º ano. Descobrimos nas leituras dos textos de Xypas (2018) que a discussão em torno do ler subjetivamente é aplicável tanto a leitores experientes no trato com o texto literário, ou seja, os que costumam lê-lo frequentemente, como aos inexperientes, os quais necessitam descobrir um novo sentido de ler este tipo de texto. Para tanto, nos embasamos nas discussões de Jouve, Rouxel (2013) e Langlade, por compreender que elas são os fundamentos das atividades de leitura literária propostas por Xypas (2018).

Salientamos que a primeira leitura da obra em questão deu-se por volta de nove meses antes da aplicação dessas atividades. As lembranças da leitura ainda estvam frescas na memória da maioria dos estudantes voluntários. Contudo, acreditamos ser necessário resgatar algumas questões da obra a fim de que os alunos relembrassem personagens, situações e imagens. Para isso, fizemos perguntas como: do que vocês mais lembram na primeira leitura de "*O Pequeno Príncipe"* há nove meses atrás? Qual (s) personagem vocês mais se identificaram? Vocês podem descrever o Baobá ou outros personagens que se relacionam com o principezinho? Como vemos, as perguntas buscavam a captação das lembrança que os alunos tinham da obra e do autor, e não de si na obra. Vale destacar um momento interessante dessa pré – atividade de leitura: um aluno mostro nos mostrou um desenho que fizera na primeira atividade de leitura de "*O Pequeno Príncipe"* no 8º ano. Isso evidenciou mais uma vez a relevância da narrativa, ainda que realizada de forma a ressaltar a própria obra.

Figura 23 – Desenho de aluno



Fonte: Autora (2023)

Portanto, considerando que este estudo tem como voluntários jovens em formação, tanto no que tange à leitura literária, como no campo afetivo-emocional, acreditamos na possibilidade de envolvê-los em atividades que os levassem a imprimir na leitura os seguintes aspectos trabalhados por Xypas:

a) Ecos íntimos;
b) Emoção sentida;
c) Emoção manifesta;
d) Recusa e aceitação das ações de personagens;
e) Leitura literária como resposta a si

Antes de iniciar as atividades, foi pedido aos alunos que em sete dias relessem um capítulo dentre os que mais quisessem reler, desde a primeira leitura. Dessa maneira, eles foram instruídos a reler fora da escola em horários e espaços que quisessem, exercitando o que Xypas (2018) propõe por leitor real. Após a livre releitura, iniciamos da seguinte forma as atividades ems ala de aula:

-Organização da releitura: A releitura se deu na sala de aula em 2 momentos:

Releitura 1

● A leitura do capítulo escolhido pelo aluno aconteceu em dois dias (duas aulas);

● Dos doze, dez alunos participaram da primeira leitura;
obs: os alunos faltosos nesse dia concluíram a leitura no dia seguinte
● doze alunos participaram da leitura no segundo dia;
● Os alunos mantiveram-se sentados no momento da leitura
obs: dois alunos apresentaram inquietações na leitura, ficavam em pé e vinham até minha mesa falar sobre trechos lidos. As inquietações giravam em torno da significação de palavras, da incompreensão de sentidos nas falas de personagens, das ilustrações em relação ao texto e da dificuldade de perceber a alternância da fala do narrador e dos personagens.
● Os alunos fizeram leitura silenciosa;
obs: Em alguns momentos foram interrompidos por alunos de outra turma

Releitura 2

A partir desse momento, colocamos em prática as atividades de leitura subjetiva. Vejamos como se deu a organização:

● A leitura com as atividades foram aplicadas em dez aulas (cinco dias);
● Quatro aulas foram utilizadas para a explicação das atividades;
obs: houve a reaplicação da atividade ao longo de sua aplicação
● Seis aulas foram utilizadas para realização das atividades;
● Doze alunos participaram das atividades ao longo das dez aulas;
● Os alunos utilizaram seus livros, seus tablets ou cadernos como Diário de leitura (Xypas, 2018);
● Três alunos apresentaram dificuldade em entender a proposta no primeiro dia de aplicação
obs: mediação: houve a reaplicação a cada refacção das atividade

Para realizar as atividades, solicitamos que os alunos escrevessem suas impressões da leitura em um Diário de leitura (Xypas, 2018). Acreditamos que o registo das impressões dificultaria o esquecimento do que eles estavam sentindo no momento da leitura. Com o uso do diário nas atividades, evidenciou-se o texto do aluno e deixou, em segundo plano, o texto de Exupéry.

Nos serviram de diários, os cadernos e tablets. Dos doze alunos participantes, onze alunos escreveram no Diário de leitura *caderno*; um aluno preferiu o *tablet* como diário.

-Impressões escritas no Diário de leitura

Transcrevemos abaixo as impressões encontradas nos Diários de leitura de quatro alunos. Entendemos, a partir de Xypas (2018) “que o aluno pode se recusar em expor suas impressões, ele pode preferer escrever e não compartilhá-las com ninguém.

-Transcrições dos Diários de leitura:

Aluno 1- Capítulo VI

Trecho que causa emoção = “Assim eu comecei a compreender , pouco a pouco meu pequeno príncipezinho, a tua vidinha melancólica”

Trecho que lembra alguém = “muito tempo não tiveste outra distração que a doçura do pôr do sol”

Trecho que percebi sentimentos = “Quando a gente está triste demais gusto do pôr do sol… Sentimentos são tristeza e desânimo.

Ao ler o capítulo senti uma certa tristeza, decepção lembrando de uma pessoa que há muito tempo que a distração dela não é mais sentar e conversar comigo. Percebi que outras pessoas entraram na sua vida. Para mim o personagem sente esse sentiment por se sentir só.

Aluno 2 - Não determinou o capítulo

O trecho que mais me emocionei no capítulo foi “minha flor está lá, em algum lugar… mas se o carneiro come a flor, é para ele, bruscamentec como se todas as estrelas se apagassem”

Me lembrei de alguém quando li “ Havia numa estrela, num planeta, o meu, a terra, um principezinho a consolar”

Para mim o personagem se emocionou mais em “Pôs-se bruscamente a soluçar”

Ao ler o trecho que fala sobre a possibilidade do Carneiro comer a flor e como isso afetaria o personagem, sinto uma mistura de tristeza e preocupação. A ideia de perder algo precioso e único é sempre angustiante.

O trecho que mensiona o principezinho a consolar traz a minha mente a imagem de alguém especial e querido que está disponível para oferecer conforto e apoio. Me lembrei de uma pessoa próxima que sempre esteve lá para me consolar nos momentos difíceis.

Quando o personagem começa a soluçar, percebo sua tristeza profunda e sua incapacidade de encontrar palavras para expresser seus sentimentos. É como se toda a emoção acumulada viesse à tona de forma avassaladora. Eu, às vezes sinto isso.

A importância que os personagens dão às coisas que amam e a dor que sentem quando essas coisas são perdidas. Eu também sou capaz de me identificar com essas emoções, pois todos nós experimentamos perdar e enfrentamos momentos de tristeza imensa. É um lembrete de como as emoções podem ser ponderosas e imapactantes em nossas vidas.

Aluno 3 – Não determinou o capítulo

Depois que li o capítulo, percebi que semrpre é bom experiementar novos caminhos, assim eu alcanço novos horizontes.

Senti verdade no que li. Às vezes, a gente experimentando novos lugares pode ser que a gente encontre paz

Eu senti uma certa tristeza porque me coloquei na pele do moço. Penso que quando as pessoas não levam a sério dói

Eu senti a mesma curiosidade que o moço, e no caso eu me lembrei de mim mesma kkk, eu sou curiosa.

Aluno 4- Não determinou o capítulo

“Nem todos verão o que você vê” “Mostrei minha obra-prima as pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo” (neste trecho o aluno liga com uma flexa a primeira citação à segunda)

Responderam: “Por que um chapéu faria medo?”

Meu desenho não era um chapéu.

Senti decepção e tristeza ao ler este trecho porque ninguém entendia o que realmente era o seu desenho e o descorajou a desenhar.

“Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender”

“As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos”

Estes trechos são os que mais me causam emoção porque às vezes me senti desencorajada por pessoas grandes.

“Tive pois de escolher uma outra (profissão) e aprendi a pilotar aviões”

Este trecho mostra o que as pessoas grandes fizeram ao desencorajar ele. Tenho medo que aconteça comigo.

-As Atividades de leitura subjetiva

As atividades aconteceram ao longo dos seis dias, como descrito acima. Os diários de leitura acompanharam os alunos durante cada atividade. Abaixo estão detalhadas as vivências.

a) ATIVIDADE *ECOS ÍNTIMOS*: Destacar a lápis, trechos que lhes remetessem a situações vividas, ou falas que haviam escutado ou falado para alguém;

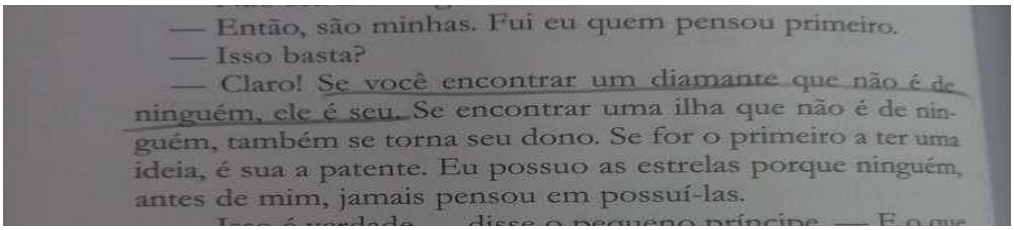
Nesta atividade enxergamos a possibilidade do aluno experienciar os *ecos íntimos,* ditos por Jouve (2012):

> a partir de sua identificação com o personagem, ele poderia relembrar sensações vividas, manifestos de lembranças de uma vibração, de uma emoção que às vezes o sujeito leitor não consegue nomear" (Xypas, 2018, p. 174).

Pensamos que o aluno possa, de fato viver a experiência dos *ecos*, pois "o que está em jogo neste processo da leitura subjetiva, é a identificação do sujeito leitor às situações vividas pelos personagens na ficção" (Xypas, 2018, p. 61)

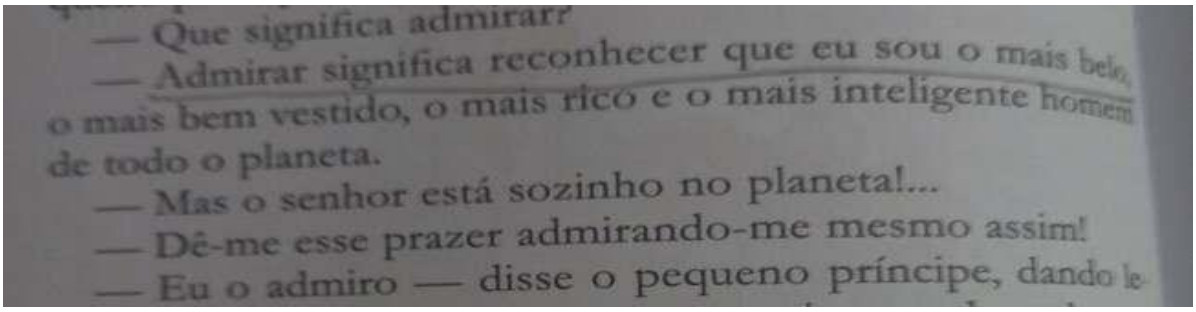
Como demonstrado abaixo, alguns alunos conseguiram remeter situações do capítulo às suas vidas. Mesmo os alunos que não destacaram a situação, não enxergamos o fato como problema, pois validamos suas escolhas. Segue abaixo imagens de alguns dos trechos colhidos:

Figura 24 – Ecos íntimos de aluno


— Então, são minhas. Fui eu quem pensou primeiro.
— Isso basta?
— Claro! Se você encontrar um diamante que não é de ninguém, ele é seu. Se encontrar uma ilha que não é de ninguém, também se torna seu dono. Se for o primeiro a ter uma ideia, é sua a patente. Eu possuo as estrelas porque ninguém, antes de mim, jamais pensou em possuí-las.

Fonte: Diário de leitura do aluno

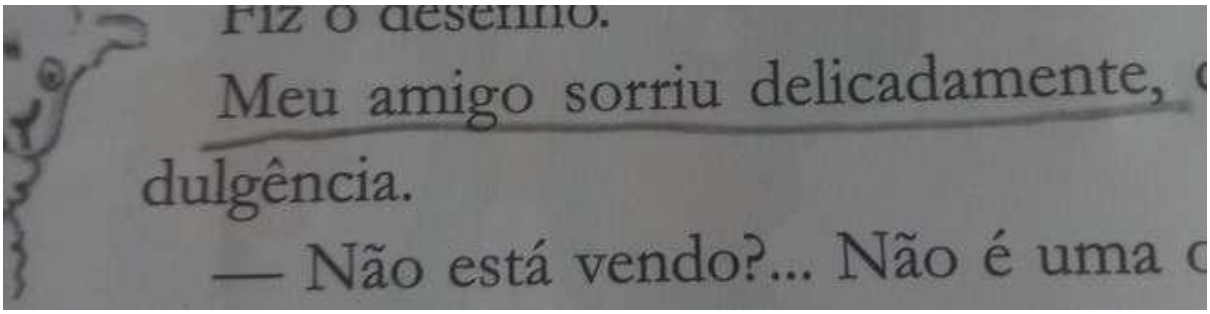
Figura 25 – Ecos íntimos de aluno


— Que significa admirar?
— Admirar significa reconhecer que eu sou o mais belo,
o mais bem vestido, o mais rico e o mais inteligente homem
de todo o planeta.
— Mas o senhor está sozinho no planeta!...
— Dê-me esse prazer admirando-me mesmo assim!
— Eu o admiro — disse o pequeno príncipe, dando le

Fonte: Diário de Leitura do aluno

Nessa atividade, vale destacar um caso em particular de uma aluna, que aqui chamamos de *Flor*. Ao destacar "Meu amigo sorriu delicadamente", *Flor* disse que destacou o trecho porque sente falta dos colegas de sala sorrirem para ela. De fato, *Flor* é uma menina muito tímida e tem dificuldades em se aproximar das pessoas. Nos emocionou como a leitura a instigou a expressar em palavras suas expectativas em relação aos colegas de sala.

Figura 26 – Ecos íntimos de aluno


Fiz o desenho.
Meu amigo sorriu delicadamente,
dulgência.
— Não está vendo?... Não é uma

Fonte: Diário de Leitura do aluno

b) ATIVIDADE *EMOÇÃO SENTIDA*: Destacar em amarelo no próprio livro, os trechos de maior emoção para si, considerando também as ilustrações do livro – emoção sentida (JOUVE, 2012)

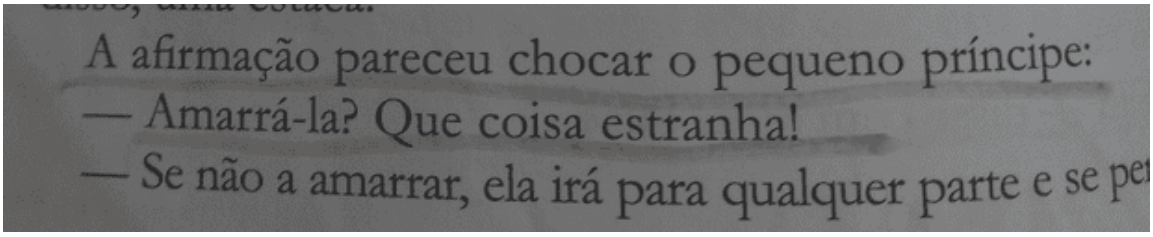
Os trechos em que apareciam as mensagens símbolos da narrativa, foram os mais destacados pelos alunos, a saber: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas"; "O que torna belo o deserto, é que ele esconde um poço em algum lugar"; "A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixa cativar" e "Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso".

Uma curiosidade surgiu da aplicação dessa atividade: dois alunos relacionaram a *emoção sentida* na leitura com trechos das músicas *Trem bala* de Ana Vilela e *Era uma vez* de Kell Smith. Neste momento, inserimos as músicas na aula. Conforme a música estava sendo tocada, os alunos a cantavam e ao mesmo tempo realizavam as atividades de leitura subjetiva.

c) ATIVIDADE *EMOÇÃO MANIFESTA*: Destacar em vermelho no próprio livro trechos que demonstrem emoções transmitidas pelos personagens – emoção manifesta (Jouve, 2012)

Nesta atividade, os alunos sentiram dificuldades em diferenciar a emoção do personagem com a do narrador. Percebam que na primeira imagem este aluno, em especial, sublinha uma fala do narrador, mas logo em seguida destaca uma emoção de espanto de um personagem.

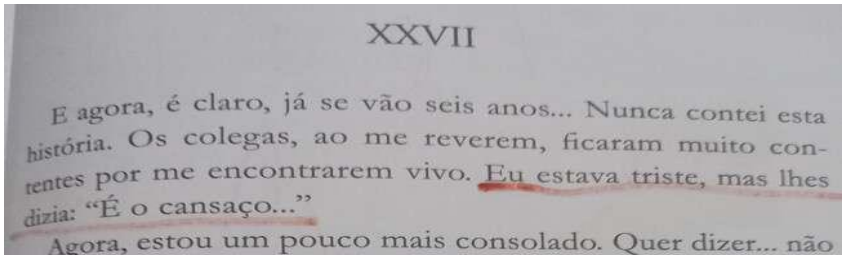
Figura 27 – Emoção manifesta do aluno


A afirmação pareceu chocar o pequeno príncipe:
— Amarrá-la? Que coisa estranha!
— Se não a amarrar, ela irá para qualquer parte e se pe

Fonte: Diário de Leitura do aluno

Na segunda imagem, outro aluno destaca a tristeza sentida pelo personagem. Na ocasião desta atividade, revisamos pontuação, especificamente a função do travessão e discurso de falas.

Figura 28 – Emoção manifesta do aluno



XXVII

E agora, é claro, já se vão seis anos... Nunca contei esta história. Os colegas, ao me reverem, ficaram muito contentes por me encontrarem vivo. Eu estava triste, mas lhes dizia: "É o cansaço..."

Agora, estou um pouco mais consolado. Quer dizer... não

Fonte: Diário de Leitura do aluno

d) ATIVIDADE *ACEITAÇÃO E RECUSA*: Discutir oralmente as ações dos personagens que lhes causaram recusa e aceitação, refletindo sobre seus comportamentos – a saber que "[...] a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação" (Compagnon, 1998/2001, p. 143 *apud* Xypas, 2018, p. 57).

Colhemos, neste instante, falas dos alunos que se referiam a proposta dessa atividade. Desse modo, a resumimos dividiando-as em trechos de recusa e trechos de aceitação na tabela abaixo.

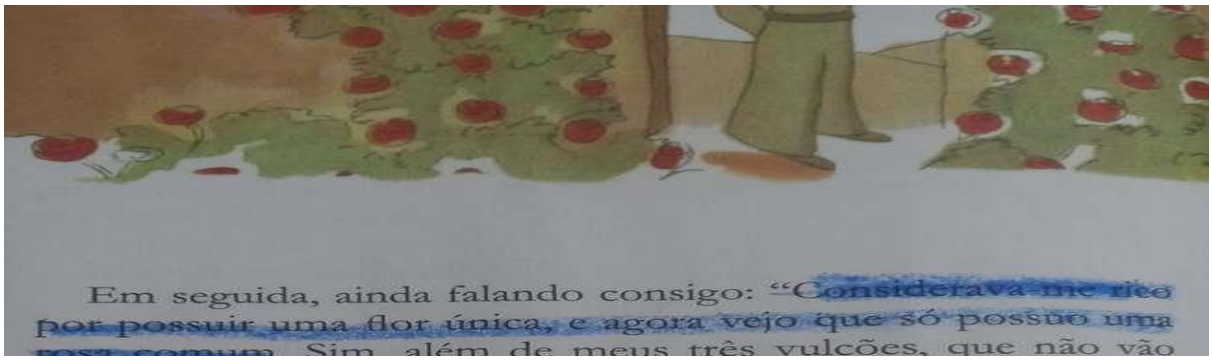
Figura 29 – Recusa e aceitação da leitura

TRECHOS DE RECUSA	TRECHOS DE ACEITAÇÃO
O fato das pessoas crescidas pedirem para o narrador deixar os desenhos e se dedicar a geografia.	Frases como "Eu senti orgulho"
O Pequeno príncipe ter abandonado a flor	Frases como "Nunca o abandonarei"
A atitude do rei com o	Frases como "Meu amigo sorriu delicadamente"
A vergonha de beber do bebarrão	A percepção que o pequeno príncipe tinha do homem que acendia o lampião
O esquecimento do narrador em desenhar a correia da mordaça que prenderia a ovelha	A percepção do pequeno príncipe da efemeridade da flor
As pessoas grandes não se esforçaram para entender os desenhos	As explicações da raposa sobre cativar
A tristeza do Príncipe em saber que sua flor era a única de sua espécie	A atitude do Pequeno Príncipe de ir a procurar da flor
Os enigmas da serpente	As frases de efeito como: o que importa é o que não se vê.

Fonte: Diário de leitura do aluno (colhido a partir da fala do aluno)

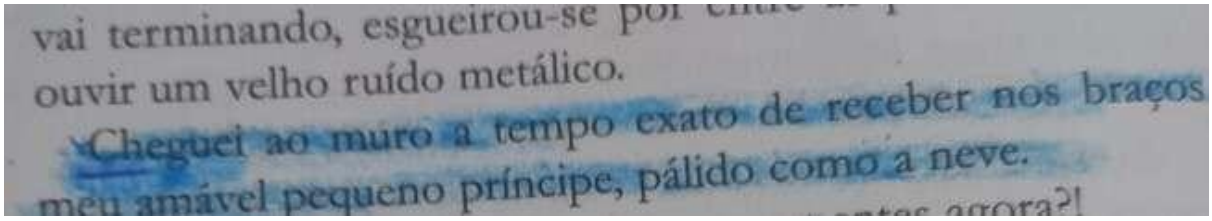
e) ATIVIDADE *LEITURA COMO RESPOSTA A SI*: Destacar em azul, no próprio livro, trechos que possam lhes parecer respostas para suas angústias juvenis – Leitura literária como resposta a si (Xypas, 2018, p. 71)

Figura 30 – Leitura como resposta a si do aluno



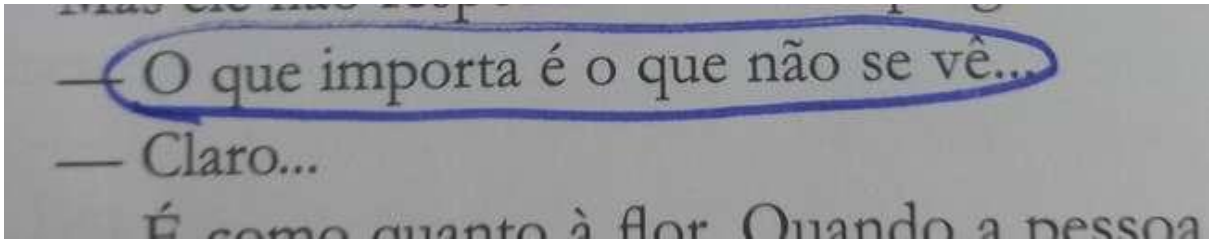
Fonte: Diário de leitura do aluno

Figura 31 – Leitura como resposta a si do aluno



Fonte: Diário de leitura do aluno

Figura 32 – Leitura como resposta a si do aluno



Fonte: Diário de leitura do aluno

Nessa atividade os alunos conversaram entre si. Acreditamos que por serem da mesma faixa de idade, suas angústias se assemelharam. Discutiam sobre seus sentimentos em relação aos pais e amigos. Discutiam sobre solidão e sobre a impressão de não terem com quem conversar. Outra atitude que observamos foi a de que, enquanto uns pareciam não se aceitarem, outros diziam se aceitar do jeito que são.

Após a atividade de *Leitura como resposta a si*, encerramos o ciclo de leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* (2016), e partimos para a análise das atividades, de acordo com objetivos destacados por Xypas (2018) em seu livro:

A) analisar o que foi destacado pelo sujeito leitor, sua apropriação do texto, sua singularização da obra lida;
B) Observar os termos que fazem ecos e sentidos imbrincados nas reações do sujeito-leitor e aquilo que dele o resulta;
C) Apreender como o leitor habitou a Obra;
D) Observar se houve mudança do estado singular do leitor literário depois de ler a obra escolhida.

Abaixo, seguem nossas observações de cada atividade, de acordo com cada objetivo proposto. É preciso aclarar que cada item foi subdividido em *Pontos negativos* e *Pontos positivos.* Nos pontos negativos registramos nossas dificuldades em relação ao objetivo e nos positivos, registramos os avanços que observamos ao fim das atividades.

A) Para o objetivo "A";
Observações da pesquisadora: Notamos nos alunos que possuem o hábito de ler, certa facilidade de fazer da obra uma versão para o próprio uso (Bellemin Noel, 2001).

B) Para o objetivo “B”

Observações da pesquisadora: Verificamos que os trechos mais grifados pelos alunos foram os que versaram sobre amizade.

C) Para o objetivo “C”

Observações da pesquisadora: Nossas percepções de como os estudantes habitavam a obra foram mais claras nas atividades de *Emoção sentida, Emoção manifesta, Recusa e Aceitação, Ecos íntimos*. Apesar de suas dificuldades, nessas atividades, notamos os estudantes interrogando a si mesmos quanto à atitude de alguns personagens. Para nós, as palavras que podem resumir como os estudantes habitaram a obra são: reação, questionamento, dúvida, imaginação e criatividade.

D) Para o objetivo “D”

Observações da pesquisadora: As atividades de leitura subjetiva desenvolveram no aluno um novo olhar sob os textos literários: a de entender o texto literário forte investimentos afetivo em si mesmo (Langlade, 2013 *apud* Xypas, 2018). Notamos, a partir de algumas falas dos próprios alunos, que para eles, somente, era possível se emocionar com novelas, filme e vídeos de redes sociais. No novo estado, após as atividades de leitura subjetiva, os alunos atribuíram aos textos literários a capacidade de emoção. A maioria dos estudantes concluíram as atividades com dúvidas no que se refere a modificar a obra pelo leitor. No entanto, explicamos que esta é uma mudança mútua, ou seja, a partir de nosso embasamento, entendemos que modificar a obra é interrogá-la, contestá-la e reagir a ela. Assim, o leitor modifica a visão dele na obra, fazendo do *eu* um outro diferente (Xypas, 2018, p. 57)

Após as atividades, os alunos estavam prontos para reinventar “*O Pequeno Príncipe”* (2016), como poema digital, revestindo a própria criação com marcas da leitura. Dessa forma, enxergamos o nascimento da reapropriação na leitura deles. Pensamos assim, porque, como Xypas (2018) enxergamos a repropriação como dependente de um processo apropriativo do texto em que

> a vida útil de um texto, se fundamenta sobre os martelamentos com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos Outros, do mundo do leitor. (Xypas, 2018, p. 67)

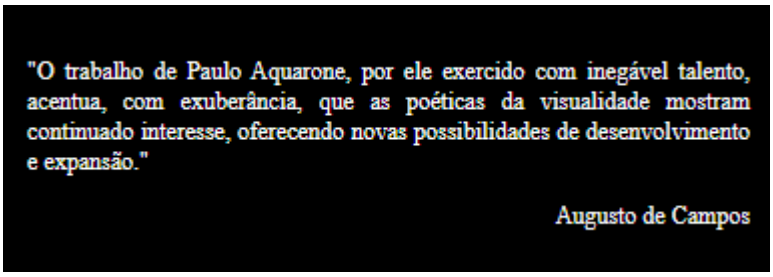
Para nós, a reapropriação implica a memória do leitor, o que consequentemente o faz sobreviver, e permanecer renovado aos olhos de quem o fez e refaz. Neste encontro de “*O Pequeno Príncipe”* (2016) com a leitura subjetiva, reconhecemos a reapropriação do texto

como resultado da aplicabilidade dessas atividades. Percebemos que as atividades desenvolveram no intelecto do aluno, a compreensão do acesso ao universal em si e aprendizagem do pensar (Bénédicte, 2020) através da literatura. Nesse viés, a construção do poema digital pelos alunos está submisso ao processo de *Reapropriação* (Xypas, 2018) de "*O Pequeno Príncipe"* (2016) demonstrando que a criação dos poemas digitais se torna uma forma de expressão das emoções do aluno a partir do que, ele, enquanto leitor, retirou da obra para si.

5.1.1.1.1.2 As oficinas de leitura dos poemas digitais

Para a oficina de leitura dos poemas digitais tivemos doze alunos voluntários. Apresentamos à turma as poesias do poeta digital brasileiro, Paulo Aquarone (2012). O escritor produz desde 90 textos poéticos com apelo visual. Junto com Ana Gruzynski (1966) e Sérgio Capparelli (1947) é considerado um dos que mais produzem literatura digital no Brasil. Seu acervo pode ser encontrado no próprio site [20] do autor. O site de Aquarone traz em sua página inicial a seguinte declaração de Augusto de Campos:

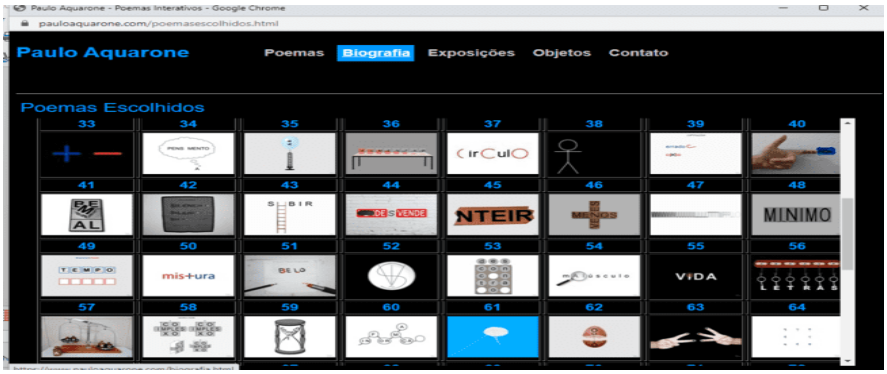
Figura 33 – Prefácio de Augusto de Campos



Fonte: Homepage de Paulo Aquarone

Figura 34 – Vista geral do site Aquarone

[20] Acesso em https://www.pauloaquarone.com/



Fonte: Homepage de Paulo Aquarone

Para Spalding (2013) o trabalho de Aquarone é um documento importante da transição que passamos da Poesia Concreta e Visual feita em computador para a poesia realmente multimídia (digital), com animação, som e interação. Assim, os poemas do autor são tido como Concreto-multimídia e se caracterizam por, ora serem visuais, ora pedirem a interação do leitor.

Os alunos leram os dois tipos de poemas no site de Aquarone: os digitais (multimídias) e os concretistas. Ao nosso ver professoral, ler os dois tipos, desenvolveria nos estudantes a capacidade de distingui-los. Salientamos, que na busca por atingir o objetivo da apropriação do gênero, essa distinção foi fundamental para esclarecer os alunos de que, por mais que a poesia digital tenha raízes na poesia concreta, ela apresenta características e meios próprios de construção e de leitura (Antônio, 2010).

Expostas as explicações acima, é importante justificar que escolhemos os poemas de Aquarone por dois motivos: primeiro, porque há na poesia de Aquarone, elementos e imagens que remetem à infância e à efemeridade da vida. Para nós, esses temas incentivou os aluno a pensarem nas próprias vidas e a lembrarem da infância. Esses caminhos de leitura propiciam a ideia de relacionar a leitura literária ao mundo da vida, à experiência e à vivência do leitor, tal como aponta Rouxel (2013), no seu artigo “Ousar ler a parti da si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva”. O segundo, porque observamos neles vários exemplos de uma reconfiguração semiótica por que passa a poesia em meios digitais (Vieira, 2013, p.119). Isso demonstrou claramente aspectos formais da poesia digital para os alunos, o que contribuiu na oficina de escrita. Acreditamos que ensinar a leitura de poesias digitais a partir dos dois olhares, um formal, que percebe a expressividade dos recursos semióticos como essenciais na construção do gênero e outro, subjetivo, que oferece as experiências de lautor (Spalding, 2009) ao aluno, concretizaria no estudante o real contato com o poema digital antes da oficina de

escrita. Dessse modo, apesar de numerá-los em primeiro e segundo, as razões que justificam nossa escolha alcançam o mesmo nível de relevância nessa proposta.

Outro motivo pelo qual se deu a escolha, é porque as poesias do autor são acessíveis a todo tipo de público (Spalding, 2009). Isto se dá, porque as ferramentas utilizadas pelo autor no momento da criação dos poemas permitem a interação por meio desses *hardwares* já conhecidos e utilizados pela sociedade. Para Aquarone (Spalding, 2013) sua produção se faz a partir de ferramentas simples, como editores de imagens e textos, tanto que, para concluir e divulgar suas poesias, apenas, recebe ajuda do filho Jossuá na produção do site, dos comandos de interação e das animações dos poemas (Spalding, 2013).

Em suma, ao escolhermos os poemas de Aquarone como parte do *corpus* dessa pesquisa, consideramos o modo como o autor planejou o cenário de manuseio da leitura para o leitor: a partir de caminhos simples e inovadores. Esclarecemos que para nós, o caminho é inovador, menos pela possibilidade de uso de ferramentas digitais, e mais pela oferta de leitura de um texto literário, em que cabe leituras diferentes das quais o aluno é acostumado. Assim, as ferramentas digitais estão a favor da nova experiência de leitura literária e não o contrário.

Rumo à vivência literária, buscamos compreender a leitura dos alunos e o grau da póética – digital contida nos poemas de Aquarone. Adotamos como base de análise de leitura, uma Perspectiva de poético – digital (vide pressupostos), formulada por Vieira (2013). Nesse sentido, analisamos como os alunos leram os elementos da poética de Aquarone. As categorias nos fizeram compreender a leitura dos alunos, o que nos fez enxergar objetivamente os caminhos da apropriação do gênero. Relembramos que são elas: Categoria verbo – digital; Categoria sonoro – relacional; Cateogia imagético – digital; Categoria HHMI; Categoria tempo – poético – digital; Categoria de tradução – intercódigos.

Definida a perspectiva da análise de leitura, selecionamos os poemas de Aquarone a serem lidos. Foram eles:

Tabela 3 – Poesias de Aquarone lidas na oficina de leitura

CONCRETISTA	MULTIMÍDIA OU DIGITAIS
FETO	CAIXA DE INTERROGAÇÃO
PULAR	POEMÁGICO
MEDIDA DO TEMPO	FECHA
AUTO-RETRATO	SIMBOLOS E MATÉRIA

Fonte: Autora (2023)

Observemos, por Spalding (2013), a descrição dos poemas digitais (multimídias) escolhidos como corpus da atividade de leitura:

> No poema Caixa de Interrogação, por exemplo, é apresentado uma caixa com um "?" e, quando clicada, revela dentro a letra "é". O "Poemágico" apresenta cartas que formam a palavra TRÊS que, quando viradas, revelam os números de 1 a 4, brincando com o número de letras da palavra. "Fecha" traz duas gavetas que fecham a palavra "fecha" e a abrem a palavra "abre". "Símbolos e matérias", quando clicado, revela números dentro de cada letra. "Gaveta" mostra uma porta dentro de uma gaveta, utilizando-se agora não de palavras, mas de sons. (Spalding, 2013).

Para realizar as leituras dos poemas acima, fizemos uso dos seguintes equipamentos:

1. Notebook Dell
2. Caixa de som bluetooth
3. Amplificador de som
4. Aparelho Smarthphone – compartilhamento dos dados de internet

Figura 35 – Foto oficina de leitura

Fonte: Autora (2023)

Organizados os recursos, os alunos reuniram-se em grupo e fizeram anotações nos diários de leitura sobre os seguintes aspectos:

1. Teça comentários sobre o tipo de poema que você.

Os doze alunos fizeram comentários dos poemas lidos. Na maioria deles, percebemos interesse pelos poemas digitais (multimídias) em detrimento dos concretistas. Alguns alunos relataram que o fato dos poemas multimídias apresentarem movimento e permitirem interação por meio do mouse, os tornavam mais interessantes.

Dos doze, dez estudantes compreenderam os poemas multimídias como uma espécie de jogo. Em razão dessa compreensão, disseram sentir falta de um grau maior de dificuldade na articulação das ferramentas.

Posto o resumo das primeiras impressões dos estudantes nos diários de Leitura, conseguimos formular perguntas que pudessem extrair respostas que nos possibilitaram uma leitura poético-digital.

2. (Categoria Verbo – digital) – Como o verbal está apresentado na obra? (VIEIRA, 2017, p. 56)

Os alunos perceberam que os dois tipos de poemas de Aquarone contém poucas ou nenhuma palavra. Destacaram, que o poema concretista *Pular*, ao mesmo tempo que forma o verbo "pular", também revela a brincadeira de pular corda, devido a letra "L" ser representada pela imagem de uma corda. Essa percepção fez algumas alunas lembrarem da própria infância e

Figura 36 – Poesia Pular (concreta) de Paulo Aquarone

Fonte: Site de Paulo Aquarone

proferirem falas como: *"Professora, eu brincava muito de corda quando era mais nova*", ou, *"Tenho vontade de brincar de corda, mas vão rir de mim*". Um aluno imaginou como o poema seria se fosse multimídia: *"Se fosse multimídia, a corda iria se movimentar, professora"*

Três alunos relataram não sentir falta do verbal nos poemas, pois as imagens os faziam compreender o que o autor queria passar. Os demais revelaram que as palavras ou letras facilitaram a compreensão de poemas concretistas como *Auto – retrato*, que apresenta apenas uma data de nascimento. Apesar dos poemas *Pular* e *Auto – retrato* não serem digitais, e sim, concretistas, acreditamos que o olhar dos alunos para esse grupo de poemas exercitou, ainda mais, a habilidade de distingui-los dos digitais.

Nesses casos, houve a atividade imaginativa que, por sua vez, favoreceu "a reinvenção da leitura da palavra poética" (Vieira, 2017, p 57).

Dois alunos, em específico, chamaram atenção para o lado cômico de Aquarone em relação ao jogo de palavras dos poemas digitais. Eles relataram em seus diários de leitura, "*achar engraçado*" (nas palavras deles) o autor esconder palavras e demonstrá-las através de imagens ou formar palavras através das imagens como em *Caixa de interrogação*. A "*graça*", segundo eles, estaria em pensar como foi inteligente da parte do autor associar ou substituir a palavra por imagens, ícones ou cores quase como se quisesse "brincar" (palavra deles) com elas.

Observaram também em *Fecha*[21], o jogo de palavras antônimas, demonstradas não só pelo próprio verbal, mas também pelo movimento de abrir e fechar uma gaveta.

[21] Ler em https://www.pauloaquarone.com/poemas.html

Figura 37 – Poesia Fecha (digital) de Paulo Aquarone

Fonte: Site Paulo Aquarone

Percebemos que as chaves periféricas de interpretação e os caminhos de experimentação de leitura, explícitos ou em forma de charadas e testes foram ativados na leitura de *Fecha* e *Caixa de interrogação* pelos alunos. Os estudantes buscavam a todo momento encontrar elementos explícitos e charadas. Nesse momento, então, surgiram as percepções cômicas da escrita do poeta.

3. **(Categoria sonoro – relacional) – Você percebeu outros elementos além das imagens e palavras nos poemas digitais (multimídias) lidos?** Todos os alunos perceberam os sons na leitura de *Gaveta*, inclusive relacionaram o som com o movimento da imagem porta e gaveta.

Dois alunos disseram: **"***Tem que vê a caixa de som".* Dentro da categoria sonoro – relacional percebemos que houve, por parte dos alunos, a percepção dos Meios de representação dessa categoria. Isso quer dizer que eles notaram os recursos que permitem o leitor escutar os sons emitidos pela poesia, o que é nesse caso essencial para a compreensão como um todo.

O som foi relacionado com os outros signos, o que gerou novos signos, que, por sua vez, reverberam na estrutura da obra, gerando semioses poéticas dinâmicas, polissêmicas e polifônicas (VIEIRA, 2013)

4. **(Categoria imagético – digital) – Sobre os poemas que contém apenas imagens como *Medida de tempo,* como você as relaciona com o significado que deu ao poema?**

Os alunos não compreenderam a atividade, dessa forma, reexplicamos da seguinte forma: Como você interpretou as imagens do poema *Medida de tempo*?

Os estudantes responderam que conheciam o objeto "balança", porém não conheciam a ampulheta, por isso não souberam interpreter o poema. Dois alunos ressaltaram que já tinha visto o desenho da ampulheta na internet, mas não lembravam o nome,do objeto. Eles perceberam as

cores, o fundo preto, e disseram que o fundo na cor escura destacava a imagem que estava na frente. Todavia, pelo desconhecimento do signo "ampulheta", alguns alunos apresentaram dificuldade em ler o poema. Isso compormeteu "o efeito do todo ou dos todos", ditos por Vieira (2017, p. 124).

Em *Poemágico*, os alunos perceberam-no como a um jogo. Disseram que o virar as cartas acontecia quando eles tocavam na tela, o que os lembrava jogos de cartas no celular. Dois alunos. No caso da leitura desse poema, os alunos conseguiram dialogar o design, o desenho, a pintura, o vídeo, a fotografia e a computação gráfica (Vieira, 2013) para prover sua compreensão do que o autor revelaria no final, ou seja, a ausência do três.

5. **(Categoria HHMI) – Quais poemas requer sua participação para ser lido (navegados)? Comente também o que possibilitou sua interação com o poema.**

   Todos os alunos citaram oralmente os poemas *Caixa de interrogação* e *Símbolos e matérias*. Compreenderam que as leituras dependeriam do clique deles no mouse ou no teclado. Dois alunos detectaram a participação de outros *Hardware*s, como a caixa de som na construção do sentido do poema sonoro, *Símbolos e matérias.*

6. **(Categoria HHMI) – Em relação à criação dos poemas digitais por Aquarone, quais ferramentas você observa que foram utilizadas pelo autor?** Cinco dos doze alunos detectaram ferramentas de edição de texto e de imagens / ferramentas de efeito sonoro / ferramentas de animação/ Ferramentas de duração de tempo entre uma cena e outra.

7. **(Categoria tempo – poético – digital) – O que acontece com alguns elementos dos poemas em relação ao movimento deles no ecrã (tela)? Mudam de cor, de textura, surgem e desaparecem?**

   Os alunos pontuaram dificuldades na leitura de movimentação dos objetos no poema: atraso na resposta do computador em processar a informação (nas palavras deles, "o computador demorava em responder"); atraso do poema em mostrar a dinâmica da leitura, ou seja, quando clicado, os poemas digitais que continham objetos em movimento, demoravam a aparecer, desaparecer, mudar de cor ou emitir som. Isso dificultava a distinção dos poema em concretistas ou multimídias. Contudo, perceberem as transições de um objeto para outro, a emissão de som e a mudança de cor. O que para Vieira é essencial o leitor reconhecer em um poema digital.

Para nós, os estudantes detectaram que em vez de estar presente, o texto surge, (Poemágico, por exemplo). Notaram que o toque na tela causava um efeito de tempo para que as cartas virassem. O que nos fez compreender como uma percepção consciente de um encadeamento de chegadas controladas dos seus elementos. Pontuaram assim, fatores como os intervalos de tempo entre a chegada desses elementos, a colocação da inscrição ou ainda as direções do deslocamento.

Compreendemos que eles, enquanto leitor tiveram sua atenção focada em diversos elementos textuais, como sons, cores, letras, sílabas, palavras etc., e também focada nos processos de realização desses mesmos elementos (Vieira, 2013).

8. (**Categoria Tradução Intercódigos**) – Observe o poema "*Fecha*". O que acontece quando a gaveta abre e fecha? Como você relaciona as palavras com a imagem?

Os doze alunos relacionaram a abertura e fechamento das palavras com a formação de uma imagem mental e visual da gaveta. Os estudantes enxergaram uma palavra como imagem. Dessa forma, eles perceberam a transformação de um código verbal em um não – verbal ou visual.

Verificamos que os estudantes voluntários buscaram conhecimentos prévios para formular a compreensão dos poemas. Seus conhecimentos sobre ferramentas digitais, utilizadas em redes sociais e aplicativos de jogos, facilitaram sua intuição quanto ao que movimentava os objetos no poema e o momento em que iam ocorrer. Para nós, a busca dos conhecimentos prévios resultou o reconhecimento do "fundamental que é perceber os quadros referenciais relativos aos segmentos precedentes ou consequentes no próprio discurso, em busca da auto referencialidade dos signos. O resgate a si mesmo e as suas experiências prévias permitiram que soubessem que as palavras se complementavam às imagens na "navegação do poema" (Vieira, 2013, p. 131). Dessa forma, confirmamos na leitura poética – digital dos alunos, considerando a categoria imagética – digital, que existem vários caminhos de leitura com os olhos e neles, os signos indiciais implícitos e explícitos dão o tom lírico da composição, seja com a presença ou não das categorias HHMI e/ou sonoro-relacional (Vieira, 2017)

Ainda sobre acessar conhecimentos estabelecidos no cognitivo, notamos que os alunos acessaram seus conhecimentos de Língua Portuguesa para compreender o jogo de palavras que é marca dos poemas de Aquarone. Eles conseguiram relacionar palavras opostas (antônimo e

sinônimo) com as imagens que, por vezes, não contribuíram para demonstrar a oposição. Isso nos remeteu a categoria verbo – digital, em que é preciso se perguntar *Como o verbal se apresenta na obra?* Nesse sentido, "a atividade imaginativa é necessária para uma reinvenção da leitura da palavra poética, através de uma reinvenção do olhar" (Vieira, 2017, p. 57). Por reinventarem o olhar, compreenderam, mesmo inconscientes que estavam despertando na leitura, chaves periféricas de interpretação e os caminhos de experimentação de leitura, explícitos ou em forma de charadas e testes, ou, ainda, não entendendo que "a palavra passa a se realizar através de feixes de luz que transitam no espaço do ecrã (tela)" (Vieira, 2013, p. 127), eles notaram "o aparecer e desaparecer, ou o diminuir e aumentar de tamanho delas" (Vieira, 2017, p. 57).

Averiguamos que os estudantes conseguiram ter novas percepções sensitivas na atividade de leitura literária, como a intuição. A partir do clique no mouse e da utilização do som da caixa bluetooth, verificamos o quanto os *softwares e Hardwares* são peças importantes na criação dos signos periféricos, sejam estáticos ou em movimento, em uma ou mais telas (Vieira, 2013). Entendemos que, sem eles, ao leitor é negado as percepções sensitivas despertadas na leitura do texto literário, o que o afasta dos "momento de escolhas, caminho a percorrer/sentir/ler ou de se transformar em coautor potencial das possibilidades textuais que a obra pode oferecer" (Vieira, 2013, p. 137).

Tanto na leitura dos poemas concretistas quanto dos multimídias (digitais), observamos uma profunda alteração no modo de leitura do texto literário, à medida que os estudantes tiveram que dividir sua atenção focada em diversos elementos textuais, como sons, cores, letras, sílabas e palavras, com os processos de realização desses mesmos elementos (Vieira, 2013). Ou seja, a atenção sob elementos multimodais e hipermidiáticos (imagens, ícones, símbolos, sons) assim como os hipertextuais (elementos que pediam a interferência do leitor por cliques), foi indispensável para a realização da leitura desses mesmos elementos.

Chamamos a atenção para as dificuldades no tempo de processamento dos poemas digitais por parte da própria configuração do poema. Os poemas multimídias (digitais) apresentam atrasos consideráveis em relação ao início da leitura. Ao clicar, o leitor não tem a resposta instantânea da sua intuição. O poema leva em torno de cinco a sete segundo após o aparecimento do poema na tela e do comando do leitor para se realizar. Isso confundiu os alunos, fazendo-os pensar que se tratava de poemas estáticos – concretistas e não dinâmico – digitais.

A partir da perspectiva assumida também foi possível confirmar o que afirma Vieira (2013) sobre um dos poemas de Aquarone, *Tempo – espaço*. O estudioso diz que o poema possui um nível simples e baixo da categoria imagético-digital, uma categoria de reconfiguração do plano inteligível do discurso, importante para observar o caráter relativo das visualidades. Compreendemos, portanto, que o nível simples e baixo da categoria dito pelo estudioso, estava presente também nos poemas que selecionamos, visto que permitiam movimentos simples de ícones e outros objetos, demonstrados a partir de imagens animadas em *java script* e *flash*, por exemplo (Vieira, 2017).

No processo da análise utilizamos o diário do pesquisador. O recurso teve papel fundamental na consolidação das informações obtidas das conversas entre alunos e entre a pesquisadora e os alunos.

-Os estudantes sentiram-se motivados em aprender um gênero digital; -Os alunos demonstraram interesse em ler os demais poemas do autor; -Dois alunos aprenderam a utilizar o mouse e teclado; -Os alunos compararam a interação exigida na leitura dos poema a jogos; -Perceberam as diferenças entre um livreto de poemas impresso que escreveram em outra situação a atividade dos poemas digitais; -Os estudantes relataram que os poemas de Aquarone são interessantes, mas que poderiam trazer um maior grau de dificuldade na leitura. -Alguns alunos sentiram dificuldade em diferenciar o poema digital de um vídeo ou de uma imagem, porém, relataram que a aprendizagem do gênero a partir daquele momento facilitaria o seu reconhecimento.

Exposto os detalhes dessa intervenção, segue abaixo um resumo da oficina de leitura. Esperamos, assim, demonstrar de modo compacto as atividades realizadas na oficina de leitura.

Tabela 4 - Resumo da oficina de leitura

OFICINA DE LEITURA	ATIVIDADE	DURAÇÃO	INSTRUMENTO DE COLETA
1ª CONHECENDO O POETA E A PLATAFORMA DOS POEMAS DIGITAIS.	acessar o site de Paulo Aquarone. ler a biografia manifestar suas primeiras impressões sobre a plataforma sobre os elementos multissemióticos, que se apresentavam no ambiente. Conhecer os tipos de poemas produzidos por Aquarone. Iníciar das anotações nos Diários de leitura	2 AULAS: 1h30min *Precisamos de 1 aula extra para concluir a atividade	REGISTRO NO DIÁRIO DO PESQUISADOR E NO DIÁRIO DE LEITURA DO ESTUDANTE
2ª PRIMEIRA LEITURA (LIVRE) DOS POEMAS; COMPREENSÃO E FORMULAÇÃO DE SENTIDOS.	Nesta 1ª leitura, Ler livremente os poemas. Formular seus próprios sentidos; Relacionar os sentidos formulados por si aos dos possíveis formulados pelo autor Reconheceram as diferenças entre poemas concretistas e os multimídias. Seguir com a escrita nos Diários de leitura	2 AULAS: 1h30min *Precisamos de 1 aula extra para concluir a atividade	REGISTRO NO DIÁRIO DO PESQUISADOR E NO DIÁRIO DE LEITURA DO ESTUDANTE

3ª DIA - SEGUNDA LEITURA DOS POEMAS DE AQUARONE: CONHECENDO A ESTRUTURA E CONCEITO DO GÊNERO, MÍDIAS E FERRAMENTAS UTILIZADAS	Inferir as ferramentas utilizadas para compor os poemas; Observar os recursos de mídias utilizados pelo autor Detectar a presença da interação. Seguir com a escrita nos Diários de leitura.	2AULAS: 1h30min *Precisamos de 1 aula extra para concluir a atividade	REGISTRO NO DIÁRIO DO PESQUISADOR E NO DIÁRIO DE LEITURA DO ESTUDANTE *A escrita nos Diários de leitura se estendeu para fora da escola e os alunos ficaram livres para escreverem suas impressões em casa.

Fonte: Autora (2023)

5.1.1.1.1.3 A oficina de escrita dos poemas digitais

Fizemos um rastreamento na Web e na loja de aplicativos *Play Store* da *Google por* ferramentas de escritas de literatura digital para aplicar a oficina de escrita no 9º ano. Na Web, buscamos nos repositórios Scielo, Athena e Capes por, *"ferramentas de escrita literatura digital", "ferramenta de escrita poemas digitais", "plataformas de escrita literatura digital"* e *"plataformas de escrita poesia digital"*. Nessa busca, encontramos teses, dissertações e artigos do ramo que citavam o *Storyspace* (1987) de Michael Joyce, Jay Davi Bolter e John B. Smith como primeira ferramenta de escrita de hiperficção, criada especificamente para este fim. No entanto, esta ferramenta não é gratuita e de complexo manuseio para aprendizes na arte da escrita digital. A partir daí, buscamos o tema nos sites *Observatório de literatura digital*, *Atlas da literatura digital* e o *Literatura digital*. Encontramos pesquisas sobre a escrita de literatura digital a partir de editores de textos, programas em *flash 5.0* e aplicativos de animação:

> *Scalpoema* (2001), poema multimídia de Joesér Alvarez, explora a dedicatória das *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e dá a ela uma nova ambientação. Usa para isso o programa de animação flash 5.0 e o formato de vídeo para o *YouTube* (Vieira, 2020, p. 10).

Para adquirir editores como o *flash 5.0*, precisaríamos de um investimento financeiro, o qual não estava previsto no orçamento. Dessa forma, procuramos por outra solução. No momento de elaboração do projeto deste estudo, conversamos com os estudantes na tentativa de solucionar a questão das ferramentas de escrita dos poemas. A partir dessa troca compreendemos o espaço *Stories* do *Instagram* como uma possível ferramenta de escrita dos

poemas digitais. Este espaço é próprio para postagens *Storytellings*, um tipo de narrativa, em que os usuários postam suas fotos e vídeos em sequência, como em uma história. Por serem conhecedores das ferramentas do *Stories*, os alunos manusearam os recursos do espaço com excelência. As ferramentas mais utilizadas por eles na construção dos poemas digitais foram:

Pesquisar: ferramenta de pesquisa por imagem, som e *gifs*
Fonte: ferramenta de edição de fontes textual (cores, estilos, forma)
Efeito sonoro: ferramenta de aplicação de efeito sonoro.
Desenhar: ferramenta de desenho em cima de uma foto ou em espaço livre
Compartilhar: ferramenta de compartilhamento entre usuários
Salvar: ferramenta para salvar o trabalho no computador ou celular

Figura 38 – Ferramentas do Stories

Fonte: Instagram

Figura 39 – Ferramentas do Stories

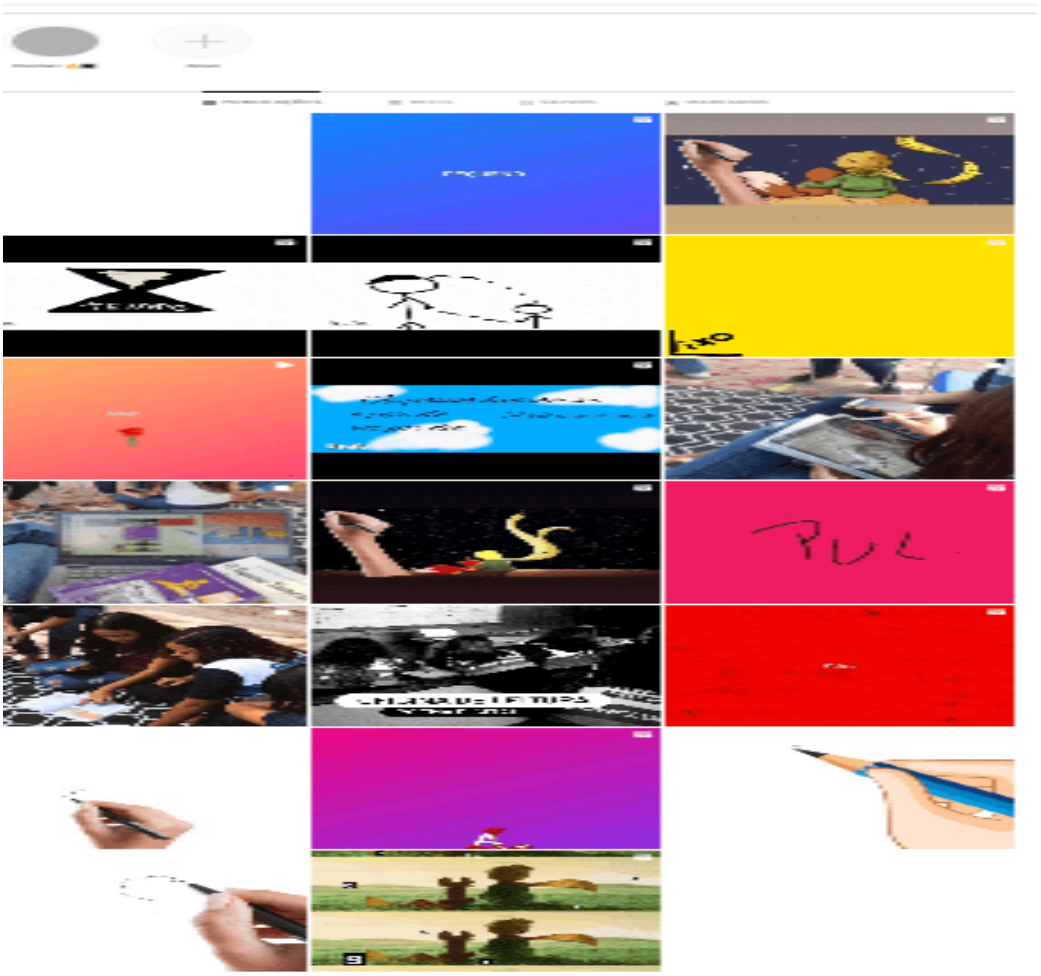
Fonte: Instagram

No processo de criação, os alunos acessaram dois aplicativos de animação, o *White board* e o *Flipa Clip*[22]. Segundo os alunos, esses percursos permitiriam a movimentação objetos (imagens, sons, vídeos) criados por eles mesmos de forma articulada e animada. Tais objetos foram compartilhados no *Instagram*, onde foi possível inserir filtros e sons nas animações.

Os doze estudantes criaram dezesseis poemas digitais, quatro criados no *White board*, quatro no *Flipa Clipe* e oito exclusivamente no *Instagram*. Segue abaixo um painel com as dezesseis experimentações poéticas – digitais.

Figura 40 – Página @poema9d – suporte de poemas digitais dos alunos

[22] Conheça mais em https://www.youtube.com/watch?v=SA60vJf1gC4



Fonte: Instagram

Nos momentos da oficina de escrita, houve dificuldades no acesso à internet dentro da sala de aula. Montamos, então, um laboratório de experimentações ao ar livre com tapetes e cadeiras no pátio externo da escola.

Figura 41 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (1)

Fonte: Autora (2023)

Figura 42 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (2)

Fonte: Autora (2023)

Figura 43 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (3)

Fonte: Autora (2023)

Figura 44 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (4)

Fonte: Autora (2023)

Figura 45 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (5)

Fonte: Autora (2023)

Figura 46 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (6)

Fonte: Autora (2023)

A oficina aconteceu em seis aulas: duas no primeiro dia, duas no segundo e duas no terceiro.

No primeiro dia, os alunos criaram a página hospedeira dos poemas e tiveram acesso a senha. Editaram a biografia e o perfil. Ao longo dos dias, construíram dezesseis poemas, que foram intitulados por: *Regar, Batida dos olhos, Ele é multicor, Pessoas grandes, Existência, Tempo, Para não esquecer, Flor cativada, Vaidade é lixo, Pequena Rosa, Luz da lua, Pulsar, Pulso Impulso, Amizade amor, Eternamente e Crescer.*

Em todos os dias da oficina, os estudantes tiveram em mãos o livro "*O Pequeno Príncipe*" (2016) e os diários de leitura. Com isso, puderam anotar suas impressões sobre os poemas de Aquarone e sobre s impressões da leitura da narrativa de Exupéry.

Figura 47 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (7)

Fonte: Autora (2023)

Figura 48 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (8)

Fonte: Autora (2023)

Figura 49 – Foto do momento da criação dos poemas digitais pelos alunos do 9 ano (9)

Fonte: Autora (2023)

O registro no diário de leitura possibilitou o acesso dos alunos às suas memórias. Segundo Xypas (2018), essas memórias podem escoar no leitor a partir do texto literário. Nesse caso, as memórias dos alunos foram ativadas a partir das atividades de leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* (2016). Fizemos isso embasados no livro de Xypas (2018).

A fim de analisar como os estudantes acessaram a obra lida na composição de seu poema digital e verificar aspectos estruturais e expressivos do poema digital na composição do aluno, registramos em nosso diário do pesquisador as impressões dos próprios estudantes sobre suas composições. As impressões, expressas oralmente, revelaram o tipo de emoção que o aluno deteve da obra lida e como ele relacionou com a sua própria emoção.

Quanto à memória da leitura e emoções do aluno expressa na escrita, consideramos uma análise embasada nas orientações de Xypas (2018) e Jouve (2013). Quanto à análise dos aspectos formais, buscamos referência em Antônio (2009), Vieira (2013) e Hayles (2009). Após as análises, comparamos o desenvolvimento dos alunos nas oficinas com as habilidades requeridas na BNCC.

Verifiquemos primeiramente o que cada aluno relatou oralmente sobre suas criações.

ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DO PESQUISADOR

Tempo: escrito por duas alunas, o poema "*expressou a importância do tempo para os seres humanos*" (Estudante X, Y). Relato no diário do pesquisador: Notamos semelhança entre esse poema e os poemas de Aquarone. Essas estudantes demonstraram a emoção no poema criado a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)* no poema e, ao mesmo tempo, demonstraram compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Ele é multicor: "Acho que o Peque Príncipe pode ser preto ou índio" (Estudante, Z). Relato no diário do pesquisador: a reflexão de um aluno quanto a aspectos étnicos dos personagens na obra lida, levando o principezinho na visão do aluno a ser de outras cores. O estudante demonstrou posteriormente à leitura do livro de Exupéry, interesse em ler "*O Pequeno Príncipe Preto"* (2020) de Rodrigo França. O estudante demonstrou a emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* (2016) no poema e, ao mesmo tempo, demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Para não esquecer: "Para não esquecer é um poema que mostra que todos nós temos uma criança dentro de si...independente da idade" (Estudante W, Z). Relato no diário do pesquisador: As estudantes demonstraram emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe*" (2016) no poema e, ao mesmo tempo, demonstraram compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Pessoas grandes: Escrito por duas alunas, o poema *"Fala da importância de não esquecer de sermos sol algumas vezes em tempo de chuva"* (Estudantes K, O). As estudantes demonstraram emoção na escrita a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe*" (2016). Contudo, não notamos aspectos da poesia digital na sua construção.

Regar: *"O poema fala como vejo a relaçao de amizade*" (Estudante, C). A estudante demonstrou a emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)* e, ao mesmo tempo, demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Batida dos olhos: *"Lembramos daquela parte do livro que fala sobre enxergar bem com o coração*". (Estudantes, C, M), "Acho que quero ser assim a partir de agora" (Estudante M). Relato no diário do pesquisador: As estudantes demonstraram a emoção no poema digital, a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)* e, ao mesmo tempo, demonstraram compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Flor Cativada: "*queria mostrar o cuidado que devemos ter com um amigo"* (Estudante A, B). Relato no diário do pesquisador: Segundo a aluna B, ela viveu uma decepção com um amigo próximo. Acreditamos que essa experiência a tenha inspirado para escrever *Flor Cativada.* As estudantes demonstraram a emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)*. Contudo, não demonstraram compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Existência: "Esse poema fala da importância de cada amigo na sua vida" (Estudante, B). A estudante demonstrou a emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva "*O Pequeno Príncipe" (2016)*. Contudo, não demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Crescer: *"eu quis mostrar que é possível crescer sem perder a essência de uma criança"* (Estudante N). "lembrei de mim, acho que não mudei depois que fiquei adolescente, e nem quero mudar, professora. Quero sempre lembrar de quando era criança". A estudante demonstrou a emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)*. Contudo, não demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Eternamente: "*Fala sobre se importar com alguém"* "*Queria que minha mãe se importasse comigo assim"* (Estudante G). "coloquei várias imagens iguais para representar o eterno. Relato no diário do pesquisador: Já é de conhecimento da escola que esse estudante apresenta dificuldades de relação com a mãe e outros familiares. A estudante demonstrou emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)* e, ao mesmo tempo demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Luz do luar: *"Tentei mostrar que estou triste porque não sei quem sou"* (Estudante, H). Relato no diário do pesquisador. A estudante demonstrou emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)*. Contudo, não demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Vaidade é lixo: "lembramos da parte que fala do vaidoso no livro" (Estudante B, N), "Eu também acho que eu poderia ser um pouco mais vaidosa" (Estudante B). Relato no diário do pesquisador: As estudantes demonstraram a emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)* e, ao mesmo tempo demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero.

Pulsar: "Eu gostei do poema de Alex lima que a senhora mostrou na sala, aí quis fazer um parecido" "Não consegui lembrar de "*O Pequeno Príncipe" (2016) quando criei esse poema, só o outro" (se referindo ao poema Vaidade é lixo.* (Estudante N) Relato no diário do pesquisador: Percebemos que esse poema em particular, apesar de não haver memórias da obra lida, é um dos que mais se aproximam do conceito de poema digital, segundo Antônio (2009), visto a nossa sensação, enquanto leitor, de estarmos diante da natureza do pulsar do corpo humano. Sentimos que a palavra "pulsar" assumiu o papel de imagem no poema.

Pulso Impulso "Esse é outro poema parecido com o de Alex Lima" (Estudante N). Essa estudante se espelhou nos poemas de Alex Lima para compor o poema digital. Demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero, mas, segunda ela, não trouxe lembranças da obra lida para demonstrar sua emoção. A estudante optou por não revelar a emoção sentida de outra obra lida ou dos ecos da lembranças dela.

Pequena rosa: *"Tentei lembrar da rosa" Para mim a rosa é uma pessoa e eu acho ela parecida com minha prima"* (Estudante K) Relato no diário do pesquisador: Esse estudante percebeu traços da rosa em um ente da sua família. O estudante demonstrou emoção no poema digital a partir da leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)* e, ao mesmo tempo demonstrou compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero

Amizade amor: "Fico indecisa em relação a alguém, como "*O Pequeno Príncipe" com a rosa"* (Estudante M). Essas estudantes demonstraram a emoção no poema digital a partir da leitura

subjetiva de "*O Pequeno Príncipe" (2016)* e, ao mesmo tempo demonstraram compreensão dos aspectos estruturais e conceituais do gênero

Em seguida, analisamos as experimentações dos alunos quanto aos aspectos estruturais. Para isso, consideramos os aspectos da poesia digital formuladas por Antônio (2009).

Tabela 5 – Análise dos poemas dos alunos em aspectos estruturais

ASPECTOS CONCEITUAIS	
QUANTO AO CONCEITO	POEMA DOS ALUNOS
Apropriação do ambiente digital	As ferramentas do Instagram possibilitaram a inserção de elementos como gifs, imagens, som e movimento, na construção do poema digital. Porém, precisamos complementar o processo de escrita do poema digital com aplicativos de animação - *Flipa* clip e o *WhiteBoard.* Os poemas que melhor representam ou se aproximaram do conceito de digital, foram: *Tempo, Pulsar, Vaidade é lixo, Batida dos olhos, Regar, Amizade amor, Pequena rosa, Pulsa Impulso.*
Aproveitamento das capacidades e contextos fornecidos a partir do computador.	Houve o aproveitamento das capacidades do computador para criação dos poemas. Todos os alunos criaram exclusivamente a partir do computador, utilizando as ferramentas, ensinando uns aos outros e intuindo em relação ao uso de alguns comandos ainda desconhecidos por eles.

Fonte: Autora (2023)

Após verificar quais itens dos aspectos estruturais e conceituais tinham sido demonstrados nos poemas digitais, elaboramos uma *tabela de verificação das habilidades*, cuja finalidade é verificar quais habilidades requeridas pela BNCC no que se refere à aprendizagem do poema digital foram demonstradas pelos alunos na prática em sala de aula.

Tabela 6 – Tabela de verificação das habilidades

HABILIDADES BNCC	HABILIDADES DEMONSTRADAS PELOS ALUNOS
(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características	Habilidade atingida – Os alunos leram de forma autônoma, considerando a seleção de procedimentos e estratégias de leitura do texto digital. Eles demonstraram essa habilidadade ao buscar

dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto	estratégias para compreender os poemas de Aquarone. No momento da escrita, os estudantes consideraram também as características do gênero e suporte em que foi construindo o poema. Nesse caso, houve o aproveitamento das capacidades do computador para criação dos poemas. Todos os alunos criaram exclusivamente a partir do computador, utilizando as ferramentas digitais, commandos do computador e alguns *hardwares* (mouse, teclado). Os poemas que melhor demonstraram essa habilidade foram: *Tempo, Pulsar, Vaidade é lixo, Batida dos olhos, Regar, Amizade amor, Pequena rosa, Pulsa Impulso.*
(EF89LP36) Explorar o uso de recursos sonoros e semânticos e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	Habilidades atingidas parcialmente – Os alunos demonstraram compreender o aspecto sonoro e semântico na leitura da poesia digital de Aquarone. Contudo, no momento da escrita de seus poemas digitais, apenas demonstraram habilidade em explorer a relação entre a linguagem verbal e a visual, não considerando inserir aspectos sonoros aos poemas.
(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.	Os alunos demonstraram a habilidade em observar os recursos multissemióticos presentes no texto digital. Na leitura dos poemas de Aquarone, perceberam recursos como formato das letras, a presença de algumas inovações acústicas próprias dos efeitos computacionais, assim como atentaram para a passagem de imagens de uma tela para outras telas, a mudança de cores e tamanhos dos ícones e o acesso a possibilidades interativas. Quando na escrita de seus poemas os alunos utilizaram recursos multissemióticos para construir seus poemas.

Fonte: Autora (2023)

Por fim, como demonstra os resultados, a oficina de escrita possibilitou aos alunos construir experimentações poéticas digitais considerando o comprometimento consigo mesmo e com suas emoções. Para nós, é nítido que o trabalho de construção do gênero é consequência das atividades de leitura subjetiva realizadas antes das oficinas. Tal planejamento preparou os alunos para criar poemas repletos de respostas e de questionamentos sobre si com o mundo em que vive (Langlade, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de experienciar a leitura e escrita de poemas digitais com alunos de um 9º ano para que pudessem se apropriar do gênero, recorremos, primeiramente, à pesquisa bibliográfica e documental a fim de descrever os nossos fenômenos investigados. A pesquisa nos fortaleceu não só na compreensão do gênero, no que concerne sua estrutura, o que deveras é fundamental para entender os aspectos formais e expressivos que compõem qualquer gênero, mas também, quanto a nossa própria prática.

Como demonstrado no início desse estudo, o trabalho anterior aplicado nessa mesma turma, resultou em brechas quanto à expressão emotiva na escrita do aluno. Com isso, entendemos que seria preciso relacionar a aprendizagem do gênero à leitura literária. Dessa forma, surgiu nossa problemática: Que medidas favorecem a apropriação de poemas digitais por alunos de um 9º ano, considerando trabalhar nos estudantes, além dos aspectos formais dessa poesia, aspectos emocionais?

Ao detectarmos nosso problema, procuramos alinhá-lo ao nosso objetivo geral. Sabíamos, portanto, que para atingir por completo nosso objetivo seria necessário que o aluno descobrisse que tipo de emoção colocaria no seu poema: se raiva, se angústia, se ressentimento, se ansiedade, se amor, se amizade, se saudade. Ao descobrir isso, hipoteticamente, o aluno construiria o gênero de forma que não supervalorize os aspectos formais em detrimento da emoção do aluno. Para tanto, criamos uma proposta para propiciar momentos de encanto com a poesia digital. Apostamos em aguçar as emoções do aluno. Ao nosso ver, a apropriação do gênero em questão não seria completa se os estudantes não aprendessem a acessar suas emoções para construir o poema digital. Afinal, trabalhamos com um gênero cuja função é humanizar através de todos os sentimentos que a emoção permitir. Logo, adotamos a leitura subjetiva de "*O Pequeno Príncipe"* (2016) para auxiliar o aluno no caminhar até a sua emoção. A escolha da obra, por nós, mas, também, pelos alunos, fez diferença nesse trajeto. Constatamos o quanto é proveitoso pedagogicamente uma identificação do leitor com o texto literário lido (JOUVE, 2013).

As atividades subjetivas, embasadas em Xypas (2018), que envolveram a leitura, ampliaram o olhar do aluno sobre si, e isso foi determinante na apropriação dos poemas digitais pelos estudantes. Queremos dizer que, à medida que respondiam às atividades, os alunos se questionavam, se estranhavam e se reconheciam. Nesse momento, notamos a ampliação dos horizontes do leitor. Certamente é o ganho que se tem do contato com qualquer texto literário.

Constatamos, diferentemente do trabalho anterior, que as atividades de leitura subjetiva, vivenciadas antes das oficinas de construção de um gênero, reforçam os caminhos de sua apropriação, pois, nesse caso, em específico, ampliaram a capacidade do aluno de compreensão de si mesmo e os levaram a construir o gênero não apenas pensando na sua formalidade, mas, sim, pensando em demonstrar a si próprio na escrita. Verificamos que os alunos compreenderam que um poema necessita de emoção e da impressão de si a partir das palavras. Nesse caso, em específico, o aluno demonstrou suas implicações da leitura não só por meio das palavras, mas sim de elementos próprios do ambiente digital. Demonstraram isso, ao descartar as impressões da leitura que queriam e as que não queriam imprimir no próprio poema digital. Com isso, exprimiam suas vontades em emoções, e as emoções transformavam em poema digital. Nesse aspecto, o trabalho de leitura a partir de métodos recepcionais demonstrou ser eficaz quando aliado à aprendizagem de poemas do ambiente digital.

Nesse percurso verificamos também que, apesar de,

> muitas vezes, uma nova tecnologia parecer ofensiva e agressiva, a ponto de diluir as que a antecedem, sabe-se que as produções impressas ainda irão perdurar concomitante aos textos virtuais/digitais por muito tempo, haja vista a dependência da sociedade contemporânea no tocante ao texto palpável, escrito em folha de papel, e, ao mesmo tempo, a dificuldade em realizar leituras diante de telas luminosas e sem o contato afetivo que se costuma ter com o livro/material impresso e/ou manuscrito (SOUZA, 2018, p, 58; VIEIRA, 2018, p. 58).

Na direção da citação acima, constatamos a importância dos dois suportes nas experiências com as práticas literárias em sala de aula. Assim sendo, o fato de relacionarmos à escrita do poema digital ao texto literário impresso, fortaleceu os laços entre as duas formas de leitura. Dessa forma, o aluno entende que, por conhecer a si a partir do texto literário impresso pode construir seu texto também a partir de literatura digital, utilizando elementos inseridos em seu dia a dia, como as imagens, os gifs, o som, o hipertexto. E entender que há outras funções para esses recursos: valer-se deles para expressar-se poeticamente.

Sobre a escolha do *Instagram* como ambiente de criação dos poemas digitais, analisamos em dois pontos: limitante e positivo. Entre os pontos positivos, ressaltamos a facilidade dos alunos em construir os poemas digitais com as ferramentas da rede social *Instagram*. Além disso, verificamos a autonomia dos estudantes em buscar novas ferramentas para complementar a escrita dos poemas na rede social, especialmente para complementar aspectos de animação das mídias.

Outro ponto positivo, refere-se à lembrança de "*O Pequeno Príncipe*" (2016) nos poemas digitais dos alunos. Os estudantes mantiveram-se atentos aos objetivos deste estudo e isso fez com que as lembranças do texto literário fossem impressas no poema, o que Xypas (2018) chama de reapropriação. Constatamos, assim, o texto do leitor da obra, o que, para nós, colaborou para a apropriação do gênero que estava sendo construído. Nesse sentido, manter o texto na memória seria uma forma do estudante focar nas emoções a serem transmitidas no poema.

Ressaltamos, ainda, como ponto positivo, a construção da página @poema9d. Os alunos se engajaram na construção da página e isso os colocou no centro da ação didática, ao buscar estabelecer seu texto/poema do leitor. Com isso, foi possível a circulação dos poemas para toda a comunidade escolar e para além dos muros da escola, se estendendo a amigos e familiares dos alunos.

Mas, em geral, o ponto alto dessa experiência foi presenciar o encontro do aluno com ele mesmo na composição do poema em tela. Para nós, é nítido que o encontro é resultado das atividades de leitura subjetiva, as quais foram planejadas para valorizar as emoções dos alunos na leitura. Essa etapa preparou os estudantes para selecionar as linguagens que representariam suas emoções no poema: a sonora, a imagética, a verbal, ou todas elas. A clareza das próprias emoções, levou os alunos a escolherem coerentemente os elementos constituintes das linguagens. Por sua vez, as figuras, os gifs, os sons e o texto escolhidos formaram a estrutura do poema digital, a partir da verdade do aluno, ou seja, a partir da verdade descoberta por meio da leitura do texto literário. Sobre isso, notamos uma preferência dos alunos por elementos da natureza e personagens humanos. Acreditamos que a escolha se deva às imagens da própria obra, que alia paisagens da natureza a personagens humanos, permitindo a ambos questionamentos sobre a vida.

No que se refere aos pontos limitantes da pesquisa, verificamos dois. O primeiro ponto refere-se à falta de estrutura em torno da construção do poema digital. A dificuldade para acessar a internet se deu em diversos momentos nas oficinas e isso fez com que os alunos perdessem informações em andamento no *Stories*. Logo, o novo carregamento de informações gerava a perda de informações não salvas.

O segundo ponto refere-se à dificuldade em construir os poemas exclusivamente com as ferramentas do *Instagram*. No decorrer da intervenção, os próprios alunos verificaram a ineficiência de algumas ferramentas da rede social para criar animações. Contudo, pensamos que o ponto negativo, nesse caso, instigou os alunos a buscar alternativas para o problema.

No mais, acreditamos que as experimentações com o gênero distanciou os alunos voluntários do contexto antidemocrático que circunda a leitura de literatura eletrônica. Os estudantes vivenciaram uma realidade de leitura que ainda não tinha vivenciado.

Vemos a experiência também como um alerta sobre as condições das escolas públicas no que se refere à tecnologia para a leitura de literatura digital. O que adianta ganhar tablets, se poucos puderam ser utilizados nesse trabalho devido a precariedade do acesso à internet? Entendemos que, assim como os lápis são recursos indispensáveis na escrita de poemas tradicionais, os recursos tecnológicos como a internet são primordiais para o acesso às ferramentas que escrevem poemas digitais.

Entretanto, concluímos esse estudo, considerando os momentos de entrega dos nossos alunos a si mesmos na escrita do poema em tela. Apesar das dificuldades, fomos agraciados por atitudes que lembram um mergulho de uma só vez, que abrangeu a compreensão e sobretudo a incompreensão, como diz Clarice Lispector. O importante foi entregar-se, foi experimentar. “Como se faz? Sei, porém que só andando é que se sabe andar e – milagre – se anda” (LISPECTOR, 1998, p. 68).

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Jorge Luiz. **Poesia digital:** teoria, história, antologias. São Paulo: Navegar Editora; FAPESP, 2010.

ANTONIO, Jorge Luiz. *Tecno-arte-poesia*: análises de procedimentos. **Revista Interact – Interfaces**, v.15, 2008. Disponível em: <http://www.interact.com.pt/pt/ed 15/interfaces/tecno-arte-poesia>. Acesso em: 10/2022.

ANTÔNIO, Jorge Luiz. **Alguns aspectos da poesia digital**. São Paulo, PUC-SP, 2001, p. 7.

ANTÔNIO, Jorge Luiz. Da Antigüidade até o século XIX. *In:* **Poesia digital:** negociações com os processos digitais. Navegar; Columbus, Ohio, EUA: Luna Bisontes Prods, DVD. São Paulo, 2010, p. 36.

ANTÔNIO, Jorge Luiz. **Poesia eletrônica no Brasil**: Alguns exemplos. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa, PT, 2017. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/855/1/cibertxt2_17-34_antonio.pdf. Acesso em 14 de setembro de 2022

ARISTÓTELES. Coleção **"Os Pensadores".** São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda. 1991.

BELLEMIN-NOEL, J. **Plaisirs de vampires**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001, p. 21.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia de linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979. Tradução do francês Michel Lahud.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso:** estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Introdução e Tradução do russo Paulo Bezerra.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Cristóvão Tezza e Carlos Faraco. (Texto de circulação acadêmica), 1926.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita.** São Paulo, Cortez, 2011

BENEDICTE, Shawky-Milcent. Appropriation littéraire. *In:* Brillant Rannou, N., Le Goff, F.,Fourtanier, M.-J. et Massol, J.-F. (dir.). **Un dictionnaire de didactique de la littérature.**

Paris: Honoré Champion, 2020. (Trad.) Kátia Cavalcanti Pontes.

BETANCOURT, M. **El Taller Educativo**. Santafé de Bogota: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

BERTONCELO, Valdecir; VELHO, Ana Paula; VERMELHO, Sônia. **Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores.** São Paulo, 2015. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/cXRvMhCswX4jQNyP5grBShn/abstract/?lang=pt. Acesso em 02 de março de 2023

BRANCO, C.F.; MATSUZAKI, L. **Olhares da rede.** São Paulo: Momento, 2009.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

CAMPOS, A.; PIGNATARI, D; CAMPOS, H. **Mallarmé.** São Paulo: Perspectiva: 1974.

CAMPOS, A.; PIGNATARI, D; CAMPOS, Haroldo. **Teoria da poesia concreta:** textos críticos e manifestos 1950-1960. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CAMPOS, Augusto de. Pós música: ouvir as pedras. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, 1997.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura:** uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

DEGENNE, A.; FORSÉ, M. **Introducing Social Networks.** London: Sage, 1999.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinhos. **A psicodinâmica das cores em comunicação.** 6. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1990.

FRANCHETTI, Paulo. **Revista Desenredos**, Teresina, v. 1, n.3, nov. - dez. 2009.

GABRIEL, M. C. C. **Reflexões no vazio.** Acesso em 02 de dezembro de 2023.

GAINZA, Carolina. **Narrativas y poéticas digitales en América Latina. Producción literaria en el capitalismo informacional**. Remediables, Editorial Cuarto Propio. México, 2018. Tradução nossa.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica:** novos horizontes para o literário. São Paulo: E UPF, 2009: p. 25.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo:** história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

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

JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JOUVE, Vincent. **A Leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** *In* JOUVE, Vicent. **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luzia, São Paulo, Alameda, 2013.

KIRCHOF**,** Edgar Roberto. **O desaparecimento do autor nas tramas da literatura digital: uma reflexão foucaultiana. Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 56, p. 47-63, jan./ jun. 2009. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/962/683. Acesso em: 10/2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LOUICHON, Brigitte. Gide lecteur d'Armance ou la complexité du sujet lecteur. In - ROUXEL, A. et. LANGLADE, G. **Le sujet lecteur –Lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes: PUR, 2004, in XYPAS, Rosiane. A leitura subjetiva no ensino de literature: o texto do leitor em l' analphabete de Agota Kristof Reçeduc Ise-Fjau, 2018. Disponívelemhttps://drive.google.com/file/d/1mHhMSFLhaCy2evgHMgiFmJrKmVWmOjcq /view. Acesso em 06 de abril de 2023.

LORENZO, Éder Wagner Cândido Maia. **A utilização das redes sociais na educação**. Rio de Janeiro: Clube dos Autores, 2013.

LUTZ, Theo. Textos Estocásticos. In LUTZ, Theo; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Novos horizontes para a teoria da literatura e das mídias:** concretismo, ciberliteratura e intermidialidade. Canoas: Ed. ULBRA. 2012. p. 41-45.

LÉVY, Pierre**. O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação.** Brasília, v.30, n.1, p. 71-81, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2001.

MASSOL, Jean-François. Les subjectivités d'un romancier objectif : à propos de R. martin du Gard – In - ROUXEL, A. et LANGLADE, G. **Le sujet lecteur –Lecture subjective et enseignement de la littérature.** Rennes: PUR, 2004, XYPAS, Rosiane. A leitura subjetiva no ensino de literature: o texto do leitor em l' analphabete de Agota Kristof ReçeducIse-Fjau,2018. Disponívelemhttps://drive.google.com/file/d/1mHhMSFLhaCy2evgHMgiFmJrKmVWmOjcq /view. Acesso em 06 de abril de 2023.

MOISÉS, Leyla Perrone. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1978.

MOISÉS, C.F. **Poesia para quê?** A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora

Unesp, 2019.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora.** São Paulo, 2017. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em 14 de março de 2023.

MUNARI, Ana Cláudia. Literatura e internet. **Anais da XI Semana de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS***)*, Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDe Letras/pdf/anamunari.pdf. Acesso em: 30 de novembro de 2022.

NETO, Euclides. **Literartes,** n.3. entrevista com Marcelo Spalding, 2014

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PIGNATARI, D.; PINTO, Luiz Angelo. **Nova linguagem, nova poesia.** In: CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de (Org.). **Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos:** 1950-1960. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1975, p.159-171.

PISANI, F.; PIOTET, D. **Como a web transforma o mundo: a alquimia das muldidões.** Tradução de Gian Bruno Grosso. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

PORTUGAL, Silvia. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. **Repositório científico da UC**, 2007. Disponível em: https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/11097 Acesso em: 21 fev. 2023.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RICOEUR, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica.** Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabano). Porto-Portugal: Rés-editora, 1989.

ROCHA, Faní Cristiane; SCARANO, Davidson. **Social Commerce no Facebook: um estudo de caso.** Revista de Iniciação Científica da Libertas, São Sebastião do Paraíso, v.3, n.1, p. 7891, jul. 2013.

ROCHA, Rejane. **Literatura Digital no Brasil, Hoje: Uma abordagem a partir do Repertório de Literatura Digital Brasileira.** Anais do V Seminário de Artes Digitais, UFSCAR, 2019.

ROCHA, Rejane C. Literatura digital. In: RIBEIRO, Ana Elisa; CABRAL, Cleber Araújo (org.). **Tarefas da edição: pequena mediapédia**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2020. p. 80- 84.

ROJO, Roxane. **Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. The Especialist:** descrição, ensino e aprendizagem**.** v. 38, n. 1, jan -jul 2017. Disponível: https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219. Acesso em 06 de março de 2023.

ROUXEL, Annie. **Enseigner la lecture littéraire**. Rennes: PUR, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. **Para compreender a ciberliteratura**. Florianópolis: Texto Digital, 2012.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 103 v. (Coleção Primeiros Passos).

SANTAELLA, Lúcia. "Para compreender a ciberliteratura". **Revista Texto Digital,** Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 337-360, jul./dez. 2012. ISSN: 1807-9288.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SLIFE, BD; WILLIAM, RN. **O que está por trás da pesquisa?** Descobrindo suposições ocultas nas ciências comportamentais. Thousand Oaks, CA: Publicações Sage, 1995.

SOUSA, Guilherme Moés Ribeiro de; VIEIRA, Faviano Maciel. Poesia digital e ensino: o letramento literário em uma perspectiva tecnológica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11991>. Acesso em 22 de março de 2023.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book:** adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

SPALDING, Marcelo. **Site Literatura Digital.** Coluna: A poesia concreto-multimídia de Paulo Aquarone. RS, 2013

SPALDING, Marcelo. **Formação de escritores.** Literatura Digital: perguntas e respostas. Youtube, 2023.

TAVARES, Otavio. **A interatividade na poesia digital**. 2010. 120 f. Dissertação (Dissertação) - Curso de Literatura, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

XAVIER, Antônio C. dos Santos. **Repositório UFPE**. 2017. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto:** linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

XYPAS, R. **Reapropriação da obra pelo leitor:** pela subjetividade no ensino da leitura literária no mestrado PROFLETRAS UFPE. SILNALGE, 2017.

XYPAS, R. **A leitura subjetiva no ensino de literatura**: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda, PE: Nova presença, 2018

VIEIRA, Flaviano. **Poesia digital e tradução intersemiótica**: um olha sobre produções digitais de Clemente Padin, Joesér Alvarez e Fernando Aguiar. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Centro de Cências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba,

João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6194/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

VIEIRA, Flaviano Maciel. **Perspectivas de leituras para poéticas digitais.** Texto digital, Florianópolis, v.9, n.1, p.115-149, 2013.

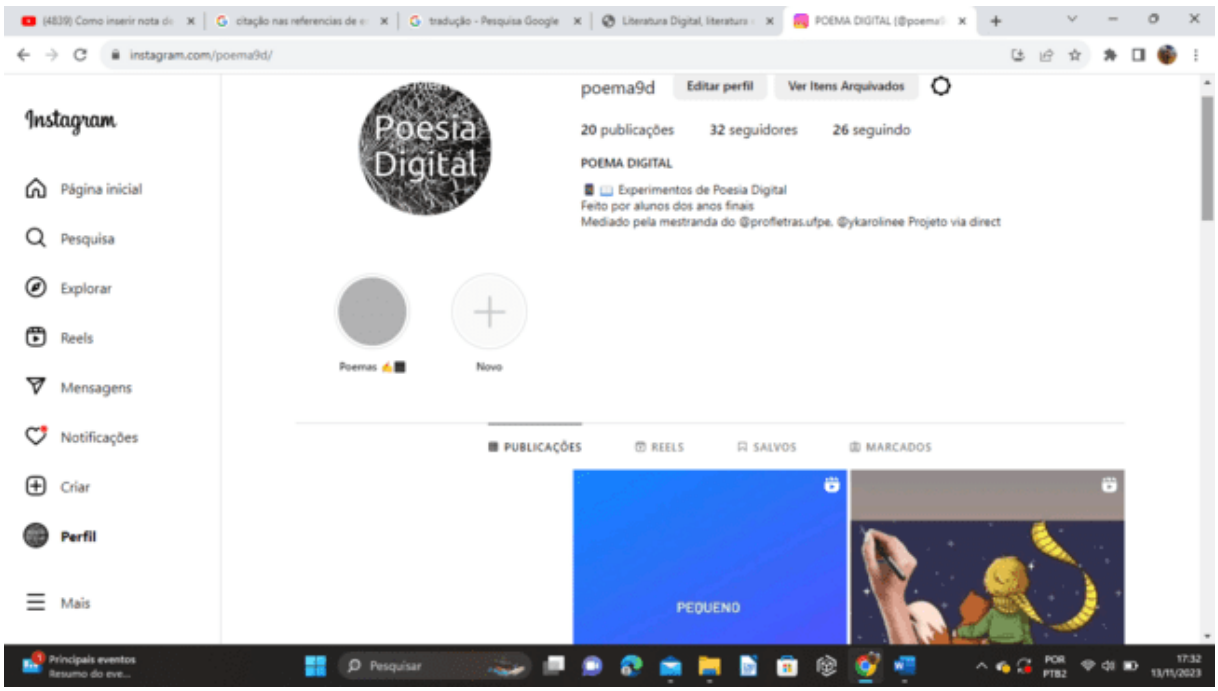
VIEIRA, Flaviano Maciel. **Como ler poéticas digitais (Perspectivas de leitura).** Tese submetida ao programa de Pós – graduação em Letras. UFPB, 2017.

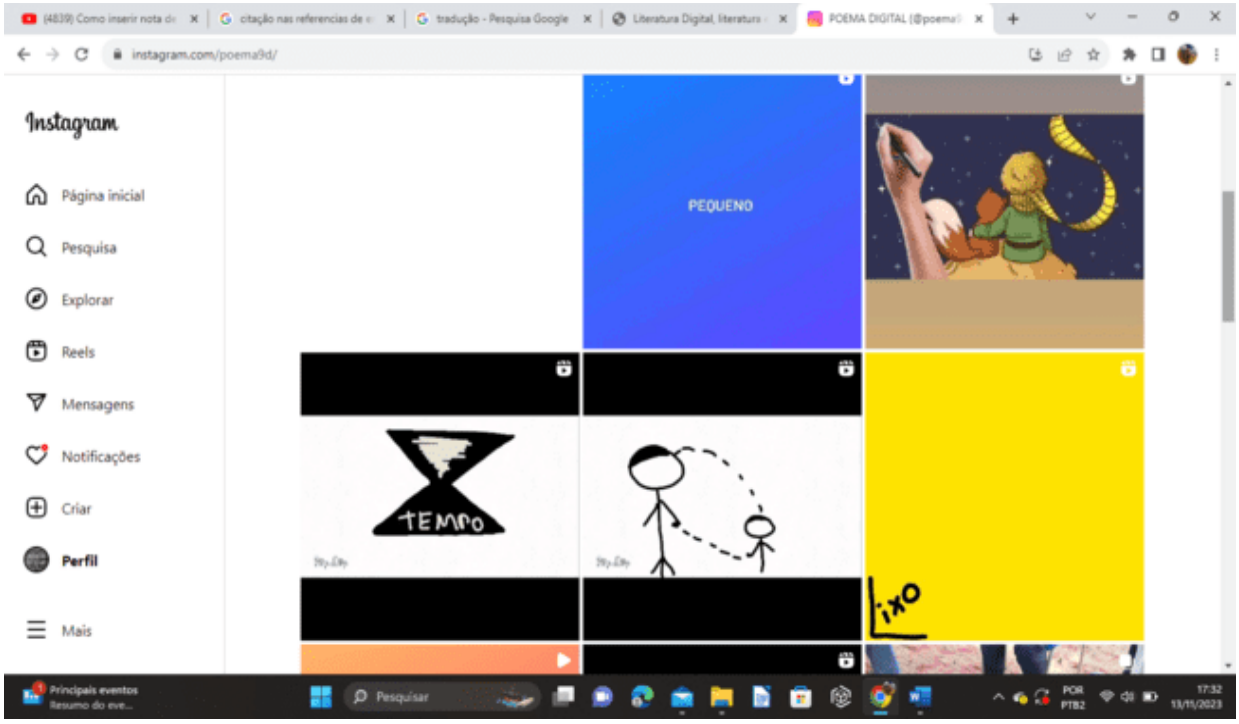
VIEIRA, Flaviano Maciel. **Poesia digital, apropriação e inventividade**. Revista Investigações, Recife, v. 33, n. 1, p. 1 - 21, 2020. Disponível em https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index. Acesso em 30 de maio de 2022.

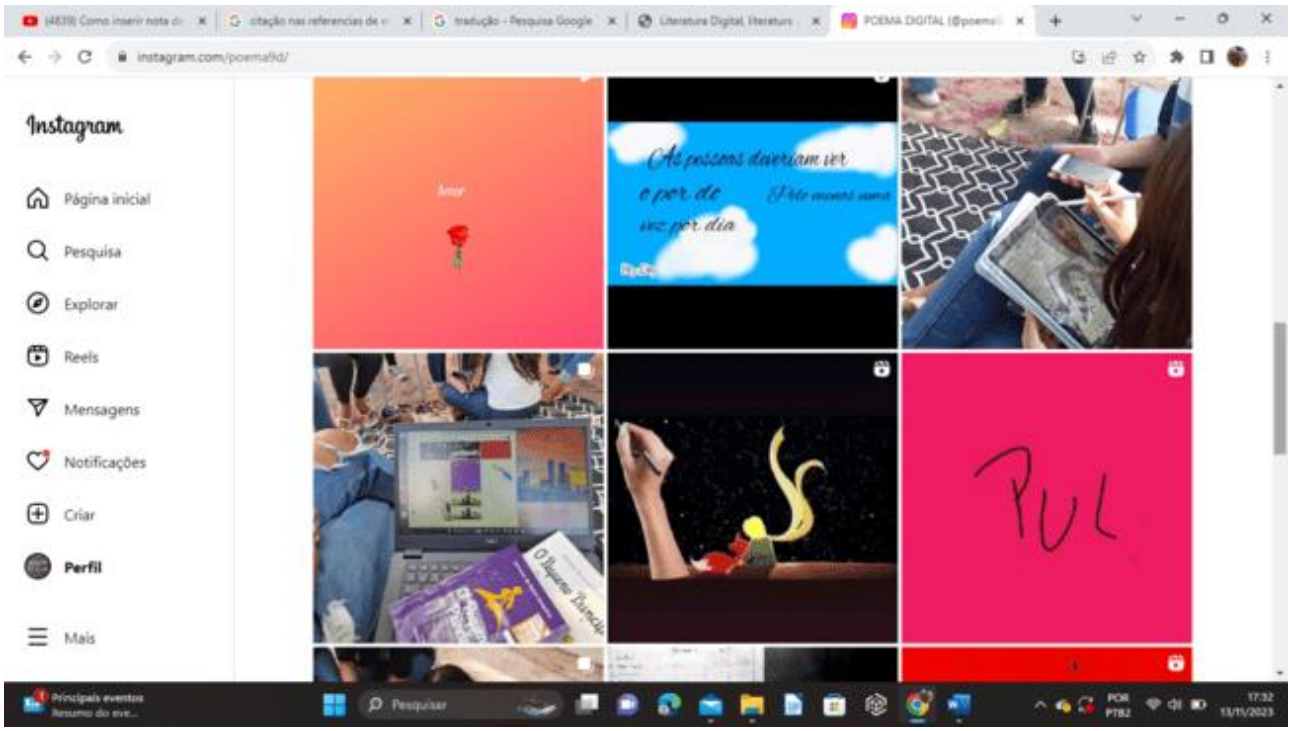
WASSERMAN, S. e FAUST, K. **Social Network Analysis. Methods and Applications**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

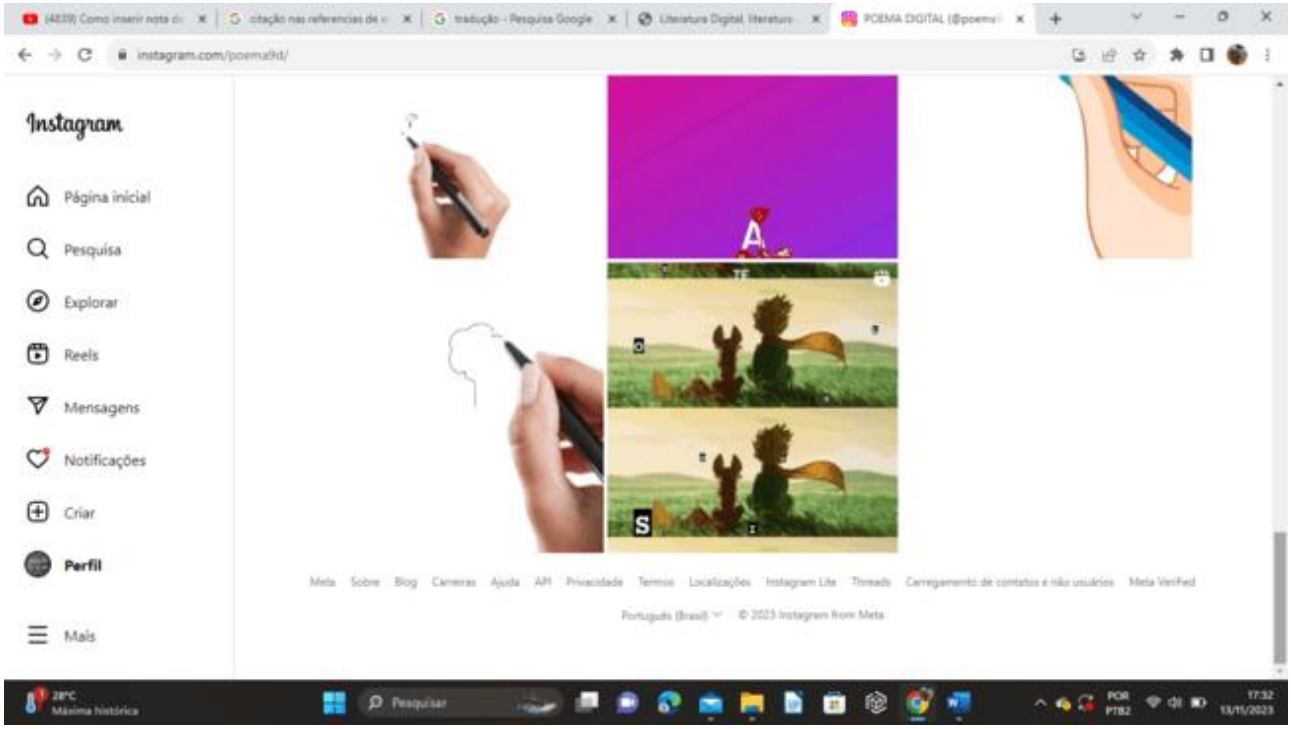
ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICE – PÁGINA SUPORTE DOS POEMAS DIGITAIS




instagram.com/poema9d/
Instagram
Página inicial
Pesquisa
Explorar
Reels
Mensagens
Notificações
Criar
Perfil
Mais
PEQUENO
TEMPO
LIXO


instagram.com/poema9d/
Instagram
Página inicial
Pesquisa
Explorar
Reels
Mensagens
Notificações
Criar
Perfil
Mais
PUL


Instagram
Página inicial
Pesquisa
Explorar
Reels
Mensagens
Notificações
Criar
Perfil
Mais
A
S
Meta Sobre Blog Carreiras Ajuda API Privacidade Termos Localizações Instagram Lite Threads Carregamento de contatos e não usuários Meta Verified
Português (Brasil) © 2023 Instagram from Meta