



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAPHAELLE NASCIMENTO SILVA

NAS REDES DO ROMANCE:
A LITERATURA NA ERA DIGITAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Salvador – BA
2015

RAPHAELLE NASCIMENTO SILVA

**NAS REDES DO ROMANCE:
A LITERATURA NA ERA DIGITAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e (In)Formação

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto

Salvador – BA
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Raphaele Nascimento.

Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário / Raphaele Nascimento Silva. - 2015.

165 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Interesses na leitura. 2. Literatura e tecnologia. 3. Letramento. 4. Literatura digital. 5. Sistemas de comunicação móvel. 6. Tecnologia Educacional. I. Couto, Edvaldo Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 028.9 - 23. ed.

RAPHAELLE NASCIMENTO SILVA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 25 de setembro de 2015.

Edvaldo Souza Couto – Orientador

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal da Bahia

Ana Elisa Ribeiro

Doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e Tecnologia) pela Universidade Federal de Minas Gerais
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Lícia Maria Freire Beltrão

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

A

Francisca Neuda, mãe amorosa, pelo amor e incentivo.

Francisco de Assis, pai amoroso, pelo amor e confiança.

Edivan da Silva Ribeiro, esposo e companheiro, pela dedicação e amor constantes.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, persistência e garra concedidas durante as angústias e intempéries.

A Edivan Ribeiro pela infinda compreensão, companhia e dedicação ao longo dos momentos de ausência, por vezes, isolamento e quietude, pela escuta atenciosa e pela colaboração exaustiva e amorosa.

A meus pais e irmã, pelo constante incentivo amoroso, torcida e compreensão.

A Shelly Montenegro pela compreensão, estímulo e carinho.

Aos meus amigos e companheiros de jornada, Jean Coutinho e Helena Avanzo, pelas longas horas de conversa, compartilhamento, desabafo e contribuições enriquecedoras para este trabalho.

Aos meus alunos e alunas, participantes desta pesquisa, solícitos, dispostos e extremamente colaborativos, os quais permitiram que este trabalho se realizasse.

A Fernanda Teixeira, pela colaboração e solicitude sempre sincera e prazerosa.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Barreiras, companheiros de turma, pelo compartilhamento de experiências nessa caminhada.

A Edvaldo Souza Couto, pelas orientações e incentivo nesse percurso longo e árduo.

Àqueles colegas do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (GEC) que compreenderam as dificuldades advindas da distância e se mostraram solícitos e dispostos a contribuir.

Podem até dizer depois que foi o parto da montanha, que a montanha fez um enorme esforço e saiu um camundongo debaixo dela. Porque a gente sente uma vivência enorme e depois produz aquela coisa pequenina. Mas a gente vivenciou o contato com a criatividade, que é a essência transformadora do universo.

(Byington. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. 1995, p. 65)

RESUMO

SILVA, R. N. **Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, 2015.

No contexto da cultura digital a pesquisa investigou usos que um grupo de alunos faz das tecnologias móveis para ler romances. A pesquisa teve como objetivo compreender de que maneiras os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva do letramento digital e literário. O campo teórico foi o dos estudos da cibercultura aplicados à educação. A metodologia utilizada foi a qualitativa, de cunho descritivo e analítico. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira, dedicada à caracterização dos sujeitos, foi feita a partir de um questionário semiestruturado, e a segunda, através da realização de encontros colaborativos de pesquisa de campo, os quais focalizavam a investigação das práticas de leitura literária dos sujeitos participantes intermediadas pelas tecnologias digitais móveis e foram operacionalizados por meio da observação participante e de entrevista semiestruturada em grupo. O *lócus* do estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Barreiras, e os sujeitos participantes foram 11 estudantes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Informática. A pesquisa revelou que o letramento digital e literário dos alunos pesquisados é pouco fluente, não pela impossibilidade de potencialização por parte dessas tecnologias, mas, dentre outros fatores, devido ao apego excessivo à cultura do impresso, à ausência de uma postura leitora hipertextual e à percepção pouco produtiva em relação aos usos da rede. Também foi possível concluir que, no contexto da pesquisa, o pleno desenvolvimento de um leitor crítico e imersivo, no que tange às categorias do letramento digital e literário, só podem ser construídas diante do entrelaçamento por parte dos sujeitos, das potencialidades dos dispositivos móveis e de objetos técnicos mais apropriados, como leitores digitais, considerando uma imersão efetiva e consciente na cultura digital e na cibercultura, sem os quais os comportamentos do leitor crítico e do leitor imersivo se tornam pontuais.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional. Cultura Digital. Letramento Literário. Letramento Digital. Tecnologias móveis.

ABSTRACT

SILVA, R. N. **In the net of the novels: literature in the digital age and the literary reader's formation.** 2015. 167 f. Dissertation (Master in Education) – Post Graduation Program in Education, College of Education, Federal University of Bahia (UFBA), Salvador-BA, 2015.

In the context of digital culture, this research investigated the uses of mobile technologies that a group of students makes in order to read novels. The research aimed to understand the ways in which mobile digital technologies in the reading practices of the genre novel may impact on the reader's formation in the perspective of digital and literary literacy. The theoretical field was the one of cybercultural studies applied to education. The methodology used was the qualitative one, which is descriptive and analytical. The research was developed in two stages. The first one, dedicated to the characterization of the subjects, was made from a semi-structured questionnaire, and the second one, by performing collaborative meetings of field research, which focused on the investigation of literary reading practices of the participants mediated by the mobile digital technologies and they were operationalized by the participant's observation and a semi structured group interview. The *locus* of this study was the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia – Campus Barreiras, and the participants were 11 students from the 3rd Integrated Grade of High School Education of the Technical Course of Informatics. The research revealed that literary and digital literacy of the researched students is somewhat fluent, not by the impossibility of augmentation that comes from these technologies, but, among other factors, due to the excessive attachment to the culture of printing, the lack of a hypertextual reading posture and the somewhat productive perception regard to the uses of the net. It was also possible to conclude that, in the context of this research, the full development of a critical and immersive reader when it comes to the categories of literary and digital literacy, can only be built facing the interweaving of the subjects, the potential of mobile devices and more appropriate technical objects, such as digital readers considering an effective and conscious immersion in digital culture and cyberculture, without which the behavior of the critical and immersive reader become punctual.

Keywords: Educational Technology. Digital Culture. Literary Literacy. Mobile Technologies.

LISTA DE SIGLAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCPEM	Formação Continuada de Professores do Ensino Médio
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MHLP	Matriz de Habilidades de Língua Portuguesa
NEL	Novos Estudos do Letramento
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica
TIC	Tecnologias de Comunicação e Informação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A PESQUISA: ORIGENS E QUESTÕES PRELIMINARES.....	12
LITERATURA E TECNOLOGIAS: ENCONTROS E CONEXÕES	14
CIBERCULTURA E CULTURA DIGITAL: IMPLICAÇÕES NOS MODOS DE SER LEITOR.....	16
O DESENHO DA PESQUISA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	20
CAPÍTULO I	26
1.1 O DIGITAL E O LITERÁRIO: NATUREZA E ESPECIFICIDADES	26
CAPÍTULO II	31
LETRAMENTO: UM RETORNO ÀS ORIGENS	31
2.1 LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DO TERMO	31
2.2 LETRAMENTO DIGITAL: IMPLICAÇÕES	33
2.3 LETRAMENTO DIGITAL: EM BUSCA DE UM CONCEITO	37
2.4 HIPERTEXTO: OUTRAS LÓGICAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	40
2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO: DO LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO ÀS ESPECIFICIDADES DA LEITURA LITERÁRIA	44
CAPÍTULO III	56
UM ENCONTRO MARCADO ATRAVÉS DOS TEMPOS	56
3.1 LITERATURA E TECNOLOGIA: APROXIMAÇÕES.....	56
3.2 LETRAMENTOS DIGITAL E LITERÁRIO: CONEXÕES	60
CAPÍTULO IV	68
O GÊNERO ROMANCE	68
4.1 A DELIMITAÇÃO DO GÊNERO	68
4.2 O ROMANCE E SEU CARÁTER INTERTEXTUAL.....	71
4.3 O LUGAR DO ROMANCE NA ERA DIGITAL	73
CAPÍTULO V	78
PERCURSO METODOLÓGICO	78
5.1 MÉTODO, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	79
5.1.1 Tipo de pesquisa	80
5.1.2 Caracterização dos sujeitos	80
5.1.3 Dispositivo de pesquisa de campo: encontros colaborativos	83
5.2 UMA DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS COLABORATIVOS	86
5.3 OUTRAS IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	91
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	93
CAPÍTULO VI	96
A TESSITURA DO CAMPO: UM ROMANCE EM TEMAS	96
6.1 TEMPO E ESPAÇO: SUJEITOS EM DESLOCAMENTO	97
6.2 NARRADORES-PERSONAGENS: NARRATIVAS SINGULARES.....	108
6.3 A CONSTRUÇÃO DO ENREDO: NÃO LINEARIDADE, CONFLITOS E CLÍMAX MÚLTIPLOS.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A	158

INTRODUÇÃO

A PESQUISA: ORIGENS E QUESTÕES PRELIMINARES

Em minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, sempre me inquietaram as discussões no que tange à resistência e à dificuldade que os alunos têm em relação às aulas de literatura e à compreensão do texto literário, atreladas a concepções por vezes historiográficas e periodistas acerca do seu ensino. Percebo a presença muito forte do discurso fundamentado na imagem de literatura apenas como belas artes, ou belas letras, sacralizadas na cultura do livro impresso. Essas são questões importantes, sobretudo, se for considerado o fato de que os alunos muitas vezes são expostos a um pseudo estudo de literatura nas salas de aula que não lida com o texto estético, simbólico, imagético e artístico, que supre nosso desejo humano de fantasia e ficção, conforme afirma Candido (2012). O ensino oferecido comumente nas escolas tem gerado um estudo não da literatura, mas de sua história e periodização ou ainda de questões menores dela, as quais não podem ser confundidas com a fruição e o prazer que o texto literário deve evocar. Nesse sentido, se o problema persiste é sinal de que ainda há espaço para ser pesquisado.

No livro *Cultura letrada: literatura e leitura*, Abreu (2006, p.19, *grifo do autor*) sintetiza de maneira contundente um resultado do estudo de literatura historiográfico e periodista ao afirmar que “a escola ensina a ler e a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal”. O que tem acontecido é que *alguns*, conforme se destaca, alcançam essa realidade, de forma irregular e assistemática, enquanto *quase todos* ficam à margem do processo de letrar-se literariamente e continuam reconhecendo a literatura como uma lista de obras e autores legitimados e que devem ser vistos como modelos de boa escrita, como clássicos.

Um dos caminhos para essa empreitada talvez seja repensar o processo de significação que o estudo de literatura deve ter para os alunos. Nesse sentido, cabe

pensar, por exemplo, na aproximação dessa área de conhecimento com o universo contemporâneo no qual estamos imersos e no qual agimos de maneira muito particular e autônoma, um mundo permeado pelas tecnologias digitais móveis, pelo acesso à internet, pela interconexão. Dessa forma, Negroponte, Zellmeister e Petit (1995, p.173, *grifo nosso*) apresentam o conceito do “*homo digitalis*” como sendo representado distintivamente pelo “efeito de ‘personalização’ no acesso à informação”, ou seja, o homem digital ou o “*ser digital*” é capaz de acessar a informação de tal maneira que faz dela um uso personalizado e subjetivo de ressignificação, elaboração e produção de conhecimento e não apenas consumo estático e é esse o sujeito que habita as salas de aula ao mesmo tempo em que está conectado ao mundo através das tecnologias, sobretudo, as digitais móveis.

Esse novo cenário advindo do desenvolvimento das tecnologias, especialmente, as de informação e comunicação, se relaciona com aquilo a que chamamos de cibercultura, definida por Lévy (1999, p.13) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, espaço de comunicação criado pela interconexão não só dos computadores, mas também *tablets*, *smartphones* e uma gama de dispositivos que vêm sendo utilizados em rede. Dessa forma, os sujeitos da cibercultura constroem novos modos de ser e de estar no mundo reconfigurados pela cultura digital marcada, dentre outros elementos, pela desmaterialização, compactação e acesso direto. As tecnologias do digital, de acordo com autores como Lemos (2004), mudam a nossa maneira de consumir os produtos, uma vez que saímos do consumo passivo de cultura e entramos no consumo/produção efetiva de bens culturais. Nesse sentido, ao refletir sobre as transformações geradas pela natureza da cultura digital, Souza e Bonilla (2014) afirmam que:

[...] essa cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, e portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear. No contexto da cultura digital, potencialmente, todos podem comunicar, produzir, criar, publicar, comercializar, consumir e participar. E inventar, partilhar, construir, comunicar implica, fundamentalmente, imersão curiosa do interagente no cenário das redes tecnológicas que estão presentes no nosso cotidiano. (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 25)

Assim sendo, torna-se pertinente a investigação das possibilidades de associação entre as tecnologias digitais móveis e o estudo de literatura e suas práticas de leitura na escola, tema no qual se circunstancia a pesquisa de que tratamos aqui. Consideramos que esse seja um dos caminhos para pensar suas potencialidades aplicadas aos objetivos dessa área de conhecimento a qual deve priorizar a formação do leitor literário em detrimento de periodizações e recortes pautados em listas de características de estilos estéticos. Por esse meio é possível postular uma ressignificação do sentido negativo que o estudo e as práticas de leitura de textos literários vêm ganhando por parte dos alunos nas salas de aula, não pela via do mero instrumento motivador, redentor, mas antes, pelo que as tecnologias de informação e comunicação oferecem em termos de potencialidade, posto que elas “redefinam as relações sociais e os sentidos de lugar” (LEMOS, 2009, p. 33).

LITERATURA E TECNOLOGIAS: ENCONTROS E CONEXÕES

Os estudos teóricos no campo da literatura e do letramento literário se desenvolvem em paralelo às modificações por que passam também os documentos oficiais que regulam ou orientam as diretrizes para o ensino dessa área. Vieira (2008) sistematiza essas transformações fazendo a análise da condição do estudo de literatura desde o *Programa Oficial de Língua Portuguesa (1965)* até as *Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas já em 2006. Nesses documentos surgem discordâncias e alterações que mapeiam alguns dos problemas enfrentados ao tratar do estudo de literatura no Ensino Médio, dentre eles, uma tradição de estudo apenas historiográfico e periodista que não toma como objeto o próprio tecido literário em sua composição.

Além disso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* – abrem um outro caminho de discussão ao localizar o estudo de literatura no Ensino Médio como uma das demandas da disciplina Língua Portuguesa que, por sua vez, se insere na grande área *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Nesse caso, trata-se das tecnologias e códigos próprios do campo de estudo da linguagem,

mas também nos permite pensar a inserção das tecnologias de informação e comunicação como um aliado na construção de novas práticas para o estudo de literatura no Ensino Médio. Essa perspectiva potencializa sua abordagem quanto à atualização desse estudo e sua relação com o mundo contemporâneo e com o homem que o habita, o *homo digitalis*, citado anteriormente.

Em meio a essas reflexões também se faz necessário destacar o contexto de discussão no qual estamos inseridos. Este tem sido marcado por um conjunto de políticas direcionadas à Educação Básica, dentre as quais se encontra o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* instituído pela portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013. Tal medida representa uma articulação entre a União e os governos estaduais e distritais no sentido de promover estratégias para a formulação e implantação de ações para aumentar o padrão de qualidade do Ensino Médio.

Nesse sentido, duas estratégias estão previstas para o seu primeiro momento, a elaboração de um novo desenho curricular, a ser desenvolvido através do *Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI*, realizado nas escolas, e a *Formação Continuada de professores do Ensino Médio*, que se iniciou no primeiro semestre de 2014. Vale ressaltar que a primeira dessas ações, organizada via ProEMI, entende o redesenho dos currículos do Ensino Médio a partir da compreensão da educação de qualidade como aquela que está focalizada na formação humana integral. Dessa forma, tal programa intenta dar materialidade ao que está previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* que, por sua vez, entendem o currículo como composto pela integralização de quatro dimensões: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Tal percepção dialoga com as questões que estão sendo focalizadas nesta pesquisa dentro do âmbito do Ensino Médio. Notamos uma consonância no que tange ao estudo e às discussões que têm sido levantadas no sentido de pensar a formação humana integral, para a qual o estudo de literatura muito pode contribuir, bem como o entendimento da tecnologia como uma das dimensões dessa relação homem-mundo. Assim, nosso objetivo de associar o ensino de literatura aos usos das tecnologias digitais móveis, enquanto produções estéticas e culturais, está também em consonância com o momento histórico que vivenciamos.

Diante dessas considerações, alguns caminhos de elucidação precisam ser traçados para que seja possível a compreensão da problemática que circunstancia

esta pesquisa e seu campo teórico de discussão. Para tanto, propomos a abordagem de alguns aspectos preliminares, caros a este estudo, como a relação entre cibercultura, cultura digital e as implicações nos modos de ser leitor.

CIBERCULTURA E CULTURA DIGITAL: IMPLICAÇÕES NOS MODOS DE SER LEITOR

De acordo com Santaella (2003) podemos fazer uma divisão das formações culturais em seis grandes eras: cultura oral, escrita, impressa, massiva, a das mídias e a cibercultura. Em cada uma dessas eras, os sujeitos estabeleciam uma relação diferente com as produções culturais, isto é, tinham modos de ser e agir diferenciados em virtude da natureza de cada tipo de produção cultural. Assim, na cultura oral tínhamos na base das ações comunicativas e informacionais o compartilhamento do mesmo contexto e das bacias semânticas onde as mensagens eram construídas. Com o advento da cultura escrita, a natureza assíncrona começou a ser formulada e, na cultura impressa, a reprodução e disseminação das mensagens permitiu que o universal ganhasse espaço, o que possibilitou a concepção das comunicações e transmissões de um para todos característicos da cultura massiva.

Nesse percurso, vemos se constituir um modo de agir na cultura massiva que pressupõe o consumo dos produtos culturais sem que seja possível sua reelaboração ou uma nova produção dos sujeitos sobre eles, uma vez que nela “a participação mais ativa do indivíduo está no nível da recepção crítica” (COUTO et al., 2009, p. 115). No entanto, com o advento da era de convergência das mídias e, posteriormente, com a cibercultura, há uma mudança radical no estabelecimento desses padrões de comportamento. Na cibercultura, caracterizada por Lévy (1999) não só como a infraestrutura tecnológica, mas também como os comportamentos humanos modificados, derivados e reinventados a partir dela, torna-se possível o trânsito no ciberespaço, isto é, “o novo meio de comunicação que surge com a conexão dos computadores” (LÉVY, 1999, p.13).

Em consequência desse processo de conexão e fluxo em rede, o ciberespaço possibilita à escrita o mesmo caráter de compartilhamento de contextos e bacias

semânticas dos participantes da comunicação como acontecia na cultura oral, mas a reiventada e potencializada, sobretudo, pelas experiências permitidas pela vivência da cultura digital. Nesse sentido, Lucena e Oliveira (2014) afirmam que:

As tecnologias digitais podem potencializar formas individualizadas de produção e emissão de informações (todos-todos), podendo transformar a lógica da mídia de massa (um-todos), cujos símbolos são a TV, o rádio, a imprensa, o cinema. A internet pode ser considerada um marco na transformação da lógica da comunicação de massa, pois é possível por todos os que nela interagem, produzir e difundir informações em diversos formatos. Ao promover essa dupla ruptura permite agregar ao cenário midiático e intensificar interações, hipertextualidades, conectividades, flexibilidades, produções e socializações de informação em rede, multimídias e a colaboração e a coautoria entre os envolvidos. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 37)

Assim, vemos surgir um novo conceito, cultura digital, que populariza várias máquinas e técnicas, permitindo que migremos do consumo passivo de produtos culturais ao consumo e à produção efetiva de cultura. Essa reconfiguração elimina a distinção entre consumo e produção, permitindo a reelaboração, a problematização e a remixagem como afirma Lemos (2004). Nesse ínterim, chegamos a um cenário no qual novos comportamentos permeiam as ações dos indivíduos, uma vez que “há uma mudança de foco: a participação mais ativa se dá no nível da produção dos materiais que circulam na rede, escolha dos seus próprios percursos de navegação” (COUTO et al., 2009, p. 114). Dentre esses comportamentos, estão as práticas de leitura na cibercultura e na cultura digital, a partir das quais, ao ler, o sujeito não apenas consome produtos culturais pensados na lógica da comunicação massiva sustentada no ideal de universal totalizante de um para todos que eliminava as singularidades e contextualidades e atingia indiferentemente a todos.

No ciberespaço, conforme discute Lévy (1999), o universal não totaliza como na escrita estática, mas conecta e dá a possibilidade de através da virtualização todos lerem, produzirem, problematizarem e atualizarem a cultura, o que se deve ao desenvolvimento da cultura digital de atualização constante dos produtos culturais em uma estrutura de todos para todos. Logo, os comportamentos leitores também se modificam e a própria organização do ato de ler se transforma porque passa a ser entendido em uma perspectiva de não linearidade que o define e que sustenta

outras marcas distintivas do ciberespaço. Nesse sentido, Santaella (2003, p.5) afirma que por meio da relação entre a informática e as telecomunicações “constituíram-se novas formas de socialização e de cultura que vêm sendo chamadas de cultura digital ou cibercultura”.

Desse modo, o ciberespaço e a cultura digital emergem “com a potência que comporta o discurso democrático em sua gênese” (COUTO et al., 2009, p. 112). Oferecem novos suportes e espaços para a leitura e a produção de textos que, por sua vez, necessitam da construção de novos comportamentos leitores, pois colocaram na mão dos sujeitos uma estrutura de telas que lhes permite produzir os mais variados tipos de textos e, conforme nos afirma Ribeiro (2012a), as resistências acerca da leitura em tela têm mais relação com o apego à cultura impressa do que com as especificidades dos novos suportes. Assim, é necessário se pensar a inserção das tecnologias móveis e da conexão em rede na educação não as considerando condicionadas pelos equipamentos, mas entendendo o poder que a virtualização apresenta como aquilo que nos permite ler, interpretar e problematizar as coisas, atualizando-as e que isso pode ser também entendido na perspectiva da leitura de textos literários e no trabalho com a natureza literária nas salas de aula, haja vista a potência intrínseca que possuem os textos enquanto fenômenos/espaços de atualização.

Quando se trata das tecnologias de informação e comunicação em sua modalidade móvel, trazemos à tona um conjunto de possibilidades peculiares a essa natureza de portabilidade, flexibilidade e conexão. Ao associar essas particularidades ao estudo de literatura e como se caracteriza esse modo de ser leitor de textos literários no ciberespaço e na cultura digital, tornamos possível o encontro entre duas produções culturais que coexistem. Assim, a inserção de tecnologias digitais móveis conectadas em rede no estudo de literatura convida a pensar em uma perspectiva de tratamento das informações, conteúdos e conhecimentos, segundo a qual as práticas de leitura e os modos de ser leitor não se dão apenas na recepção e consumo, mas na produção, problematização e atualização de saberes cada vez mais associados à virtualização, à cibercultura e à cultura digital. Nesse sentido, Couto (2009, p. 4) afirma que “estamos diante da virtualização do mundo [...] da realidade da desmaterialização [...]. O que era físico e visível está se tornando não-físico e invisível”. Daí a natureza vantajosa do uso das

tecnologias digitais móveis no estudo de literatura e sua relação produtiva para o trabalho com o texto literário em sua face de *existencialidade também virtual*.

Portanto, não se trata de pensar a tecnologia nas salas de aula como *instrumentos para*, mas antes pensá-la no que carrega de construção sociocultural e no que possibilita enquanto agente de produção discursiva e atualização de saberes e produtos culturais. Essa seria uma perspectiva de estudo de literatura no Ensino Médio permeado pela intersecção de diversos processamentos culturais que possibilitam outra relação entre os alunos e a literatura. Nesse novo relacionamento, estes se veem em possibilidade de não só entrar em contato com o texto literário através das tecnologias digitais móveis conectadas em rede como também de discuti-lo, reinventá-lo, ressignificá-lo e elaborá-lo como conhecimento autônomo através de experiências discursivas envoltas em sua cotidianidade.

Assim, percebemos as tecnologias como responsáveis por uma nova dinâmica de relacionamento entre o sujeito e o mundo. O próprio pensamento do ser digital se reestrutura na realidade da virtualização e com ele sua percepção de outras produções culturais como o texto literário. Nesse sentido, Lévy (1996, p. 3, grigo nosso) afirma que “um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos, o funcionamento econômico, *os quadros coletivos da sensibilidade* ou o exercício da inteligência”.

E ainda refletindo sobre essa nova realidade que as tecnologias apresentam, o autor sinaliza que “antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela [...] é necessário o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização” (LÉVY, 1996, p. 3). Desta feita, a investigação acerca da relação entre as práticas de leitura de textos literários e as tecnologias digitais móveis na perspectiva de suas implicações e potencialidades para o letramento literário, conforme propomos nesta pesquisa, torna-se necessária, posto que abre a possibilidade de entender esse novo comportamento do sujeito atrelado ao desenvolvimento dessa competência leitora específica e permite, diante dos caminhos abordados, uma melhor compreensão desse fenômeno no sentido de “investir seriamente na construção de uma mentalidade capaz de enfrentar “visões” apocalípticas daqueles que são contrários a estes anônimos que rompem fissuras dominantes, dando novas formas e aparências às mídias digitais” (COUTO et al., 2009, p. 116).

Dessa maneira, vai se delineando um campo comum tanto à literatura, mecanismo estético de leitura do real, quanto à tecnologia, entendida aqui como “elemento de cultura e não apenas aparatos tecnológicos que ilustram ou facilitam os processos escolares [...] afastando a ideia de que educação, cultura, ciência e tecnologia possam ser pensadas enquanto mecanismo de transmissão de informações” conforme afirma Pretto (2011, pp.110-111). Dessa maneira, promover a confluência dessas duas produções culturais, a literatura e a tecnologia, lugar de onde extraímos o tema norteador desta pesquisa, se faz necessário e pertinente diante dos objetivos de estudo dessa área de conhecimento no Ensino Médio.

O DESENHO DA PESQUISA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo sido feitas essas considerações preliminares acerca do campo teórico no qual se localiza o fenômeno investigado neste estudo, torna-se necessário apresentarmos, então, a pesquisa proposta em seus elementos constitutivos, ainda que de forma breve, uma vez que tais informações serão melhor detalhadas e discutidas posteriormente. Dessa forma, sinalizamos que o seu objetivo geral se consistiu em compreender de que maneiras os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva dos letramentos digital e literário. Para tanto, propusemos algumas questões de pesquisa que nortearam nossos objetivos específicos de investigação, as quais sejam: Como podemos compreender a relação estabelecida entre conexão em rede, tecnologias digitais móveis e leitura literária nas práticas dos sujeitos? Quais as repercussões dos usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura literária dos sujeitos e como podemos analisá-las? Quais os indícios de letramento literário e digital que podem ser percebidos nas práticas de leitura literária realizadas pelos sujeitos a partir dos usos das tecnologias digitais móveis e como podemos analisá-los?

Assim, tal objetivo e essas questões nortearam o presente estudo para o qual elegemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Barreiras, como seu *locus* de desenvolvimento, além do fato de que compreendemos a pesquisa como nascida de uma relação pessoal, imbricada e

emocional entre o pesquisador e o seu universo, uma vez que atuo como docente nessa instituição de ensino e que essa experiência me situa na vivência de todas as inquietações levantadas. Dessa forma, o caminho metodológico construído para a realização da pesquisa, à luz dos objetivos traçados, se constituiu na utilização de um questionário semiestruturado e da realização de encontros colaborativos de pesquisa. Diante desses fatores, a execução desta pesquisa se estendeu durante três meses, no período de outubro a dezembro de 2014, tendo como sujeitos participantes 11 estudantes constituintes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Informática, na qual ministro a disciplina Língua Portuguesa. Assim, minha condição institucional de docente me possibilitou o livre acesso aos participantes desde a fase anterior à execução da pesquisa até a sua realização efetiva.

Para compreendermos melhor o desenho metodológico desta pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e analítico, sinalizamos que esta foi realizada em duas fases: a caracterização dos sujeitos participantes, para o que fizemos uso de um questionário semiestruturado; e a realização de encontros colaborativos de pesquisa, nos quais utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada em grupo. Nesta pesquisa, compreendemos que não há mundo humano fora da linguagem, dos sentidos, dos significados construídos pelos atores sociais envolvidos e que suas ações fundam as realizações dos fenômenos em estudo que precisam ser descritos, interpretados e analisados, sendo a descrição um elemento fundamental, posto que a experiência pesquisada é um processo subjetivo e intersubjetivo ineliminável.

Dessa forma, analisamos as informações produzidas pelo questionário semiestruturado, respondido por todos os participantes, com o intuito de obter informações para sua caracterização mais rigorosa e detalhada no que tange às suas práticas e contexto de leitura, sua relação com o estudo de literatura, suas habilidades de leitura literária e letramento digital, bem como aspectos relacionados à idade, gênero e caracterização sociocultural importantes para a análise do contexto de cultura digital e do universo de leitura no qual esses sujeitos estavam inseridos. Para tanto, o questionário foi subdividido em cinco seções: questões iniciais de identificação; práticas de leitura; leituras realizadas e/ou propostas no

programa de Língua Portuguesa; acesso e uso de tecnologias móveis e da internet; e utilização de tecnologias móveis na leitura/estudo de textos literários.

Na sequência, analisamos ainda as informações produzidas durante a realização dos encontros colaborativos nos quais foram investigadas as práticas de leitura de literatura intermediadas pela utilização de tecnologias digitais móveis, bem como discutidos os registros sistematizados pelos sujeitos participantes, em formato de diário de leitura, acerca das experiências leitoras realizadas. Dessa forma, tivemos a possibilidade de trabalhar com um grupo de pesquisa que apresentava facetas diversificadas para o fenômeno em estudo, isto é, a compreensão das maneiras em que os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva dos letramentos digital e literário.

Diante desse desenho norteador, destacamos o fato de que o trabalho com o letramento literário neste estudo foi circunstanciado com um gênero específico, o romance, que será melhor discutido posteriormente. Tal delimitação foi necessária, pois diferentes objetos estéticos requerem diferentes habilidades de letramento. Assim, considerado o recorte necessário e as possibilidades desta pesquisa, optamos pela escolha de um gênero específico a fim de melhor investigar as potencialidades das tecnologias digitais móveis associadas ao desenvolvimento dos letramentos literário e digital.

Logo, partimos do argumento central de que os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva dos letramentos digital e literário de maneiras distintas, as quais procuramos investigar e compreender em face da relação estabelecida entre conexão em rede, tecnologias digitais móveis e leitura literária, bem como dos indícios de letramento literário e digital percebidos nas práticas de leitura literária realizadas pelos sujeitos a partir desses suportes digitais móveis. Diante de tais elementos, aproximamos, para a concretização deste estudo, nas duas áreas de produção cultural, a literatura e a tecnologia, suas naturezas dialógicas no que tange a seus traços constitutivos como a virtualização, a hipertextualidade, enquanto estrutura e potência, e a sua potencialidade de inaugurar novos comportamentos.

Tendo conduzido de tal forma esta pesquisa, nos dedicamos à análise das informações produzidas, procurando contrastes, confrontando-as no intuito de

alcançar um rigor e validade para as compreensões geradas. Utilizamos o processo de interpretação fundamentado no exame das informações produzidas no campo de pesquisa até chegarmos à identificação das *unidades dos significados*, reduzindo, assim, a variedade de informações produzidas pelos sujeitos a elementos considerados essenciais para a compreensão do fenômeno em estudo. Tal momento nos demandou um olhar apurado, alinhado com os objetivos traçados e atento às singularidades e variações.

Ao final da realização da pesquisa e das análises e interpretações produzidas, o campo foi nos revelando elementos significativos que apontaram a existência de muitos indícios de letramento literário, embora eles não tenham sido diretamente potencializados ao longo da pesquisa pelos usos dos dispositivos digitais móveis durante as práticas de leitura literária. As informações nos revelaram ainda que esse fator não se deveu à impossibilidade de potencialização por parte dessas tecnologias, mas, dentre outros fatores, ao apego excessivo à cultura do impresso, principal experiência leitora dos sujeitos participantes, à ausência, por consequência, de uma postura leitora hipertextual, ainda que diante de produtos culturais anteriores à cultura digital e à cibercultura, destituídos de *hiperlinks*, e à percepção pouco produtiva em relação aos usos da rede.

Tais considerações também nos levaram a perceber que o pleno desenvolvimento de um leitor crítico, no que tange às categorias do letramento literário, bem como imersivo, no que tange às categorias do letramento digital, só podem ser construídas diante do entrelaçamento, por parte dos sujeitos, das potencialidades dos dispositivos digitais móveis considerando uma imersão efetiva e consciente na cultura digital e na cibercultura. Sem isso, os comportamentos do leitor crítico e do leitor imersivo são pontuais. No entanto, para que possamos compreender melhor os resultados levantados no contexto desta pesquisa é necessário percorrer o seu caminho de desenvolvimento que aqui estruturamos. Assim, tendo apresentado a pesquisa, nesta seção, circunstanciando suas origens, tema, campo teórico, objetivos, procedimentos metodológicos, bem como os indicativos dos resultados aos quais o campo nos conduziu, sinalizamos que este trabalho está organizado em seis capítulos, os quais passamos a apresentar para melhor conduzir a leitura e a compreensão da pesquisa realizada.

No Capítulo I, *Letramentos: uma introdução*, discutiremos a natureza e as especificidades do universo digital e literário, focalizando o conceito de letramento atrelado a essas áreas e problematizaremos, ainda, o perfil leitor localizando-o antes e depois das telas, bem como as implicações da cultura digital nos modos de ser leitor. No Capítulo II, *Letramento: um retorno às origens*, percorreremos um trajeto de abordagem conceitual que trata das implicações do conceito de letramento digital no sentido de formular a acepção que adotamos, assim como discutiremos o hipertexto enquanto outra lógica para as práticas de leitura e escrita e, por fim, situaremos o conceito de letramento literário considerando desde o lugar da literatura no Ensino Médio até as especificidades da leitura literária.

Na sequência, no Capítulo III, *Um encontro marcado através dos tempos*, formularemos as categorias de análise deste estudo. De um lado, consideraremos a compreensão do letramento digital a partir de sua natureza tríade, técnica-social-hipersemiótica, da natureza ou da postura hipertextual/navegacional das práticas de leitura e escrita e da construção dos perfis leitores: *contemplativo-movente-imersivo*. Por outro lado, em relação ao letramento literário, consideraremos os comportamentos leitores diante do tecido estético na relação Autor, Texto, Leitor-Modelo, que conduzem aos perfis leitores *vítima* e *crítico*. Dedicaremos o Capítulo IV, *A delimitação do gênero romance*, à discussão do romance enquanto gênero literário, seus aspectos estruturais de forma e conteúdo, sua organicidade intertextual e sua relação com a era digital ou a sociedade em rede, considerando os tipos de leitores que ele pode evocar.

O Capítulo V, *Percurso metodológico*, como o próprio sugere, será o momento em que nos dedicaremos a apresentar de forma detalhada as informações relativas ao trajeto e às escolhas metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa. Nele apresentaremos o *locus*, os sujeitos participantes, o método e os procedimentos que foram utilizados para conduzir o trabalho e obter informações analisáveis sobre o fenômeno em estudo, considerando os objetivos traçados para esta pesquisa e a maneira como se desenvolveu a análise das informações. No Capítulo VI, *A tessitura do campo: um romance em temas*, focalizaremos o estudo descritivo, analítico e interpretativo das informações construídas ao longo da pesquisa. Para tanto, optamos por construir temas norteadores que representam agrupamentos realizados a partir da leitura atenta e seletiva da pesquisadora, os

quais sejam: Tempo e espaço: sujeitos em deslocamento; Narradores-personagens: narrativas singulares; e A construção do enredo: não linearidade, conflitos e clímax múltiplos. Por fim, na seção *Considerações Finais*, apresentaremos as várias conclusões a que a pesquisa nos permitiu chegar. Destacamos ainda que os resultados obtidos estão indexalizados em um contexto sociohistórico e culturalmente referenciado. Logo, outras análises e implicações podem ser feitas quando de um contexto distinto, haja vista que ao longo da própria pesquisa muitas alterações, nuances, conflitos e sinuosidades foram sendo percebidas.

CAPÍTULO I

LETRAMENTOS: UMA INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discutimos os conceitos de letramento digital e literário, considerando o contexto das discussões teóricas que vêm sendo feitas acerca do perfil leitor, localizando-o antes e depois das telas, isto é, da emergência das tecnologias digitais móveis que potencializam as práticas de leitura. Nesse sentido, destacamos, sobretudo, os leitores literários, bem como as implicações da cultura digital nos modos de ser leitor.

1.1 O DIGITAL E O LITERÁRIO: NATUREZA E ESPECIFICIDADES

Uma vez que esta pesquisa objetiva estudar a relação entre a utilização das tecnologias digitais móveis e o processo de formação do leitor literário, é importante considerar que esse tipo de texto possui uma realização externa ao fazer artístico materializada no ato da leitura, enquanto ação discursiva. Da mesma maneira, o advento da cibercultura, do ciberespaço e da cultura digital alimentou uma necessidade não só de consumo, mas também de produção, compartilhamento e disseminação de conhecimento. Assim, de maneira análoga, tanto os comportamentos impulsionados pela cibercultura e pela cultura digital que, segundo Lemos (2009, p. 44), permitem “ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto”, quanto as práticas de leitura, em especial a de textos literários, possuem uma espécie de necessidade de atualização que só acontece nas ações desenvolvidas pelos sujeitos, em função da natureza intrínseca e potencial de atualização que os textos possuem. Ainda nessa perspectiva, ao tratar simbolicamente das relações entre as tecnologias e a arte, McLuhan (1974, p. 34) afirma que “o artista sério [lugar onde se situa o escritor de literatura] é a única pessoa capaz de enfrentar impune a tecnologia, justamente porque ele é um perito nas mudanças da percepção”.

Em função disso, é importante trazer o conceito de letramento que Soares (2002, p.3) formula como:

[...] sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou os *eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2002, p.3, *grifo do autor*)

Nesse sentido, o sujeito letrado é aquele que diante das situações em que precisa lançar mão das práticas de leitura e escrita, interpreta, problematiza e produz conhecimentos em situações discursivas. Por esse motivo, Soares (2004, p.18) ainda destaca como elemento fundante do letramento “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Logo, a noção de letramento está atrelada à constituição de uma condição culturalmente construída, assim como são também os textos, em suas mais variadas formas, construtos culturais.

No entanto, no contexto da cibercultura não é mais suficiente apenas o conceito de letramento, uma vez que se modificaram as relações com as práticas de leitura e de escrita em virtude do caráter de virtualização e digitalização próprios da cultura digital. Nesse sentido, Ribeiro (2012b) nos alerta para a necessidade de perceber o surgimento de uma nova categorização de letramento, aquela que diz respeito ao digital. Quanto a isso, ele afirma que:

O letramento digital está dentro do letramento mais amplo, não linearmente, mas em uma rede de possibilidades. Ele pode começar no impresso e partir para os meios digitais, uma vez que muitas ações se assemelham nesses ambientes; ou fazer o trajeto no sentido contrário. O importante é compreender que a relação entre os dispositivos para a comunicação foi recentemente reconfigurada. Consequentemente as possibilidades e as exigências do letramento, também. (RIBEIRO, 2012b, p. 45)

Isso se deve ao fato de que as práticas sociais de leitura e escrita, portanto os comportamentos, organizam e reorganizam essa condição do sujeito a que

chamamos de letramento e a modificam requerendo novas habilidades que, entretanto, não substituem as anteriores, mas com elas coexistem. Assim, o destaque das produções hipertextuais no ciberespaço, por exemplo, exige da condição de letramento uma miríade de habilidades distintas nas práticas não só de leitura, mas também de produção nesse ambiente de conexão em rede.

Segundo Lévy (1999, p.51), o hipertexto é “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade na frente do leitor”. Em função disso, a escrita estática e assíncrona também dá lugar a uma escrita conectada que se desdobra durante a leitura em vários links e possibilidades marcadas pela não linearidade. Dessa maneira, reforça-se a necessidade de uma nova perspectiva de letramento, o digital, que segundo Ribeiro (2012b, p. 40) é “o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital”. Nesse sentido, esse novo leque vai desde a apreensão de novos gestos e usos no manuseio das tecnologias até a leitura dos gêneros de textos publicados em ambientes *on-line*.

Dessa forma, são esses novos sujeitos que exercem práticas de leitura e escrita também na tela e não mais apenas no papel que destacamos neste estudo. No entanto, marcamos ainda outra distinção, pois tratamos especificamente da leitura de textos literários, o que requer ainda mais um desdobramento: a noção de letramento literário. Essa noção está sendo construída aqui como uma condição daqueles que para além do domínio não só da tecnologia de leitura e escrita, mas também dos processos discursivos nele inseridos, fazem esse uso focalizando um tipo de texto particular que é o literário. Aqui se reúnem duas naturezas distintas em uma intersecção que interessa a este estudo, buscamos compreender, então, como se constitui a condição do letramento literário e como ele se estrutura, bem como buscamos entendê-lo nos suportes das telas de dispositivos digitais móveis conectados em rede, que alteram fundamentalmente os processos e comportamentos de leitura já que diferentes tecnologias de leitura e escrita criam diferentes letramentos.

O desenvolvimento dessa outra habilidade que é o letramento literário é entendido aqui como o grande objetivo do estudo de literatura em sala de aula. Logo, a aproximação entre letramento, letramento digital e letramento literário permite uma comunhão de possibilidades que atreladas ao uso de dispositivos

digitais móveis podem construir perspectivas concretas de alcance dos objetivos propostos para a elaboração de uma nova perspectiva de associação entre o estudo de literatura na lógica do letramento literário e a utilização de tecnologias digitais móveis.

Assim, para além dessas discussões, cabe ainda destacar que a concepção de estudo literário adotada nessa pesquisa advém do conceito de literatura formulado por Afrânio Coutinho:

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, circunstancialmente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. Mas o seu valor e significado residem não neles, mas em outra parte, no seu aspecto estético-literário, que lhe é comunicado pelos elementos específicos, componentes de sua estrutura, e pela finalidade precisa de despertar no leitor o tipo especial de prazer, que é o *sentimento estético*. (COUTINHO, 2008, p. 23, *grifo nosso*)

Como se pode observar, estamos falando de literatura a partir de alguns aspectos prioritários: arte, prazer, *sentimento estético*. Esses são os elementos que particularizam a literatura e a legitimam como uma área de estudo capaz de promover a descoberta do mundo, a avaliação crítica dele, a compreensão dos fenômenos da realidade. Dessa forma, consideramos o texto literário enquanto produção de uma estética de criação verbal, como propõe Bakhtin (2003) na qual está privilegiado o uso do signo verbal na composição de uma linguagem simbólica, imagética que precisa ser não apenas lida, mas também vista enquanto imagem que se constitui. Tratamos aqui, para a leitura de um texto distinto que é o literário, de uma habilidade leitora também distinta, outro tipo de letramento – o literário, que raramente habita apenas o campo do literal, exigindo a extração de sentidos de uma linguagem predominantemente simbólica. Nesse sentido, “as narrativas costumam ser imersivas, nos mobilizam [...] porque atingem esses regimes simbólicos inconscientes. O herói, o mago ou o contador de história fazem parte de nós e da nossa forma de interagir com o mundo” (CAROLEI, 2008, p. 3-5).

Além disso, existe uma necessidade intrínseca ao homem de consumir a fantasia, a ficção, sem a qual ele não consegue se humanizar. O próprio apego

contemporâneo às realidades, perfis e construções virtuais provam essa verdade transmutada para outra leitura social e historicamente situada. Quem nos fala disso é Antonio Candido (2012, p.83) quando se refere à “capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem”. Dessa maneira, é estranho observar o estudo de literatura como alheio aos alunos. Não é essa a relação que deve ser estabelecida já que o texto literário trabalha esteticamente com o que é de mais inerente e comum a todos os homens – a vida. Conforme nos afirma Calvino (1990, *position* 523), “a racionalidade mais profunda implícita em toda operação literária deve ser procurada nas necessidades antropológicas a que essa corresponde”.

Assim, esse mesmo autor discute a natureza própria da composição verbal do texto literário e nos apresenta características inerentes a ele na contemporaneidade: a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade e a multiplicidade. Dessa forma, conseguimos aproximar a natureza literária da composição verbal a componentes característicos da própria cibercultura, como o hipertexto. Nessa perspectiva, Moreira (2010, p. 107) ao aproximar o hipertexto à natureza literária afirma que “os eixos caracterizadores do hipertexto já se encontram de certa forma, anunciados nos paradigmas da teoria da literatura, auxiliando-nos a pensar o literário sob o prisma da rede e das possibilidades significativas que este nos oferece”.

Nesse ínterim, tratamos, então, da necessidade de aproximação entre o estudo da literatura e a realidade vivenciada pelos alunos na cibercultura e na cultura digital. É possível pensar em presentificação dessa natureza literária da vida através das ações cotidianas que, por sua vez, incluem as tecnologias digitais móveis as quais “devem ser incorporadas [...] em uma perspectiva que transcende os limites utilitaristas de usos e de acesso meramente operacional às máquinas, fomentando, principalmente, a possibilidade de se constituir cultura” (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 30). Assim, a partir dessas considerações, precisaremos construir um percurso de abordagem para compreender melhor o próprio conceito de letramento e os processos que permeiam esse fenômeno e como eles vêm se configurando. Nesse sentido, discutiremos, a seguir, sua conceituação, seu percurso nos estudos da área de linguagem, suas implicações e pluralizações, bem como seus desdobramentos pertinentes a esta pesquisa no que tange à leitura literária intermediada pelas tecnologias digitais móveis.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO: UM RETORNO ÀS ORIGENS

Considerando as discussões anteriores, neste capítulo propomos a realização de um percurso de construção da abordagem conceitual do termo letramento. Para tanto, tratamos das implicações do conceito de letramento digital no sentido de formular a acepção que adotamos, assim como discutimos o hipertexto enquanto outra lógica para as práticas de leitura e escrita, além de situar o conceito de letramento literário levando em consideração desde o lugar da literatura no Ensino Médio até as especificidades da leitura literária.

2.1 LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DO TERMO

O termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil como um neologismo na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, por Mary Kato (1986). No entanto, desde esse momento sua conceituação gera discussões e discordâncias quanto ao alcance e caracterização daquilo que de fato designa em língua portuguesa. Assim, é interessante situarmos que a origem do termo vem do inglês *literacy*, o qual foi tomado de empréstimo para a nossa língua e disso advém uma série de complicações. Uma delas diz respeito à carga semântica que este termo carregava na língua inglesa, na qual designava tanto os processos individuais de ordem cognitiva e motora na aquisição do sistema linguístico durante a alfabetização quanto os processos coletivos envolvidos nas práticas sociais de leitura e escrita.

O problema reside no fato de que ao usarmos o termo letramento em língua portuguesa não o fazemos na mesma acepção de sua língua de origem e o colocamos em concorrência com o conceito de alfabetização já solidificado no nosso idioma. Disso resulta uma dicotomia que em muito gerou discussões entre os limites da alfabetização e do letramento. Soares (2006, p. 7) nos afirma que a palavra letramento foi utilizada no Brasil para “nomear práticas sociais de leitura e de escrita

mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Nessa perspectiva, vários estudiosos dessa área de conhecimento se debruçaram sobre o estudo e definição do termo letramento, bem como de sua diferenciação do termo alfabetização, embora concordem com o fato de que mesmo representando processos distintos, os dois são complementares. Dentre esses estudiosos, podemos destacar Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (2004).

Assim, percorremos uma série de conceituações distintas para o termo letramento que leva aos chamados *Novos Estudos do Letramento - NEL*. Nesse sentido, Tfouni (1995, p.20) define o termo como sendo o “processo social e contínuo que focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Há nessa conceituação uma concepção coletiva do processo de letramento revestida de um entendimento da língua/linguagem como constituída de uma natureza histórica e social e não apenas localizada na apreensão cognitiva e individual de um código escrito estático, limitado e finito como na alfabetização, uma vez que se prolonga temporalmente e está sempre em contínuo processo de evolução.

De outra perspectiva, Kleiman (1995, p. 19) define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Embora, essa concepção se aproxime do que foi proposto por Tfouni (1995), há aqui um elemento novo que a diferencia: a noção de que as práticas letradas são ações sociais e estão situadas em um dado contexto para atender determinados fins. Tal aspecto nos remete a uma concepção de língua/linguagem também dinâmica, mas constituída historicamente com um destaque para o contexto de utilização social.

Para além dessas duas representações, Soares (2006, p. 11, *grifo do autor*) reformula tal conceito e nos apresenta a noção de letramento como o “*estado ou condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Como podemos ver, há um elemento novo nessa concepção: *eventos de letramento*, entendidos aqui como situações reais e variadas de uso da leitura e da escrita de forma semelhante ao proposto por Kleiman(1995). Entretanto, um elemento dessa definição pode ser problematizado – *estado ou*

condição. Ao utilizar essa definição do letramento como sendo um *estado ou condição*, Soares (2004) nos conduz a uma compreensão desse fenômeno na qual está ausente o aspecto dinâmico e socioconstrucional do processo, bem como a importância do contexto na constituição do letramento, reduzido, pois, ao *status* de produto.

Logo, como podemos perceber, a definição do que vem a ser o fenômeno do letramento não é consensual ou uníssona. No entanto, existem aspectos comuns a todas as conceituações que têm sido construídas, a mais significativa delas talvez seja a compreensão de que o letramento entende as práticas de leitura e escrita como situadas histórica e socialmente no plano coletivo e que estas vão muito além da apreensão cognitiva e motora de um código linguístico. Assim, a leitura que defendemos aqui do termo letramento passa irremediavelmente pela compreensão de que estamos diante de um fenômeno ligado intrinsecamente à noção de processo e não de produto. Assim sendo, considerando a referência de Soares (2004) aos *eventos de letramento* destacamos um dos avanços mais significativos dos NEL segundo os quais o termo letramento não pode mais ser compreendido na sua forma singular, pois estamos na verdade, diante de vários letramentos possíveis associados a distintas práticas sociais de leitura e escrita que temporal, social e contextualmente vão sendo construídas na sociedade.

Diante da breve retomada do percurso de construção do termo letramento nos estudos linguísticos e da exposição de nossa compreensão desse fenômeno como histórico e socialmente construído e situado, pudemos perceber a existência de *letramentos*. Tal expressão, então, passa a ser pluralizada, já que várias são as situações e contextos nos quais as práticas de leitura e escrita são realizadas pelos sujeitos. Cabe ainda reforçar que as demandas produtoras dos vários letramentos estão associadas com as necessidades e mudanças produzidas dentro da própria sociedade. Dentre os vários letramentos possíveis, destacamos dois que representam conceitos centrais para pensarmos as práticas de leitura e escrita como compreendidas e focalizadas nesta pesquisa: o digital e o literário. Passemos, então, a uma exploração mais detida desses conceitos nas próximas seções.

2.2 LETRAMENTO DIGITAL: IMPLICAÇÕES

As práticas de leitura e escrita que constituem os letramentos estão associadas às transformações porque passa a sociedade. No entanto, essa inter-relação pressupõe um caminho de mão dupla no qual seus elementos funcionam como estruturantes das mudanças ao mesmo tempo em que são por elas estruturados. É o que acontece no momento histórico em que vivemos, o qual Castells (1999) chama de *sociedade em rede* e conceitua em obra homônima. Um dos elementos constituintes da sociedade contemporânea, mas também por ela constituído, são as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) que segundo o mesmo autor “influenciam e determinam práticas sociais, bem como as práticas em sociedade influenciam e determinam mudanças nas tecnologias informacionais, em um fluxo contínuo de interação e codeterminação” (CASTELLS, 1999, p. 40).

Assim, quando tratamos dos vários letramentos associados às práticas sociais de leitura e escrita, percebemos a necessidade de acrescentar a essa série, já plural e variada, as práticas de leitura e escrita situadas nessa chamada *sociedade em rede*, marcada pelo desenvolvimento das TIC, pelo advento da cibercultura e da cultura digital. Nesse sentido, também no bojo dos letramentos estão os processos comunicativos e interativos que acontecem pelo intermédio das tecnologias da comunicação e informação. Estas, em função do seu caráter também estruturante, reordenam as práticas sociais de utilização da linguagem, em seus imbricamentos semióticos e elaboração de sentidos de maneira ininterrupta e convergencial. Dessa forma, Lucena e Oliveira (2014), ao discutir o papel das máquinas enquanto materializadoras de processos tecnológicos, nos afirmam que:

[...] elas não podem ser reduzidas nem a seu caráter instrumental, como extensão dos sentidos do ser humano, nem a sua capacidade manipulatória, como fator condicionante da consciência, mas também como possibilidade geradora de outras constituições do aqui e agora, de outras sociabilidades. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 39)

Logo, surge como demanda para o campo da educação, da linguagem e das tecnologias a necessidade de discutir e problematizar o fenômeno do letramento a partir das modificações produzidas pela cultura digital para então poder compreender melhor o que se convencionou chamar de letramento digital. No

entanto, da mesma maneira como discutimos as dificuldades de conceituação do termo letramento quando restrito apenas aos estudos da linguagem, precisamos ponderar os problemas e fragilidades presentes na definição do que vem a ser o fenômeno do letramento digital. Tais obstáculos surgem em função da coexistência de duas esferas distintas e demarcadas dentro de uma única categoria conceitual. Tratamos ao mesmo tempo do letramento, com todas as suas constantes já discutidas, e da natureza do digital, pressupondo uma justaposição simplista de ambos, do qual resultaria apenas a compreensão do fenômeno do letramento em uma realidade/esfera digital.

Porém, o que podemos observar é que tal conceito vai muito além dessa simples justaposição. Nesse sentido, Saito e Souza (2011) trazem para essa discussão a importância do conceito de interface. Este surge da necessidade de conciliar ou contornar essas duas naturezas no campo da informática – a linguística e a informacional/digital – em função da popularização das tecnologias de informação e comunicação, inicialmente marcada pelos computadores, hoje desdobrada nos dispositivos digitais móveis. Quanto à interface, os autores afirmam que:

Os comandos para execução de uma tarefa são disponibilizados em uma linguagem bem próxima da linguagem humana voltada para a face do usuário, ao mesmo tempo em que os comandos, ao serem executados pelo usuário, são traduzidos em linguagem de máquina direcionada para a face dos circuitos elétricos e magnéticos do computador. (SAITO; SOUZA, 2011, p. 118)

Desse modo, o conceito de *interface* serve-nos como um desenho metafórico para a complexidade que constitui a noção de letramento digital e ao mesmo tempo a ambiguidade que esta encerra. Ao falarmos em letramento digital estamos tratando das habilidades que os sujeitos possuem ou desenvolvem para as práticas sociais que envolvem o conhecimento da natureza do digital ou daquelas necessárias às práticas sociais de leitura e escrita circunstanciadas pela natureza digital? Este questionamento traz à tona dois tratamentos distintos que têm sido dados ao estudo do conceito em questão: letramento digital e letramento em ambiente digital. Talvez a origem dessa problemática se deva ao fato de que, segundo Saito e Souza (2011):

O termo em português 'Letramento Digital' abarca uma variedade de múltiplos letramentos, que são tratados de forma distinta nas discussões acadêmicas originais, na maioria realizadas em países anglófonos, assim, em inglês temos: *digital literacy*, *eletronic literacy*, *computer literacy*, *media literacy*, *web literacy*, *cyberliteracy*, *hypermedia literacy*, *information literacy*, *electracy*, *multimodal literacy*, *visual literacy*, *eracy*, isto só para citar alguns tipos de letramento que se relacionam direta ou indiretamente com os Letramento(s) Digital(is). (SAITO; SOUZA, 2011, p. 18)

Como podemos perceber, a transposição para a língua portuguesa do termo letramento digital de maneira análoga como se fez com o termo letramento, abarca uma diversidade de conceitos que são originariamente estudados separadamente na língua inglesa. Isso gera para os estudos acadêmicos um problema, pois coloca tal conceito em uma situação de fragilidade e múltipla representação quando, na verdade, não se define exatamente o que representa. De acordo com essa análise, está presente tanto a concepção do letramento em sua natureza digital e todas as suas especificidades informacionais da digitalização quanto os aspectos relativos às práticas sociais de leitura e escrita em ambiente digital.

Assim, o próprio surgimento do termo letramento digital no Brasil, usado pela primeira vez por Soares (2002, p. 151), remonta para o fato de que estamos diante de "um *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e que exercem práticas de leitura e de escrita na tela". Logo, o que se apresenta nessa formulação do conceito é apenas uma transposição do termo letramento construído pela autora anteriormente e agora circunstanciado pelas mudanças, advindas da cibercultura e da cultura digital, e aplicado às novas práticas de leitura e escrita nas telas. Dessa forma, percebemos uma fragilidade na própria origem do termo letramento digital no Brasil que não engloba suas possibilidades e privilegia o que poderíamos chamar apenas de letramento, na mesma acepção discutida no início deste capítulo, em ambiente digital, enquanto sabemos que muitas outras questões permeiam esse conceito. No entanto, mesmo tendo problematizado tal formulação e apontado suas fragilidades, diante da própria limitação que possui essa pesquisa e da ausência de estudos que utilizem outra formulação conceitual, optamos por continuar tratando o conceito conforme ele aparece nos estudos da área dentre os quais destacamos estudiosos como Soares (2002), Buzato (2003), Xavier (2004), Coscarelli e Ribeiro (2005), Saito e Souza

(2011) e Marcuschi (1999, 2001). Dessa maneira, optamos pelo uso do termo letramento digital e procedemos a sua discussão e conceituação, embora tenhamos salientado suas implicações possíveis.

2.3 LETRAMENTO DIGITAL: EM BUSCA DE UM CONCEITO

Tendo sido justificada a utilização do termo letramento digital como o conceito com o qual trabalharemos nesta pesquisa, ainda é necessário compreender melhor os limites e especificidades que circunstanciam essa categoria teórica. De acordo com Soares (2002, p.151, *grifo do autor*), este seria definido como “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel”. Ao analisarmos mais detidamente essa proposta conceitual, percebemos que dois elementos diferenciam o letramento do letramento digital: a apropriação da nova tecnologia digital, o que nos remete à discussão feita anteriormente sobre o papel estruturante e estruturado da tecnologia nas sociedades e a leitura e escrita na tela.

Assim, estamos compreendendo que na perspectiva dessa autora, as demandas geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação nos colocaram diante de um novo contexto de realização de *eventos de letramento*. Esses passam a requerer dos sujeitos novas habilidades e apropriações próprias da natureza e da relação que estabelecem com o contexto digital no que tange às práticas de leitura e escrita. No entanto, embora possamos vislumbrar a presença desses dois elementos na reconstrução do conceito de letramento adequado às demandas da cultura digital, ainda percebemos uma das fragilidades apontadas anteriormente, a noção estática, não contínua e fechada do *estado ou condição*. Assim como postulamos para o letramento, em um contexto independente das práticas da cultura digital, também nesse contexto entendemos essa noção como dinâmica, ininterrupta, aberta, fluida e processual.

Nesse sentido, a formulação de um conceito consensual do que vem a ser o letramento digital e como é constituído não está consolidada entre os estudiosos da área. De acordo com Buzato (2007) que problematiza esse conceito em seu texto *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*, precisamos

construir a percepção de um processo também plural como tratamos anteriormente com os letramentos. Falamos, então, de letramento(s) digital(is), o que abarca uma série de circunstâncias distintas as quais requerem habilidades e apropriações também diversas. O autor define letramento(s) digital(is) como sendo “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC” (BUZATO, 2007, p. 168).

Observemos que temos nessa segunda definição uma densidade maior na qual se reconhece a inter-relação de codeterminação entre as práticas sociais de letramento e as tecnologias da informação e da comunicação nos termos em que discute Castells (1999). O(s) letramento(s) digital(is) são caracterizados inicialmente como redes complexas, logo não há uma determinação unilateral, posto que a complexidade advém justamente do fato de reconhecer que as práticas sociais de leitura e escrita estruturam e são estruturadas por, em virtude /ou por influência das tecnologias. Para além disso, Buzato (2007) também destaca em sua formulação conceitual o fato de que estamos diante de um processo e não de um produto, no qual os elementos que o constituem se apoiam, se entrelaçam e se contestam constantemente.

Nessa lógica, Buzato (2009, p. 22), em seu texto *Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC*, redefine o conceito de letramento(s) digital(is) apresentando-o como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC”. Notemos que outras dimensões ganham relevo nessa nova proposição dentre as quais podemos observar o foco na heterogeneidade constitutiva dos letramentos, bem como a ampliação dos seus elementos constitutivos entre os quais vemos figurar também textos, sujeitos, meios e habilidades agenciadas e em constante modificação.

O contraste entre as três formulações discutidas até aqui sobre o conceito de letramento(s) digital(is) nos faz perceber que não se trata apenas de uma transposição do conceito da área da linguagem para o ambiente digital. Temos, para além disso, outras relações que precisam ser consideradas e discutidas como tensionadoras dessa noção. Estamos tratando de uma série de letramentos, que

envolvem práticas sociais, históricas e discursivas situadas no contexto digital, marcado pela inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação que, por sua vez, requerem dos sujeitos habilidades que extrapolam aquelas necessárias ao letramento apenas e se reconfiguram tanto no campo técnico, como social e semiótico. Assim, diante da complexidade dessa formulação e da dificuldade de construir um conceito fechado e inquestionável para os letramentos digitais, concordamos com Saito e Souza (2011) quanto estes propõem uma reconstrução do conceito entendendo-o como:

Uma rede de múltiplos letramentos, entendidos como práticas sociodiscursivas do ambiente digital, mediadas pelas TICs – em suas dimensões técnicas, sociais e hipersemióticas –, ideologicamente marcadas por contextos específicos e agenciadas por sujeitos e instituições posicionados sociohistoricamente na Sociedade Informacional. (SAITO; SOUZA, 2011, p. 136)

Essa é a nossa opção para discutir letramento digital por compreendermos tal conceito como complexo e densamente constituído por vários elementos que residem na intersecção entre o letramento, do ponto de vista da linguagem, e o digital. Entendemos, em conformidade com as postulações de Selber (2004) que a noção de letramento digital está composta por pelo menos três aspectos: *o funcional*, que entende os aparelhos tecnológicos como ferramentas e os sujeitos como usuários que o fazem de forma eficiente; *o crítico*, que compreende os aparelhos tecnológicos como artefatos culturais e os sujeitos como questionadores informados da tecnologia; e *o retórico*, que possui um caráter metalinguístico e compreende os aparelhos tecnológicos como mídia hipertextual e os sujeitos como produtores reflexivos da tecnologia. Nessa compreensão conseguimos perceber a dimensão da densidade inerente ao conceito de letramento digital e tratá-lo não mais de forma simplificada como uma transposição conceitual letramento/letramento digital, mas associada com a natureza crítica e produtiva das TIC, para além de técnica, pois como sugere Ribeiro (2009):

O letramento digital está dentro do *continuum* do letramento mais amplo, não linearmente, mas a rede de possibilidades que se entrecruzam. [...] O importante é compreender que a relação entre os dispositivos para a comunicação foi recentemente reconfigurada. Consequentemente, as possibilidades e as exigências do letramento também o foram. (RIBEIRO, 2009, p. 36)

Dessa forma, embora tenhamos optado por essa concepção de letramento digital, conforme nos sinalizam Souza, Marques e Cruz (2013) no texto *Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras*, “estamos longe de um consenso em relação aos termos atribuídos para designá-lo, assim como aos conhecimentos e práticas sociais que envolvem o uso e a interação com mídias e TIC na atualidade”. No entanto, alguns encontros e concordâncias são possíveis, dentre os quais destacamos a sua compreensão enquanto fenômeno que permeia a técnica, as práticas sociohistóricas e culturais e os aspectos semióticos de composição, conforme a concepção aqui adotada. Nessa perspectiva, consideramos pertinente também, depois de exposto o nosso conceito de letramento digital, compreender melhor outra categoria conceitual que está no seu cerne, o hipertexto, uma vez que segundo Martins Silva (2011, p. 32) o contexto da cultura digital também faz com que leitores e autores assumam “novos contratos comunicativos, praticando a leitura e a escrita de modo multissequencial, [...] clicando nos *links* que abrem novas possibilidades de leitura, [...] além de uma infinidade de situações que redimensionam o ler e o escrever no ciberespaço”.

2.4 HIPERTEXTO: OUTRAS LÓGICAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Considerando as discussões anteriores acerca do surgimento de novos letramentos advindos das demandas associadas à cultura digital e ao ciberespaço, começamos, pois, a nossa discussão sobre o hipertexto com uma afirmativa de Lévy (1999, p. 264) na qual sinaliza que “a partir do hipertexto, toda leitura é uma leitura em potencial”. Essa assertiva nos traz o fato de que a relação que o sujeito passa a estabelecer com o texto se modifica em função de sua composição reconfigurada na cultura digital. O hipertexto, representa uma espécie de rede de conexões possíveis para a construção autônoma e criativa de sentido que, por sua vez, está a serviço da dinamicidade e ação do sujeito leitor, o qual possui um papel ativo na construção semântica dos potenciais presentes no texto.

Nesse sentido, retomamos aqui que a noção de hipertexto, como nos afirma Coscarelli (2009, p. 551-552) “foi criada por Vannevar Bush, que imaginou um equipamento que pudesse funcionar associativamente a exemplo da mente humana”. Assim, as práticas de leitura e escrita no ciberespaço, no contexto da cultura digital, recuperam a rede de conexões existentes na mente humana como se esta funcionasse como uma ilustração, uma simbologia, para composição textual. Também de maneira bem ilustrativa, Lévy (2003) em seu texto *Tecnologias intelectuais e modos de conhecer; nós somos o texto*, atualiza a metáfora do intelecto humano e seu processamento durante o ato da leitura e escrita como representação da natureza hipertextual:

Até agora, não pronunciei a palavra hipertexto. No entanto, não se tratou senão disto. As tecnologias intelectuais, quase sempre, exteriorizam e reificam uma função cognitiva, uma atividade mental. Assim fazendo, elas reorganizam a economia ou a ecologia intelectual em seu conjunto e modificam em retorno a função cognitiva a qual pressupunha-se somente assistir e reforçar. As relações entre a escritura (tecnologia intelectual) e a memória (função cognitiva) estão aí para testemunhar. (LÉVY, 2003, p.1)

Assim, quando comparamos a natureza hipertextual das produções características do ciberespaço e possibilitadas, em grande parte, pela essência da digitalização, ao intelecto e ao pensamento humano estamos estabelecendo alguns princípios comuns aos dois elementos em questão. Ambos, o hipertexto e a mente humana, são marcados e caracterizados pela atividade constante, por seu caráter ativo, autônomo e pela conexão infinita de várias possibilidades. Nesse sentido, a primeira definição dada ao termo hipertexto por Theodor Holm Nelson em 1964, segundo Marcuschi (1999, p. 1) compreendia-o como “uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”. E ainda acrescenta a essa caracterização o fato de que o “leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor” como se no hipertexto estivéssemos diante de “uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente coautor do texto final” (MARCUSCHI, 1999, p. 1).

Dessa forma, encontramos um aspecto crucial que nos ajuda na compreensão de um dos elementos que definem, constituem e diferenciam o hipertexto das outras lógicas de leitura e produção escrita da cultura do impresso: o deslocamento da noção de mobilidade antes localizada no leitor e agora localizada na malha textual. Para exemplificar essa compreensão podemos retornar a Lévy (2003, p. 4) quando afirma que em relação às técnicas anteriores “a digitalização introduz primeiro uma pequena revolução copernicana: não é mais o leitor que segue as instruções da leitura e se desloca no texto, mas é, de hoje em diante, um texto móvel, caleidoscópio que apresenta suas facetas, gira, torna e retorna à vontade diante do leitor”. Daí a metáfora provocativa lançada pelo autor no título do seu texto quando propõe “*nós somos o texto*”, como se se remetesse, na verdade, ao fato de que através da natureza hipertextual o texto tivesse ganhado os elementos da composição cognitiva humana.

Nessa perspectiva, o hipertexto tem como marcas uma lógica de escrita/leitura caracterizada pela multilinearidade, multisequencialidade e indeterminação que, segundo Bolter (1991, p.10), introduz um novo “espaço de escrita”. Dessa forma, precisamos compreender melhor os elementos que o constituem e lhe garantem essa natureza definida como uma nova lógica de leitura e escrita presente no ciberespaço e potencializada pela cultura digital. Para tanto, Marcuschi (1999, p. 2) aponta como constituintes e caracterizadores da natureza do hipertexto oito aspectos: não-linearidade, volatilidade, topografia, fragmentariedade, acessibilidade ilimitada, multisemiose, interatividade e iteratividade. Em trabalho posterior, intitulado *O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula*, Marcuschi (2001, p. 83) reitera que o hipertexto se constitui como “a rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares” e destaca o fato de que “o escritor de um hipertexto produz uma série de previsões para ligações possíveis entre segmentos, que se tornam opções de escolha para os hipernavegadores”.

Tais elementos estariam respectivamente relacionados à flexibilidade permitida para a construção de vias navegáveis dentro do texto e da construção de seus sentidos; à instabilidade e mutabilidade das conexões estabelecidas; a ausência de hierarquias e limites para se desenvolver; à substituição do poder do autor sobre o texto por um centro de regulação imanente; à multiplicidade de fontes

acessíveis; à interconexão simultânea entre as várias linguagens para além do verbal; às várias possibilidades de interconexão com conteúdos e sujeitos; e a sua natureza marcada pela recursividade. Tais elementos alertam para o fato de que “o conceito de hipertexto traz não um deslocamento do texto impresso, mas sim uma revisão de nossas formas de pensar o letramento e as condições de produção social do conhecimento” (MARCUSCHI, 2001, p. 85). Dessa forma, se pensarmos as possibilidades que o conceito de hipertexto traz para o trabalho com o texto literário estaremos diante de uma realidade na qual, segundo Marcuschi (2001):

Para alguns autores, o hipertexto é a morte da Literatura e para outros é a sua apoteose com caminhos totalmente abertos e escolhas infundáveis propiciando um texto de múltiplas tramas, múltiplas conexões, ou seja, a realização do labirinto literário. Seria a simbiose completa de autor e leitor, tendo em vista se completarem nas escolhas e todas as leituras tornar-se-iam simultaneamente produções singulares. (MARCUSCHI, 2001, p. 82)

Nesse sentido, percebemos que há uma semelhança entre os elementos que constituem o hipertexto e a postura que assumem os sujeitos quando realizam uma leitura hipertextual ainda que o texto de referência não tenha sido pensado nessa lógica formal, isto é, seja apenas um texto na lógica do impresso transposto para o ambiente digital, circulando no ciberespaço, disponibilizado pelas potencialidades da digitalização. Neste caso, teríamos não um hipertexto, mas uma postura de leitura hipertextual, navegacional, segundo a qual “navegar por um texto não é algo restrito ao suporte digital, como a tela, por exemplo, mas refere-se ao percurso que o leitor pode fazer em determinado objeto de leitura [...] de acordo com suas escolhas, a partir de opções de caminho” (RIBEIRO, 2012a, p. 22).

Dentre todos os componentes da natureza hipertextual, o cerne dessa lógica de escritura e leitura está na não linearidade. O que muda nas práticas sociais de leitura e escrita a partir do hipertexto é, segundo Marcuschi (1999, p.5) o fato de que “a deslinearização é um processo de construção de sentido (e até de textos) muito antigo e normal, não constituindo novidade. Sua novidade é sua transformação em princípio de construção textual”. Logo, podemos compreender a necessidade lançada anteriormente de definir melhor a noção de hipertexto como elemento constituinte da discussão acerca dos letramentos digitais, já que estes, de acordo

com Saito e Souza (2011, p.132) “envolvem práticas de leitura e escrita que são bem mais complexas e vão muito além da modalidade verbal escrita [...] possibilitados pelo meio digital”.

Assim, a afirmação resumitiva de Perfetti (1996, p. 157), “entre o texto e o hipertexto está o *hiper*”, sugere de maneira simbólica e não simplista a relação de transformação existente na lógica de leitura e escrita entre os textos e hipertextos, uma vez que o *hiper* se torna uma metáfora para toda a rede complexa de que tratamos ao longo desta seção para darmos conta de uma formulação satisfatória do conceito de letramento digital e de suas implicações nas práticas de leitura e escrita no ciberespaço e no contexto digital, dentre as quais está a compreensão do hipertexto. Ainda nessa perspectiva, concordamos com Ribeiro (2012a, p. 28) quando afirma que toda leitura pode ser uma leitura hipertextual no sentido de que “qualquer material de leitura se encontra redobrado e que seus desdobramentos dependem da atividade do leitor, que jamais terá, em qualquer situação, um corpo de texto íntegro, em *open field* diante de si”. É nessa lógica que compreendemos a leitura do texto literário intermediada pelos dispositivos digitais móveis, embora percebamos que outros elementos de sua especificidade também precisam ser considerados, conforme passamos a discutir na seção seguinte.

2.5 LETRAMENTO LITERÁRIO: DO LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO ÀS ESPECIFICIDADES DA LEITURA LITERÁRIA

Para que possamos compreender melhor o conceito de letramento literário, algumas discussões são necessárias no sentido de elucidar o lugar do qual falamos. Dentre vários outros aspectos, é importante entendermos qual o espaço e o papel da literatura no Ensino Médio, bem como o que dizem sobre isso os documentos oficiais que regulam e orientam essa modalidade de ensino e quais lentes teóricas os fundamentam, isto é, como a natureza literária é neles concebida. A partir dessas reflexões poderemos avançar na formulação e no estudo do conceito de letramento literário adotado nesta pesquisa.

Começemos, então, por situar o ensino de literatura e suas discussões teóricas no processo de escolarização. Os documentos oficiais que regulam ou orientam as diretrizes para o ensino dessa área são elaborados em paralelo às

modificações e desenvolvimento por que passam também os estudos teóricos nesse campo. Vemos, dessa maneira, uma tentativa de fazer com que os avanços alcançados no campo acadêmico em relação aos estudos literários tenham, de alguma forma, uma repercussão positiva nas práticas desenvolvidas em sala durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Vieira (2008) sistematiza essas transformações fazendo a análise da condição do ensino de literatura desde o *Programa Oficial de Língua Portuguesa* (1965) até as *Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas já em 2006.

No entanto, nesses documentos estão presentes discordâncias e alterações que mapeiam alguns dos problemas enfrentados ao tratar do ensino de literatura no Ensino Médio, dentre eles, uma assimetria entre as orientações que, desde os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, preveem um estudo mediado pelo texto, e uma tradição de ensino historiográfico e periodista que não toma como objeto o próprio tecido literário em sua composição. Além disso, embora os PCNs sinalizem uma mudança de paradigma para a disciplina Língua Portuguesa, que passa a ser concebida de forma menos instrumentalizada e pragmática e a compreender a língua enquanto sistema de interação e comunicação, ainda não dão conta de lidar com as especificidades presentes nela, a exemplo do ensino de literatura que nela se insere e não é suficiente nem adequadamente tratado.

Dessa forma, tal documento orientador das práticas pedagógicas no Ensino Médio promove um avanço imensurável na discussão do ensino de Língua Portuguesa, pensado através do trabalho com textos, com gêneros textuais, mas ainda deixa lacunas ao não explicitar e tratar claramente da importância da literatura e de suas especificidades e autonomia no Ensino Médio. Tal brecha é retomada e preenchida pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* que abordam pela primeira vez nos documentos orientadores dessa modalidade de escolarização o conceito de letramento literário, focalizando nele os objetivos do ensino de literatura no Ensino Médio. Daí resulta uma primeira definição importante para a nossa discussão, a função do ensino de literatura nessa modalidade de escolarização:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários [...], o discurso literário decorre,

diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. E nisso reside sua função maior no quadro do Ensino Médio: pensada (a Literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004, p. 49).

Logo, compreendida em sua natureza tecida de maneira estética no/pelo texto, que abarca forma e conteúdo, o ensino de literatura pode ser entendido como um dos responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades previstas no III inciso do art. 35 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* quando aponta como um dos objetivos do Ensino Médio, enquanto modalidade de escolarização, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996). No entanto, para que isso se efetive é necessário que ocorra uma aproximação do sujeito com a literatura em si mesma, caracterizada como a arte da palavra e não como o conhecimento sobre o literário, historicização, períodos, características de movimentos estéticos, dentre outros. Conforme afirma Barbosa (2012, p. 146) “parece necessário pensar mais detidamente o lugar da literatura, dentro do projeto maior de formação para a leitura e mesmo de formação humana e cidadã”.

Chegamos, então, a um outro aspecto importante para a efetivação do ensino de literatura capaz contribuir para a formação humana crítica, sua autonomia e liberdade, que é a maneira como a natureza estética do literário está sendo compreendida e trabalhada em sala de aula. De acordo com o que já discutimos, avançou-se muito no ensino de Língua Portuguesa desde que os documentos oficiais passaram a considerar o texto como foco principal de trabalho dessa área de conhecimento. Porém, essa compreensão teórica do estudo da língua através dos textos trouxe consigo uma via de mão dupla, na qual temos o aspecto positivo de não apenas instrumentalizar e pragmatizar o ensino de Língua Portuguesa, mas também o risco de limitá-lo apenas ao estudo detido dos gêneros textuais.

Ocorre que, diante da necessidade e do modismo que foi durante um tempo o trabalho com os gêneros textuais em sala, o gênero literário foi colocado em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa para que fossem priorizados outros gêneros não literários e mais imediatamente ligados com as situações sociais de uso da língua do seu ponto de vista funcional. Isso trouxe como consequência, um avanço na compreensão da língua enquanto instrumento de comunicação e interação, mas contribuiu com a perpetuação de práticas inadequadas no que concerne ao ensino de literatura, que escamotado como menos importante diante das novas demandas do ensino de língua, continuou sendo entendido não como estudo e compreensão do texto literário em sua composição, mas como conhecimento culto, retórico e instrumental de períodos literários, características estéticas isoladas em listas por períodos históricos e outras curiosidades sobre o cenário de produção de literatura, conforme apontam os estudos de Souza (1999) e Soares (2001).

Assim, a despeito dos avanços na área de Língua Portuguesa, o ensino de literatura ainda continua, muitas vezes, centralizado em uma concepção literária historiográfica e periodista, prejudicial e cara ao seu papel na formação do homem, uma vez que o trabalho em sala de aula dá conta de toda sorte de excessos e fragmentações, mas deixa de tocar no texto, na fruição que a leitura do texto literário deve despertar, na experiência estética que constrói e forma leitores de literatura. Dessa forma, ainda sobre o papel do ensino de literatura no Ensino Médio, considerando uma concepção que o entende como mediado pelo próprio tecido estético do texto e a qual defendemos nesse estudo, Barbosa (2012) nos afirma que o seu objetivo é:

[...] o de letrar literariamente os alunos, inserindo-os a categoria de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não-funcional, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler. Esse leitor não lê movido exatamente por objetivos práticos como o de obter alguma informação, ou adquirir conhecimento sobre matéria de interesse, ou de formar opinião, ou, ainda, para atuar com eficiência em algum espaço. Trata-se de um leitor que descobriu um potencial particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano, de fruição estética. (BARBOSA, 2012, p. 154)

Posto isso, precisamos definir melhor a nossa adesão a essa compreensão do ensino de literatura que visa *letrar literariamente* os sujeitos e para tanto se organiza mediado pelo texto literário. Essa orientação teórica põe-nos em relevo aspectos importantes a serem discutidos: a caracterização e especificidades do texto literário, a simbiose conteúdo e forma, fruição e experiência estética, leitura como ato e produção subjetiva de sentidos. Assim sendo, comecemos por caracterizar o que estamos definindo como literatura, retomando a definição de Coutinho (2008):

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, circunstancialmente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. Às vezes ela pode servir de veículo de outros valores. Mas o seu valor e significado residem não neles, mas em outra parte, no seu aspecto estético-literário, que lhe é comunicado pelos elementos específicos, componentes de sua estrutura, e pela finalidade precisa de despertar no leitor o tipo especial de prazer, que é o *sentimento estético*. (COUTINHO, 2008, p. 23, *grifo nosso*)

Como podemos observar, o entendimento acerca da literatura se dá a partir de alguns aspectos em evidência, os quais a particularizam e a legitimam como uma área de estudo capaz de promover a descoberta do mundo, a avaliação crítica dele, a compreensão dos fenômenos da realidade. Dessa forma, estamos considerando o texto literário enquanto produção de uma estética de criação verbal, como propõe Bakhtin (2003) na qual está privilegiado o uso do signo verbal na composição de uma linguagem simbólica, imagética que precisa ser não apenas lida, mas também vista enquanto imagem que se constitui, uma vez que “por meio da palavra o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo” (BAKHTIN, 2010, p.180). Compreendemos, então, como especificidades da natureza literária dos textos os aspectos que nele estão tecidos em um jogo de construção estética no qual não apenas conteúdo ou estrutura se sobressaem, mas um se revela no e pelo outro. Logo, como afirma Paulino (2007, p. 118) deve existir uma teoria da leitura literária na qual a interação do sujeito com o texto, produto direto do literário, acaba “dando conta da relação leitor/texto como

produção apaixonada de sentidos e integrando a legibilidade como valor estético possível”.

Nesse momento, se torna importante trazer para essa discussão uma alegoria gramatical construída por Soares (2005) em seu ensaio intitulado *Ler, verbo transitivo*. Nele, a autora nos provoca em relação à compreensão que se constrói acerca do ato de ler lançando mão de um artifício ao mesmo tempo simples e eficaz, a própria regência do verbo ler, transitivo direto, para o qual um complemento é imprescindível, isto é, se lemos, lemos algo. Então, ao falarmos da leitura, não a discutimos indistintamente, antes é preciso dar ao substantivo ou ao verbo o seu complemento para demarcarmos o lugar de onde falamos. No nosso caso estamos falando da leitura do texto literário, isso pressupõe que para diferentes *objetos* de leitura (com todo o trocadilho possível para a palavra, *objeto* gramatical ou social), temos distintas habilidades, objetivos, caminhos, estratégias. Assim, segundo Paulino (2005, p. 2) “tal pluralidade se fortalece nos modos de ler. As diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles.”

Diante disso, para darmos conta de discutir o conceito de um tipo distinto de letramento, o literário, precisamos esquadrihar e definir aquilo que caracteriza e distingue o objeto em questão, a literatura, o texto literário. Assim sendo, comecemos pelos seus aspectos inalienáveis e distintivos: fruição, conteúdo e forma, experiência estética e produção subjetiva de sentidos. Entendemos aqui como fruição o conceito apresentado pelos PCNs que a definem como o “aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético.” E a destaca ainda como resultado de ter aprendido a “representação simbólica das experiências humanas”.

Logo, não ensinamos literatura para aprender listas de características, informações históricas e curiosidades sobre o cenário de produção das obras literárias. A literatura tem como especificidade o fato de que em primeira instância está posta para a fruição, diretamente ligada ao prazer da depreensão dos valores e componentes estéticos. Estes por sua vez, só são possíveis se garantirmos aos sujeitos o contato direto com o tecido literário, os textos, as obras, com os quais se intercambiam no ato da leitura o questionamento do que está posto, o encontro das sensibilidades, a reflexão, uma produção de saber, de conhecimento que diferente

do científico, é imensurável, mas igualmente capaz de produzir compreensões sobre o mundo e a natureza do homem. No entanto, embora não científico, isso não significa sem rigor, pelo contrário, apenas esse rigor se dará por elementos distintos que orientam a produção subjetiva de sentidos que os sujeitos fazem do texto literário. Seriam eles a simbiose conteúdo e forma, o que permite a experiência estética. Quanto isso, Candido (2004) nos afirma que:

Sabemos que em Literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto. (CANDIDO, 2004, p. 250).

Encontramos aqui novamente, o texto literário como objeto de leitura que possibilita uma dada forma de compreender o mundo e o homem por meio de sua composição, de suas especificidades que só existem se respeitada a sua natureza estética. Logo, cabe destacar mais uma vez que o contato com o próprio texto é aspecto inalienável desse processo, sob o risco de não se produzir de forma eficaz uma capacidade e um gosto de leitura do literário, mas um conhecimento superficial sobre aspectos menores dele, o que ocorre nas práticas usuais em sala de aula direcionadas e satisfeitas apenas com o ensino histográfico e periodista da literatura. Nessa perspectiva, Bakhtin (2010, p. 57), em sua obra *Questões de Literatura e de estética*, afirma que a forma artística, uma vez que é a “forma de um conteúdo”, “realizada no material”, deve ser compreendida e estudada em duas direções: “1. A partir do interior do objeto estético puro, como forma arquitetônica, axiologicamente voltada para o conteúdo [...], relativa a ele; 2. A partir do interior do todo composicional e material da obra: este é o estudo da técnica da forma”. Por isso falamos anteriormente da importância de compreender e explicitar qual concepção do literário estamos tomando para pensar o seu ensino enquanto disciplina no Ensino Médio. Posto isso, ainda destacamos outro aspecto pertinente na natureza do literário:

Há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua

função como síntese e projeção da experiência humana”.
(CANDIDO, 2012, p. 82)

Tratamos aqui, para a leitura de literatura, de uma habilidade leitora também distinta, outro tipo de letramento – o literário, que raramente habita apenas o campo do literal, exigindo a extração de sentidos de uma linguagem predominantemente simbólica. Assim, tendo feito as reflexões necessárias sobre a natureza do literário e suas especificidades enquanto composição estética, podemos avançar no sentido de definir aquele que a nosso ver é o grande objetivo do ensino de literatura no Ensino Médio, o letramento literário.

Para isso, começemos com a própria definição apresentada nas OCEM (2006, p. 55), primeiro documento oficial de orientação dessa modalidade de ensino, que aborda a questão do literário na escola de forma clara, com autonomia e importância singular e define como letramento literário, por extensão do conceito de letramento de Soares (2004, p. 23), conforme discutido anteriormente, “o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. [...] capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”.

Nessa lógica, o ensino de literatura que não focalize o contato com o texto literário leva a impossibilidade de desenvolvimento desse estado ou condição apresentado acima. Vale ressaltar que consideramos a necessidade de ampliar essa conceituação no sentido de que também o letramento literário é processo e não produto, como fizemos com o letramento digital, logo, não se limita apenas a um “estado ou condição”. Assim, quando tratamos do letramento literário como objetivo maior da inserção da literatura no Ensino Médio estamos considerando que através da leitura e da apreensão estética do literário alcançamos um nível de análise, conhecimento e apreensão crítica do mundo permitido por sua representação estética e simbólica reconstruída pelas suas especificidades. Nesse sentido, Paulino (2007), colabora com essa compreensão ao afirmar que a expressão letramento literário é usada para:

[...] designar parte do letramento como um todo [...]. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática,

um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2007, p. 117)

Quando destacamos o fato de que a leitura do literário não deve estar associada ao pragmatismo e a *objetivos funcionais ou imediatos*, estamos salientando a sua natureza primeira de fruição estética seguida de um caráter composicional gerado pela combinação forma e conteúdo que, quando apreendida, analisada e vista criticamente, isto é, lida literariamente, nos revela o conhecimento sobre o mundo e sobre o homem, embora, por vezes, em uma leitura superficial, ou apenas periodista e historiográfica, pareça descolada, distante da realidade atualizada. Nesse aspecto concordamos com Cosson (2009) quando este nos diz que:

Ser leitor de Literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2009, p. 120)

Logo, ser leitor de literatura na perspectiva do letramento literário aqui defendido requer o desenvolvimento de habilidades específicas que se relacionam de maneira simétrica às especificidades de composição e compreensão da natureza do literário, pois “a relação da forma com o conteúdo, na unidade do objeto estético, assume um caráter singular e pessoal, enquanto objeto estético apresenta-se como algum conhecimento original e realizado da ação e da interação do criador e do conteúdo”. (BAKHTIN, 2010, p. 69). Isso nos coloca diante do fato de que se queremos apreender essa *condição* letrada nos sujeitos precisamos ter clareza dos elementos que constituem o literário, conforme discutido ao longo dessa seção, para poder perceber na *condição*/processo do sujeito letrado literariamente habilidades que denotem o seu entendimento na ação de leitura e compreensão subjetiva dos produtos literários. Por sua vez, esse processo nos coloca diante de vários comportamentos leitores, o que nos remete ao fato de que quando tratamos em

especial do texto literário, estamos considerando que a obra não se encerra em si mesma, mas se atualiza e completa quando a ação da leitura se efetiva. Nesse sentido Aguiar e Bordini (1993) afirmam que:

A Literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 86).

Dessa forma, ao letramento literário é imprescindível uma espécie de protocolo de leitura composto por uma série de comportamentos leitores atualizados pelas pistas e traços textuais tecidos na composição do literário. Dessa feita, vários comportamentos leitores do mesmo texto são possíveis porque estamos compreendendo a leitura do texto literário como uma construção subjetiva, na qual, segundo Barbosa (2012, p. 155) “a leitura pressupõe um trabalho interpretativo intenso do leitor, que aciona conhecimentos de diversas naturezas”. Isso nos sugere vários tipos de leitores dentre os quais se encontra aquele preso apenas ao conteúdo e um outro, que segundo Eco (2004a, p. 33) é capaz “de se deter nas escolhas feitas para se contar uma história”, isto é, leitores de segundo nível que para além do conteúdo depreendem a experiência estética da forma.

Nessa perspectiva, Eco (1989), em sua obra *O texto, o prazer, o consumo*, já identifica dois tipos básicos de leitores: a *vítima*, “designada pelas próprias estratégias enunciativas” e o *leitor crítico*, “que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada. Essas duas caracterizações nominalizam os leitores de primeiro e segundo nível, um envolto no emaranhado do conteúdo, outro que vai além e investiga para melhor compreender a composição mesma do texto, a forma que dá sentido ao conteúdo e vislumbra o percurso feito pela natureza literária do texto para rendê-lo como vítima que ele se nega a ser. São dois comportamentos leitores distintos, nos quais o segundo, o leitor crítico, exemplifica a condição determinada pelo letramento literário, cara à formação do homem e papel inalienável da escola, o qual permite segundo Barbosa (2012, p. 153) transgredir “o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o

que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade”. Assim, retomamos o fato de que:

Tomar, como objetivo do trabalho com a Literatura na escola, sobretudo no Ensino Médio, onde mil “motivos” limitam a experiência literária - a promoção do letramento literário significa possibilitar que os jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a Literatura. A formação desse leitor, insistimos, é o objetivo principal do trabalho com Literatura na escola. [...] Trata-se de um leitor que descobriu um potencial particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano, de fruição estética. (BARBOSA, 2012, p. 153-154)

Além disso, existe uma necessidade intrínseca ao homem de consumir a fantasia, a ficção, sem a qual ele não consegue se humanizar e que como afirma Candido (2004, p. 175), em seu texto intitulado *O direito a Literatura*, é um direito humano inalienável posto que “é o sonho acordado das civilizações” e “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura”. Dessa forma, o letramento literário permite aos sujeitos um conhecimento advindo da experiência estética que o liga genuinamente ao que lhe é inerente, sua humanização, isto é, sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. É importante, então, esclarecer que estamos tomando o conceito de humanização na acepção desse mesmo autor para o qual ela significa:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Assim, suprimir os sujeitos da experiência estética mediada pela leitura e produção de sentidos do texto literário, função do ensino de literatura no Ensino Médio, isto é, letrar literariamente, significa arrancar-lhes uma parte do seu encontro com sua humanidade, bem como desconhecer um mecanismo de consciência e

desvelamento da sociedade, da natureza e do homem. Bakhtin (2010) nos afirma, ainda sobre a natureza humanizadora da literatura, que:

A forma artisticamente criativa dá formas antes de tudo ao homem, depois ao mundo, somente enquanto mundo do homem. Ela pode humanizá-lo, animá-lo, colocá-lo a relação axiológica tão direta com o homem que este mundo perde, ao lado dele, a autonomia de seu valor, torna-se apenas um momento de valor da vida humana. (BAKHTIN, 2010, p. 69)

Dessa maneira, é estranho observar o estudo de literatura como alheio aos sujeitos quando esta é compreendida não como construção estética apreensível pelo texto e sim pela abordagem historiográfica e periodista. Logo, defendemos uma compreensão não só da literatura, mas também das tecnologias, como construções humanas, sociohistoricamente situadas. Essa percepção nos permite compreender que existe entre o texto literário e as tecnologias, produções estéticas e culturais advindas da natureza humana, um enlace possível e pouco explorado a que nomeamos como um encontro através dos tempos e para o qual propomos a discussão a seguir.

CAPÍTULO III

UM ENCONTRO MARCADO ATRAVÉS DOS TEMPOS

Conforme proposto, fizemos até aqui um percurso de elucidação para compreender melhor a natureza do literário e como ela está relacionada por meio da experiência estética e da fruição, inicialmente, ao processo de humanização do homem. Vimos que nesse processo, a literatura, marcada pelo imbricamento constitutivo de forma e conteúdo é entendida por nós, a luz dos autores discutidos, como um direito humano inalienável uma vez que permite aos sujeitos conhecer, experimentar, vivenciar, analisar o mundo e suas possibilidades, a natureza e o homem em sua potência. Mais que isso ainda, vimos que essas possibilidades atribuídas à literatura advêm de um processo específico de letramento voltado para apreensão do texto em sua composição e natureza, isto é, o letramento literário, o qual consideramos objetivo do trabalho pedagógico com a literatura no Ensino Médio. Tendo feito esse percurso, precisamos agora retornar a nossa questão maior, ou seja, o ponto de contato, afinidade, semelhança entre a natureza do literário e do digital, do virtual, que nos leva a outras discussões também caras a este estudo e que se configuram como foco deste capítulo.

3.1 LITERATURA E TECNOLOGIA: APROXIMAÇÕES

Para melhor conduzir essa discussão, procederemos à retomada de alguns tópicos clarificados para analisá-los em paralelo à virtualização e à digitalização. Começamos retomando o traço mais constitutivo do literário que segundo Candido (2004, p. 178) consiste no fato de que “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.” Temos nessa consideração um elemento significativo tanto à natureza da literatura quanto a do virtual: a potência. Desse modo, quando o autor nos afirma que a forma possui em si elementos de humanização do homem em função daquilo que constitui virtualmente, potencialmente, estamos falando daquilo que só poderá ser atualizado no ato da

leitura, na acepção tratada anteriormente, como ação criativa, ativa sobre o texto, capaz de produzir compreensões subjetivas pelo imbricamento do que está presente de forma virtual no texto, em potência.

O mesmo princípio é válido quando tratamos da virtualização para a tecnologia. Lévy (1996, p. 5), em sua obra *O que é o virtual?* nos alerta para o fato de que “um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência”. Embora, os dois conceitos estejam em esferas diferentes, eles se complementam e dialogam. Lévy (1996) trata de um paradigma de sociedade que se estabelece a partir da virtualização enquanto Candido trata de um caráter de virtualidade inerente ao texto literário. Assim, encontramos na natureza da literatura um elemento perene de virtualização que abrange hoje outros campos da sociedade e da percepção humana que para Lévy (1996, p. 7) deve ser “apreendida, pensada e compreendida em toda a sua amplitude”.

Assim, nesse percurso, fazemos um esforço significativo para aproximar a literatura do virtual. Ainda segundo Lévy (1996):

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende atualizar-se sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal. [...] em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes. (LÉVY, 1996, p.8)

Da mesma maneira que a descrita acima para definir o virtual, podemos conceber o literário, posto que tende a atualizar-se no ato da leitura, na interação sujeito e texto literário (forma e conteúdo), mas também como o que foi posto para a natureza do virtual, a literatura não se opõe ao real, pelo contrário, o tem em sua composição ficcional e virtualizada, o real é uma potência dentro do literário, logo, virtualizado dentro dele. Entretanto, também a literatura, em sentido mais restrito, se difere do atual, uma vez que ela nem sempre corresponde a ele, mas é respondida por ele nas possíveis produções subjetivas de sentido dadas ao texto literário pelos sujeitos. Assim:

A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é uma criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e afinidades. Acontece então algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir alimenta de volta o virtual. [...] o real assemelha-se ao possível; em troca, o atual em nada se assemelha ao virtual; responde-lhe. (LÉVY, 1996, p. 9)

Por isso, falamos de produção subjetiva, criativa, ação de leitura que produz sentidos por meio da atualização que promove no texto constituído de potência, respondendo-lhe em sua virtualidade. É nessa mesma perspectiva que concordamos com Candido (2004) quando este nos apresenta um clássico como sendo definido pelo fato de que nunca terminou de dizer aquilo que tem para dizer, já que está sempre sendo atualizado, transformado em ato que existe em potência e ressignificando-o. Assim, a literatura para Candido (2012, p. 85) “*não corrompe nem edifica, [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver*”.

No entanto, faz viver virtualmente, conforme o sentido de virtual que discutimos anteriormente. Não necessariamente na concretude do real, mas nem por isso oposta a ele. Esse mesmo movimento está presente na cultura digital conforme Lemos (2004), ou na *sociedade em rede*, como propõe Castells (1999). A virtualização é uma das bases de composição do digital no qual ocorre uma mudança na base material da informação, que enquanto potência é atualizada constantemente uma vez que o contexto digital difere dos outros meios por apresentar como seus elementos constitutivos o caráter plástico, fluido, podendo ser tratável de forma síncrona e não linear, conforme Vaz (2006).

Há, portanto, uma similaridade e uma proximidade entre a natureza de virtualização da experiência vivida na cultura digital e aquela experimentada esteticamente na fruição do texto literário, pois tanto a literatura quanto o contexto digital, permitem experiências de vida diferentes daquelas vivências limitadas em um tempo e em um espaço fechados e delineados, rígidos e não maleáveis. Estamos tratando de uma aproximação entre virtualização e ficcionalidade, posto que, segundo Zappone (2008, p. 3), “o tipo de escrita que interessa aos estudos literários

demarca-se como uma escrita imotivada, gratuita, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade que se opera por diversas formas de figuração mimética”.

Dessa forma, nesse contexto, outras formas de produção literária também passam a ser concebidas ou reestruturadas, senão em forma, em comportamento, pelas possibilidades advindas da cultura digital. Uma delas, também fundamental a este estudo que aproxima a natureza literária da virtualização e do digital através dos múltiplos letramentos neles inerentes, é o conceito de hipertexto, no qual o princípio subjacente conforme Moraes (2000, p. 4):

[...] é o de que qualquer parte de um texto armazenado no formato digital (sequência de caracteres que são reconhecidos e acessados por softwares específicos) pode ser associada automaticamente a unidades textuais armazenadas de igual modo. O clique sobre as palavras sublinhadas instrui o computador a ativar o acesso oculto por trás do *link*, projetando na tela o assunto requerido, quer ele esteja no mesmo documento ou em outras bases de dados. O usuário tem a alternativa de saltar de uma fonte a outra, em um itinerário sem começo nem fim. Os textos deslizam pelo monitor, em ritmo sequencial, a espécie de cibercolagem de interferências individuais e coletivas. (MORAES, 2000, p. 4)

Posto isso, percebemos que o texto literário ganha novas possibilidades de existência, segundo as quais ainda que não tenha sido produzido original e formalmente na estrutura hipertextual, a inserção na cultura digital permite comportamentos que levam a não apenas lê-lo, mas navegá-lo em um oceano de conexões possíveis, potenciais, ou conforme nomeamos, permite uma postura hipertextual, navegacional de leitura. Podemos, então, observar que “os *hyperlinks* reordenam a estrutura narrativa e a arquitetura ficcional, bem como dinamizam os itinerários de leitura e interpretação. O que é sólido pode ser também móvel, fluido, desenraizado e acessível a qualquer segundo” (Moraes, 2000, p. 5). E mesmo que a construção forma/conteúdo não tenha sido elaborada nessa lógica, ela pode ser construída a qualquer momento pelos sujeitos que compreendem suas possibilidades de atualização e virtualidade, conforme discutido a partir de Ribeiro (2012a).

Nesse sentido, recuperamos aqui as reflexões de Calvino (1990) em sua obra *Seis propostas para o novo milênio*, na qual elenca as seis qualidades necessárias e constitutivas da literatura no tempo vindouro – o próximo milênio: a leveza, a

rapidez, a exatidão, a visibilidade e a multiplicidade. Esse mesmo autor, antes de caracterizar cada um desses elementos mostrando-nos como constituem o tecido do literário, nos apresenta uma imagem bastante sugestiva da literatura “como um espelho através do qual se pode mirar, de modo indireto, a realidade, sem que esta nos ‘petrifique’” (CALVINO, 1990, *position 457*). Há nisso uma alusão à mitológica medusa que nos remete à ideia discutida anteriormente da realidade em potência presente no texto literário, virtualizada e atualizada na interação leitores e texto. Para Calvino (1990, *position 457*), portanto, “a Literatura como função existencial” pode bem representar “a busca da leveza como reação ao peso do viver”, e temos vivenciado essa mesma sensação quando tratamos da leitura literária buscada em ambientes/suportes digitais em experiências leitoras construídas pela cibercultura e pela cultura digital. Nesse sentido, Bauman (2003) já tratava da sensação de liquefação, fluidez e leveza que a modernidade empresta às ações do cotidiano.

Dessa forma, para uma última reflexão sobre os pontos de contato entre a literatura e as tecnologias, podemos retomar Bakhtin (2010, p. 360) quando afirma que “a Literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda uma época”. A essa afirmação acrescentamos o fato de que as tecnologias também são artefatos culturais. Logo, tanto a literatura quanto as tecnologias são forjadas pela cultura e a ela reelaboram continuamente.

3.2 LETRAMENTOS DIGITAL E LITERÁRIO: CONEXÕES

Nesse contexto, assistimos a um momento em que as produções literárias impressas convivem, sem a necessidade intrínseca de antagonismos, com as digitais. Essa coexistência nos apresenta novos perfis leitores também do literário que, seja no impresso ou nos formatos digitais, precisa se configurar como aquilo que Eco (2004a) define como o leitor de “segundo nível”, isto é, “aquele que sabe jogar o jogo”, que está atento às estratégias e pistas textuais, que é capaz de refletir sobre as escolhas feitas para se contar uma história. Dessa forma, o texto, sobretudo, o de natureza estética como o literário, funciona como aquilo que Eco (2012) define como *uma máquina preguiçosa*, que necessita da colaboração do leitor para funcionar. Nesse jogo que se estabelece entre autor, texto e leitor se

constroem as interpretações, os sentidos não-ditos, se preenchem os espaços em branco. Nessa perspectiva:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque o texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; [...]. Em segundo lugar, porque, à medida que passada função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 2012, p. 37)

Nessa lógica, o leitor assume o papel desse “alguém que ajuda o texto a funcionar e os textos que passam à função estética contam ainda mais com a colaboração de um leitor previsto, considerado quando se deu o momento da produção. A esse leitor, Eco (2012) chama de *Leitor-Modelo*, o qual “é capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente” (ECO, 2012, p. 39). Assim, nesse percurso de colaboração, de iniciativa interpretativa e atualização do texto literário, nos deparamos novamente com os leitores *vítima*, que se deixa enredar pelo texto, e *crítico*, que preenche as lacunas, os espaços em branco, e ajudando a máquina preguiçosa que é o texto a funcionar, ele compreende a própria maneira como o texto se construiu.

Em função desses aspectos, concordamos que o desenvolvimento da habilidade leitora a que estamos chamando de letramento literário, perpassa pelo que Umberto Eco postula como sendo os níveis de leitura, isto é, o leitor vítima e o leitor crítico. Nesse sentido, o leitor crítico, antes mesmo de existir enquanto ator da leitura preexistiu enquanto *Leitor-Modelo* do qual se postulou a cooperação “como condição própria de atualização. Podemos dizer melhor, que o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (ECO, 2012, p. 39). Assim, o leitor crítico, compreendendo o processo gerativo do texto, que existe nele como potência, pode cooperar para sua interpretação para além do primeiro nível, o da vítima. Nesse ponto, percebemos o diálogo com a compreensão do texto literário a partir de uma estética da criação verbal, como defende Bakhtin

(2003), isto é, através do uso do signo verbal na composição de uma linguagem simbólica, imagética, de natureza estética.

Dessa forma, é necessário compreendermos que a colaboração do leitor, que precisa se constituir como crítico e não como vítima, é fundamental para que a máquina preguiçosa na qual se constituiu o texto possa ser preenchido em seus espaços vazios e ser atualizado. No entanto, a compreensão de atualização não pode ser entendida como uma ação deliberada do sujeito empírico que age sobre o texto quando o lê, mas antes como atualização das “intenções virtualmente contidas no enunciado” (ECO, 2012, p. 46). Logo, entendemos que o processo de leitura de um texto, sobretudo de um texto literário, estético, contempla as categorias de Autor e Leitor-Modelo, como pertencentes à lógica da estratégia da construção do texto e, dessa maneira, ao usarmos termos como “Autor e Leitor-Modelo, sempre entenderemos [...] tipos de estratégia textual. O Leitor-Modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 2012, p. 45).

Nessa ação é que se constitui o letramento literário que defendemos aqui como habilidade leitora a ser desenvolvida diante da leitura de textos de natureza estética e dentro do qual encontramos dois níveis, o do leitor vítima e do leitor crítico. No entanto, quando tratamos dessa leitura do literário em ambiente digital, não apenas a natureza do literário requer um letramento distinto, mas também, a natureza do digital implica outras posturas, habilidades e reconhecimento de possibilidades como a leitura navegacional, hipertextual, multimidiática.

Para esse processo, Lúcia Santaella em sua obra *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo (2004)*, nos apresenta os resultados de um estudo empírico no qual categoriza três tipos distintos de leitores a partir de seus perfis cognitivos e comportamentos diante das práticas de leituras construídas sociohistórico e culturalmente. Nesse sentido, trata do leitor contemplativo, “em contato com objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis” (SANTAELLA, 2004, p.24) – a exemplo do livro impresso –, do leitor movente, “que navega entre nós e conexões não lineares pelas estruturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2004, p. 24) – acostumado aos hipertextos e *hiperlinks* –, e do leitor imersivo, próprio do ciberespaço e da cultura digital, que é

Obrigatoriamente mais livre na medida em que, sem a liberdade de escolha entre nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza. [...] navega através dos dados informacionais híbridos que são próprios da hipermídia. (SANTAELLA, 2004, p. 33)

A combinação desses três perfis cognitivos de leitores nos permite perceber os três estágios correspondentes dos comportamentos de leitura praticados pelos sujeitos desde a tradição da cultura impressa até os suportes advindos da cultura digital. Nesse sentido, utilizaremos os conceitos propostos por Santaella para melhor compreender a maneira como as práticas de leitura literária são vivenciadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa através dos dispositivos digitais móveis. Ainda que não estejamos trabalhando com a leitura em rede, ou com a leitura de obras forjadas de acordo com os princípios da cibercultura e da cultura digital, posto que são transposições do livro impresso, digitalizadas em formato PDF, essas categorias nos permitem identificar, descrever e interpretar os comportamentos potencializadores do letramento literário em função do desenvolvimento de posturas atreladas ao letramento digital. Assim, no que tange ao modos de ser leitor, Chartier (1998), já sinalizava que:

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1998, p.13)

Desse modo, as maneiras de ler a que se referem o autor, estão diretamente ligadas às categorias de perfil leitor forjadas por Santaella e definidas entre os leitores contemplativo, movente e imersivo. Embora estejamos cientes de que essas três categorias de leitores existentes no ciberespaço não esgotam a possibilidade de existência dos mais distintos perfis, é necessário, para melhor compreender o fenômeno em foco nesta pesquisa, fazer escolhas, delimitar entre as opções aquelas que mais atendem a natureza do nosso estudo. Nesse sentido, ao

adotarmos o leitor contemplativo, movente e imersivo como referências de análise e compreensão do fenômeno do letramento digital conforme circunstanciado neste estudo, estamos concordando com Santaella (2004, p. 19) no que tange ao fato de que “embora haja uma sequencialidade histórica no aparecimento de cada um desses tipos de leitores, isso não significa que um exclui o outro [...]. Ao contrário, não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana”. Assim, tais categorias adotadas aqui como indicadores para a análise permitem compreender a concomitância dos perfis leitores quando não a oscilação intermitente entre eles, que em muito contribuem para entender os fluxos não lineares que se constituem na formação desses novos leitores emergentes no ciberespaço e na cultura digital, o que inclui os leitores de literatura em suportes digitais móveis.

A própria constituição do leitor imersivo proposto por Santaella (2004), está composta por três níveis distintos de navegantes: o errante, o detetive e o previdente que estão, por sua vez, diretamente relacionados às três operações essenciais do pensamento na mente humana: abdução, indução e dedução. Dessa forma, no primeiro nível o leitor imersivo navega pelo objeto de leitura de forma errante, instintiva, sem percurso definido, enquanto no segundo nível ele se prende a índices, a estratégias advindas da experiência. No terceiro nível, ele é capaz de prever resultados e calcular ações, reações, seu comportamento se baseia na elaboração. Assim, os três estilos distintos que constituem, paralelo e concomitantemente, o leitor imersivo podem ser caracterizados da seguinte forma:

O internauta errante é aquele que navega utilizando o ponteiro magnético do seu instinto para adivinhar [...]. É dele que vem a capacidade humana para criar. [...] Sem o porto seguro da memória e das regras predeterminadas, suas rotas são idiossincráticas, turbulentas e, no mais das vezes, dispersivas e desorientadoras. [...] O internauta detetive, por seu lado, é aquele que segue com muita disciplina as trilhas dos índices de que os ambientes hipermidiáticos estão povoados. [...] Suas estratégias de busca são acionadas mediante avanços, erros e autocorreções, como um processo auto organizativo, aprende com a experiência. [...] O internauta previdente adquiriu a familiaridade com os ambientes informacionais que neles se movimenta seguindo a lógica da previsibilidade. [...] adquiriu uma habilidade de ligar os procedimentos particulares aos esquemas gerais internalizados. (SANTAELLA, 2004, pp. 178-79)

Vale ressaltar que quando se refere ao internauta ou ao navegador, Santaella está considerando o leitor que navega na rede, no ciberespaço e, para esse sujeito, a autora estabelece os perfis cognitivos de leitura. Entretanto, estamos fazendo neste estudo uma aproximação desses perfis leitores em rede àqueles sujeitos que leem textos literários não forjados para a cultura digital, em dispositivos móveis, os quais estão dotados, dentre outras possibilidades, dos elementos conectividade e mobilidade. Assim, utilizamos as categorias formuladas por Santaella (2004) para construir leituras interpretativas possíveis do fenômeno em estudo nesta pesquisa que consiste em compreender de que maneiras os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva dos letramentos digital e literário.

Dessa maneira, defendemos que é possível perceber, em um mesmo sujeito leitor, por vezes, elementos pertencentes aos três perfis, ora contemplativo, ora movente, ora imersivo. É esse percurso multifacetado e plural que nos ajuda a compreender como a formação do leitor literário pode ser potencializada pelos usos dos dispositivos digitais móveis em seus percursos leitores do gênero romance e de suas possibilidade como espaço na era digital. Vale ressaltar que esse novo perfil leitor emergente na cultura digital e no ciberespaço tem como possibilidade “estabelecer sozinho a ordem textual”, bem como pode “se perder na desordem dos fragmentos”, posto que se descortina diante dele nessa nova lógica leitora “uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e por meio do ato de leitura” (SANTAELLA, 2004, p. 12). Embora estejamos trabalhando nesta pesquisa com produções romanescas anteriores à cultura digital e à cibercultura, fenômenos artísticos que não foram produzidos na lógica da hipertextualidade e da informação em rede, mas que carregam em si um enorme potencial intertextual e dialógico como já destacamos em Moreira (2010), os leitores que hoje entram em contato com essa produções são representantes de um outro modelo de recepção de bens culturais. Nesse sentido, Miranda (2009) nos afirma que:

Este novo leitor, que nasceu na era virtual, não aceita uma recepção passiva e não entende a leitura como uma atividade isolada. [Este novo leitor], [...] apresenta-se muito mais independente, selecionando não só o seu cânon particular como estabelecendo novas regras para a recepção/percepção da obra literária, incluindo estratégias de leitura produtiva e criativa através dos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis no ciberespaço. (MIRANDA, 2009, p.1)

Dessa forma, observamos o encontro de dois perfis leitores, aquele preparado para a leitura literária e o outro ligado às possibilidades que o ciberespaço e o digital lhe oferecem, as quais segundo Souza e Bonilla (2014, p. 27) podem ser compreendidas de forma mais adequada se considerarmos “os modos como os próprios jovens apreendem as dinâmicas proporcionadas por essas tecnologias e as integram ao seu cotidiano, como eles as representam e de que maneira percebem suas relações com elas”. Estamos diante da condição do letramento literário no universo do ciberespaço e nas possibilidades da cultura digital. A esse respeito Moraes (2000) nos afirma que:

As sociedades valem-se de distintas tecnologias de comunicação, ao mesmo tempo. Os suportes são empregados em função de seu uso social. [...]Não será outra a lógica que, mais cedo do que se espera, presidirá as fronteiras de complementaridade entre as Literaturas impressa e digital. Primeiro, porque não precisamos abrir mão do agradável prazer da leitura para navegar por publicações *online*, e vice-versa. Acabamos por acumular dados e experiências que nenhuma das partes sozinha poderia exhibir. (MORAES, 2000, p.10-11)

Logo, não é em posições antagônicas que devem ser colados o letramento literário e digital, posto que diante das possibilidades que a cultura digital vem nos oferecendo, bem como do envolvimento e surgimento de novos perfis leitores que ela apresenta, podemos cada vez mais aproximá-los. E trazemos nesse sentido a reflexão lúcida e crítica de Roger Chartier reproduzida por Moraes (2000, p. 12), quando nos coloca que “os autores não escrevem livros, mas textos que se transformam em objetos escritos, manuscritos, impressos e, agora, virtuais”.

Desse modo, unir esses dois elementos de composição do leitor, o letramento literário e o digital, de acordo com o nosso objetivo de pesquisa nos oferece possibilidades de avançar na compreensão da complexidade presente no fenômeno da leitura literária em contexto digital, uma vez que vemos se formando ao mesmo tempo leitores que precisam ser letrados digitais e leitores habilidosos do literário de modo que este possa agir, já que definimos nossa compreensão de leitura como uma ação, “de forma crítica no meio social, tanto em relação ao próprio uso dos recursos tecnológicos, [em sua dimensão técnica, sociohistórica e semiótica] quanto à leitura crítica de textos literários” (KOZIEL, 2013, p.282). Dessa forma, retomamos

as discussões feitas para reforçar o fato de que a natureza do literário e do digital, virtual, se aproximam e as habilidades de criatividade, liberdade, produção de conhecimento e autonomia são caracterizadoras desses dois universos.

Assim, conseguimos formular as categorias de análise para este estudo que compõem os conceitos de letramento digital e literário. Nesse sentido, para compreendermos o fenômeno do letramento digital estamos considerando os seguintes aspectos: sua natureza tríade, técnica-social-hipersemiótica, a natureza ou a postura hipertextual/navegacional das práticas de leitura e escrita e a construção dos perfis leitores, *contemplativo-movente-imersivo*. De outro lado, quanto ao letramento literário, observamos os comportamentos leitores diante do tecido estético na relação Autor, Texto, Leitor-Modelo, que conduzem aos perfis leitores *vítima* e *crítico*. Dessa forma, poderemos então aproximar essas duas categorias a fim de compreender o fenômeno em estudo nessa pesquisa, o qual focaliza a repercussão dos usos das tecnologias digitais móveis na formação do leitor na perspectiva dos letramentos digital e literário.

CAPÍTULO IV

O GÊNERO ROMANCE

Literature is a system of interconnected writings.
(Theodor Nelson. *Literary machines* 93.1. 1993, p. 24)

Este capítulo está dedicado ao estudo do romance enquanto gênero literário, considerando a relação que o leitor estabelece com esse gênero, seus aspectos estruturais de forma e conteúdo, sua organicidade intertextual e sua relação com a era digital ou a sociedade em rede. Para tanto, consideramos pertinente percorrer um trajeto que nos permita discutir vários elementos de sua composição atrelados à relação estabelecida pelo leitor em suas experiências leitoras. Assim, discutiremos a relação que este estabelece com o gênero romance, bem como os tipos de leitores que ele pode evocar, circunstanciando esse fenômeno em elementos como sua definição, a suposta crise por que passa na contemporaneidade e seu caráter intertextual.

4.1 A DELIMITAÇÃO DO GÊNERO

O gênero literário com o qual trabalhamos nesta pesquisa e para o qual propusemos experiências leitoras foi o romance. A princípio tal escolha pode parecer estranha dada a facilidade maior com que outros gêneros mais curtos e maleáveis circulam nos ambientes digitais e em rede, promovendo experiências leitoras mais rápidas, ágeis e pontuais, como se observa em relação ao conto, à crônica e à poesia. Entretanto, chegamos a essa escolha por três motivos:

a) a própria necessidade de delimitação de um gênero como uma condição da pesquisa para focalizar o letramento literário, uma vez que diferentes gêneros literários requerem diferentes habilidades leitoras;

b) a preferência de leitura dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, considerando suas experiências; e

c) as potencialidades que acreditamos estarem guardadas nesse gênero no que diz respeito às experiências leitoras condizentes com a cultura digital e com a prática de leitura literária intermediada por dispositivos digitais móveis.

Nesse sentido, começemos nossa discussão por aquilo que é mais proeminente: a compreensão desse gênero. De acordo com Bakhtin (2010, p. 397), “o romance é o único gênero por se construir, e ainda inacabado. [...] A ossatura do romance enquanto gênero ainda está longe de ser consolidada, e não podemos ainda prever todas as suas possibilidades plásticas”. Esse é um gênero marcado por sua incompletude e elasticidade no sentido de que, por se aproximar da própria estrutura na qual a sociedade e o homem se organizam, permite uma miríade de possibilidades representacionais que se relacionam diretamente com sua natureza sociohistórica e culturalmente situada.

Assim sendo, “o romance está ligado aos elementos do presente inacabado que não o deixam enrijecer. O romancista gravita em torno de tudo aquilo que não está ainda acabado” (BAKHTIN, 2010, p. 417). Logo, o romance traz no seu bojo a potência de estar sempre em construção e de refletir, sem o reducionismo que o termo pode encerrar, a própria condição do homem do tempo presente que é na mesma medida atemporal e histórico. Nesse sentido, Berbigier Feil (2010) nos afirma que:

É fato que muito ainda se tem a dizer a respeito do que é, de como se constitui, de como exerce tal força de atração sobre os leitores, como se dá a identificação com esse gênero, parece correto postular que o romance, tal qual a vida que o inspira, não encontra um horizonte finito, sobrevivendo e renovando-se com as mutações do viver do humano, que é sua gênese. O romance é um gênero em evolução, por isso, talvez ele reflita mais profundamente, mais substancialmente, mais sensivelmente e mais rapidamente a evolução da própria realidade, considerando-se a necessária ligação entre o real o ficcional que traz em suas páginas. (BERBIGIER FEIL, 2010, p. 4)

Dessa forma, vamos percebendo que enquanto gênero literário, o romance possui uma tessitura densa, em rede, que liga, na base narrativa que possui em sua natureza, vários elementos outros como tempo, espaço, personagens, tal qual a própria ordenação da vida do homem. Esse seu caráter de micro sociedade posto na

narrativa talvez seja o elemento que o conduz a encontrar ainda a preferência de muitos leitores em suas experiências de leitura literária, inclusive dos jovens no universo do Ensino Médio. Conforme sugere Melo (2013), o romance ocupa na literatura o papel de camaleão, metamórfico. Nesse sentido:

O romance é o gênero da diversidade e da liberdade, pois não se sujeita a regras pré-estabelecidas e está aberto ao novo. É o camaleão da Literatura, pois cresce a cada nova aparência e escapa de cada um que tenta apanhá-lo através de uma teoria classificatória. Buscar, portanto, suas relações com a tradição e a vida social é, ao mesmo tempo, objetivo e desafio para quaisquer pesquisadores interessados em compreender a organicidade desse gênero. (MELO, 2013, p. 8)

Voltamos a nos aproximar daquilo que Candido (2004) traz como sendo o poder humanizador da literatura reificado no gênero romanesco. Este oferece ao leitor a possibilidade de reconhecer-se no mundo como sujeito e compreender seus movimentos. Assim, sua organicidade se assemelha àquela que define e orienta a ordenação da vida social, mas ao contrário desta, o gênero romanesco pode infringi-la, recriá-la, reordená-la e refazê-la livremente, o que, por sua vez, nos dá experiências contraditoriamente palpáveis do não vivido, ao menos no plano do tempo presente, mas antes do tempo possível, realizável na ficção. De acordo ainda com Melo (2013, p. 13), “o romance questiona quem somos ao mesmo tempo em que representa com profundidade o processo da vida humana” e nesse movimento entre vida, mundo e ficção de alguma maneira temos por meio dele “a possibilidade de repensar o que podemos e o que queremos ser, pois acima de sua liberdade estética está a atitude humanista intrínseca, que repercute na transformação da visão do leitor sobre o mundo no qual está inserido”.

Muitos estudiosos se debruçaram sobre a questão do romance na literatura, dentre os quais destacamos Lukács, autor de *Teoria do romance* (1962), Walter Benjamin, Theodor Adorno e Lucien Goldmann. Em todos esses autores, a questão do romance é colocada na sua relação com a sociedade moderna e se tornam discussões frutíferas justamente por essa natureza camaleônica que possui o romance e que o permite acompanhar o homem em seu tempo e lugar. Assim como na modernidade, o sujeito do romance se reveste de certa individualização distinta da coletividade das epopeias e textos épicos, da qual se sugere uma derivação do

gênero, este em sua natureza de valorização do sujeito individualizado a contempla e representa muito bem. Nesse sentido, entendemos que “o romance e a modernidade também compartilham a consciência individual, ou seja, o isolamento do ser na coletividade”, distinto, pois, dos heróis coletivos, pois contém, em maior porção, não os grandes feitos em nome de nações heroicas, mas antes “a representação dos fatos ordinários da vida diária” (MELO, 2013, p. 17). Dessa forma:

Sejam quais forem os recursos literários e extraliterários utilizados na constituição do romance, sua atualidade reside no fato de que ele consegue, por meio da transfiguração do real, expressar os conflitos do indivíduo consigo mesmo e com o mundo em que vive. Por ele, são questionados valores, identidades, visões de mundo e modos de vida, além do próprio lugar do romance na sociedade moderna. (MELO, 2013, p. 17)

Logo, vamos percebendo que a despeito de outras possibilidades, o gênero romance se aproxima muito da condição do homem na sociedade moderna, posto que atemporalmente é sempre uma representação ficcional, estetizada da vida do homem, enquanto sujeito problematizado. Nesse ponto encontramos outro traço de sua constituição que em muito o aproxima da sociedade moderna e justifica a epígrafe que utilizamos nesse capítulo: a intertextualidade. Assim, em uma tradução livre concordamos com Theodor Nelson (1993, p. 24) quando afirma que “a Literatura [da qual o romance faz parte] é um sistema de escritas interconectadas”.

4.2 O ROMANCE E SEU CARÁTER INTERTEXTUAL

Deve-se dizer o mesmo do ato artístico; também ele não vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa daquilo que é definido reciprocamente.
(Mikhail Bakhtin. *Questões de literatura e de estética*. 2010, p. 34)

Entendendo a intertextualidade como um traço pertencente à natureza do romance, este gênero está, nessa perspectiva, antes de tudo ligado a outros discursos e pode apresentá-los como parte de si sem abrir mão de seu discurso próprio e sem desfigurar os outros que a ele se agregam, pois como afirmam Muniz e Beltrão (2010) “a escrita literária, [na qual se situa o romance] quando cotejada com outras naturezas de escritura, evidencia a sua condição multivocal,

plurissignificativa, polifônica e polissêmica, permitindo que a tomemos como um laboratório do possível”. É nesse sentido que “o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o gerou” (BAKHTIN, 2009, p. 150). Se aproximam nessa compreensão da tessitura do discurso romanesco as noções de intertextualidade discursiva e dialogismo. Alós (2006, p.1) ao discutir o conceito bakhtiniano de dialogismo em relação ao que ocorre na produção literária nos afirma que “a Literatura não se produz enquanto objeto de estudo estanque, imanente e cristalizado, mas sim como constante diálogo entre textos e culturas, constituindo-se a literatura a partir de permanentes processos de retomadas, empréstimos e trocas”.

Logo, temos na natureza intertextual do romance, potencializada pela sua organicidade, pelo seu caráter de micro sociedade estetizada, transfigurada do real e ficcionalizada, uma aproximação do gênero romanesco com a cultura e a natureza da modernidade. Nesse sentido, Bakhtin (2010) nos afirma que:

O fenômeno da dialogicidade interna, como dissemos, em maior ou menor grau, encontra-se manifesto em todas as esferas do discurso vivo. [...] na prosa literária, e em particular no romance, ela [a dialogicidade] penetra interiormente na própria concepção de objeto do discurso e na sua expressão, transformando sua semântica e sua estrutura sintática. A reciprocidade de orientação dialógica torna-se aqui um fato de próprio discurso que anima e dramatiza o discurso por dentro, em todos os seus aspectos. (BAKHTIN, 2010, p. 92)

Nessa perspectiva, apenas na essência dialógica do discurso literário, sobretudo, no romance, é possível concebê-lo como gênero literário que transformado pelo discurso do outro se constitui esteticamente em sua própria autonomia discursiva. A partir do conceito bakhtiniano de dialogismo, Kristeva (1974) elabora o conceito de intertextualidade, uma vez que na perspectiva bakhtiniana este estava descrito como pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. Assim, se de um lado percebemos a natureza intertextual do gênero romanesco como intrínseco a sua composição, potencializado por sua organicidade, de outro podemos compreender melhor suas possibilidades para uma abordagem hipertextual como discutimos nos capítulos anteriores quando tratamos dos caminhos possíveis nas experiências de leitura.

No romance reside uma potência de armazenamento e produção de discursos frutos da intertextualidade que o compõe e que pode ser transposta em grandes redes, links que comporiam um desenho de suas ligações possíveis com outros discursos e referências, assim como este capítulo vem se construindo, posto que optamos aqui, intencionalmente, pelas aberturas epigráficas. Estas ilustram na própria construção do discurso acadêmico a noção que desejamos apresentar para o discurso romanesco, dadas, é claro, a proporção e as intencionalidades de cada um.

4.3 O LUGAR DO ROMANCE NA ERA DIGITAL

O estilo do romance é uma combinação de estilos; sua linguagem é sistema de língua.
(Mikhail Bakhtin. *Questões de literatura e de estética*. 2010, p. 94)

Muito se discute acerca de uma suposta morte do romance desde a segunda metade do século XX. Entretanto, mais do que em sua morte, acreditamos na sua potencialidade de adaptação, transformação. O gênero romance carrega em si uma capacidade de diálogo e representação cativante e camaleônica. Essa sua característica o faz capaz de ainda continuar envolvendo um público vasto e fiel, atento as suas potencialidades como, por exemplo, o grupo de leitores que se constituem como sujeitos colaboradores nesta pesquisa. Ainda entre adolescentes é possível encontrar o gosto pela leitura do romance e a manifestação de experiências leitoras que o tomam como objeto. Sobre essa suposta morte do romance, Berbigier Feil (2010) afirma que:

Se, na modernidade, é possível pensar em algum tipo de morte, certamente, essa não é do romance enquanto gênero narrativo, mas sim, da antiga estrutura que era necessariamente marcada pela coerência interna da qual se esperava extrair o sentido da narrativa. Um romance é uma coisa viva, e à medida que ele vive será renovado, em cada uma das suas partes há alguma coisa das dimensões do humano. (BERBIGIER FEIL, 2010, p. 5)

Logo, se em cada elemento constitutivo do romance está *alguma coisa das dimensões do humano*, não poderemos falar em morte do romance enquanto

falamos de uma natureza humana que está viva. Nesse sentindo, o que temos é uma compreensão de que o romance se transforma, se reconfigura e passa a ser entendido de maneira diferente, tanto do ponto de vista estético, como das experiências de leitura e fruição realizadas por homens distintos em tempos e lugares distintos, nos quais a própria noção tempo/espaco vai se transformando quando não se confundido, ou fundindo, como na sociedade em rede. É nessa lógica que consideramos pertinente a caracterização dada por Bakhtin (2010) a esse gênero:

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, faz das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas, (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco. É graças a esse plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo o seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo. (BAKHTIN, 2010, p. 74)

Assim, na natureza e estrutura polifônica do romance reside sua potencialidade de continuar dizendo o que ainda está inacabado na representação estética da dimensão humana. Nesta pesquisa trabalhamos com a experiência leitora de seis romances, dentre os quais temos estruturas temáticas e dimensões diferentes do humano sendo discutidas e representadas. Vemos perpassar esses romances, horizontes, vozes, universos distintos que de alguma maneira continuam dialogando com os sujeitos, sejam eles de que esfera, idade, classe ou estratificação forem.

Em Jorge Amado, utilizamos *Mar Morto* (1936), *Capitães da Areia* (1937) e *Tenda dos Milagres* (1969), que embora comunguem um estilo muito próprio da escrita amadiana, que vai desde a linguagem à perspectiva narrativa cotidiana, histórias distintas, com focos e dimensões humanas diferentes vão sendo apresentadas por uma organicidade típica de cada enredo. Cada romance desencadeia uma experiência estética de fruição conduzida por elementos

particulares do universo narrado em cada história que em muito se particulariza no romance e em muito se aproxima de atemporalidades que o renovam em vários públicos, tempos e lugares. O gosto pelas narrativas marca essas leituras e apontam preferências entre os sujeitos colaboradores desta pesquisa, o que nos levou a adotar três títulos desse autor.

De outro lado, temos as narrativas contemporâneas de Moacyr Scliar em *O centauro no jardim* (1980) e José Saramago em *Ensaio sobre a cegueira* (1995). Narrativas existencialistas que cativam cada uma a seu modo por estratégias camaleônicas que o romance pós-moderno vai adotando. A ausência do narrador confiável do qual se ouve uma história na qual se pode confiar, a estrutura organizacional caótica que imbrica a tessitura do texto ao próprio conteúdo narrado e leva o sujeito leitor a experiências estéticas de desconforto, dúvida e identificação às vezes alternadas, às vezes concomitantes. Ou ainda a narrativa localizada e contemporânea de Paulo Lins, em *Cidade de Deus* (1997). Também repleta de discursos outros, como em todos os romances, que embora localizada como as obras anteriores, também é atemporal e vivamente ligada à dimensão do humano.

Em todos esses títulos romanescos, embora no caso de Moacyr Scliar, por exemplo, este não seja reconhecido como predominantemente um romancista, adotamos os desejos, os interesses, as curiosidades e as motivações dos sujeitos colaboradores como critério para as experiências estéticas de leitura. Embora, em alguns casos, sejam obras de outros tempos e demandas, esses romances se adequam, se aproximam e se renovam em gerações leitoras nascidas em meio a outras racionalidades, com destaque para outra natureza que também nos interessa aqui, qual seja a da sociedade em rede, da cibercultura e das vivências na cultura digital. Isso se torna possível porque “do papiro ao e-book a Literatura sempre foi um lugar de partilha e permuta – que perenizou uma certa dimensão da cultura. Perenizou esse fluxo criativo incessantemente em mudança” (HOLANDA, 2011, p. 103).

Dessa maneira, reconhecemos na literatura e nas tecnologias fenômenos culturais. Ao tratar dos fenômenos forjados culturalmente concordamos que apenas “no relacionamento e na orientação direta para a unidade da cultura que o fenômeno deixa de ser um mero fato, simplesmente existente, adquire significação, sentido, transforma-se como que em uma mônada que reflete tudo em si e que está refletida

em tudo” (BAKHTIN, 2010, p. 29). Assim, avançamos no entendimento de que mesmo um gênero como o romance, ou exatamente um gênero como ele, tem grandes possibilidades a oferecer também na era digital, postas os argumentos até aqui defendidos de sua organicidade narrativa, sua natureza intertextual e sua potencialidade de adaptação e representação estética da dimensão humana.

De acordo com Holanda (2011), independente do material ou suporte no qual seja produzida a literatura é importante que seu fazer artístico não abra mão de três elementos que a definem e acompanham até os nossos dias. São eles:

1) Sempre o texto literário guardou no ritmo de um certo arranjo verbal uma especificidade: discurso organizado em modo que quase sempre resultou acréscimo ao protocolo linguístico. 2) por objeto, a representação das emoções; fictícias ou reais, sempre uma resposta do imaginário humano ao seu modo de sentir o mundo. 3) e que acrescente (ou ilumine) aspectos da experiência humana. (HOLANDA, 2011, p. 103)

Assim sendo, podemos afirmar que embora pertençam a fenômenos culturais distintos a literatura e a era digital em muito podem dialogar. Não há motivos para pensarmos em disputas ou substituições, mas também as manifestações literárias anteriores à era digital, à cibercultura e à sociedade em rede, como o romance, podem ser tomadas como produções culturais passíveis de aproximação. O romance também pode ter seu espaço na cultura digital, ainda que não tenha sido pensado e produzido em função ou para ela, ainda que tenhamos também experiências de produção literária já nessa perspectiva. Dessa forma, compreendemos que “com os novos meios, a cultura literária, longe de encontrar-se em um impasse, passa sim por uma encruzilhada definidora de outra etapa da aventura humana” (HOLANDA, 2011, p. 103). O romance está vivo.

Nessa vivacidade romanesca, é preciso destacar que “a leitura de um romance é uma espécie de ‘sonho acordado’ no qual o leitor se liberta das amarras da realidade e vai de encontro à outra dimensão, mesmo que seja uma dimensão diretamente relacionada ao real” (BERBIGEIER FEIL, 2010, p. 2, *grifo do autor*). Dessa maneira, o romance nunca esteve morto enquanto gênero literário, sempre esteve marcado por sua organicidade narrativa, sua natureza intertextual e sua potencialidade de adaptação e representação estética da dimensão humana. Assim,

podemos pensar o gênero romanesco com grande espaço na cultura e na era digital, seja enquanto postura leitora para esse gênero, que sofre alterações, mudanças, seja na sua produção de forma redirecionada.

A nós interessa, particularmente, pensar novas posturas leitoras desse gênero na cultura digital, na cibercultura, na era digital, isto é, a compreensão dessa natureza leitora outra, a qual se relaciona ao letramento digital e literário de que já tratamos. Em função disso, se tornou necessário construir um percurso metodológico que nos permitisse produzir informações no campo empírico capazes de nos conduzir a interpretações pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Em face dessas considerações, apresentamos, no capítulo seguinte, o percurso trilhado na realização desta pesquisa, colocando em evidência seu detalhamento metodológico.

CAPÍTULO V

PERCURSO METODOLÓGICO

Podem até dizer depois que foi o parto da montanha, que a montanha fez um enorme esforço e saiu um camundongo debaixo dela. Porque a gente sente uma vivência enorme e depois produz aquela coisa pequenina. Mas a gente vivenciou o contato com a criatividade, que é a essência transformadora do universo.

(Byington. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. 1995, p. 65)

Assim como a epígrafe deste capítulo sugere, a pesquisa, antes mesmo de existir enquanto ciência, nasce de uma relação pessoal, imbricada e emocional entre o pesquisador e o seu universo e é por esse elemento que começaremos a descortinar o percurso metodológico deste estudo. O *locus* onde esta pesquisa se desenvolveu foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Barreiras. Tal escolha se justifica porque vivencio nessa instituição minha prática docente como professora de Língua Portuguesa, o que me situa na vivência de todas as inquietações levantadas neste estudo. Essa motivação advém, em segundo lugar, do fato de possibilitar o livre acesso aos participantes desde a fase anterior à execução da pesquisa até a sua realização efetiva.

Dessa forma, este estudo, que analisa as informações produzidas durante a realização de encontros colaborativos de pesquisa de campo nos quais foram discutidas as práticas de leitura de literatura intermediadas pela utilização de tecnologias digitais móveis, foi desenvolvido entre outubro e dezembro de 2014 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) Campus Barreiras. Seus participantes foram estudantes constituintes de uma turma de 3º ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico em Informática composta por 18 sujeitos.

Para chegar a essa escolha, foi considerado o fato de ser professora da turma e já ter discutido com ela, em momentos propícios das aulas regulares, questões relativas à inserção das tecnologias digitais móveis no ensino de literatura, bem como já ter desenvolvido algumas atividades experimentais, nas quais a turma se mostrou bastante receptiva e participante. Vale ressaltar que a turma selecionada

apresenta uma caracterização bastante heterogênea no que tange às práticas de leitura e uso de tecnologias digitais móveis, bem como acesso à internet. Assim, tal escolha segundo Macedo (2009) se fundamenta no fato de que a pesquisa qualitativa prima pela descrição, análise e interpretação de contrastes.

Outro fator considerado também foi a etapa de formação desses estudantes dentro do universo do Ensino Médio Integrado. O 3º ano é, nessa modalidade de ensino, o momento final de contato com o estudo de literatura, posto que no quarto ano a disciplina Língua Portuguesa deixa de constituir o quadro dos componentes curriculares. Dessa forma, esses são estudantes dos quais se espera, de acordo com a Matriz de Habilidades de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB), um nível de desenvolvimento avançado das habilidades de leitura e compreensão de textos, incluindo os literários, além de um repertório de leitura significativo, haja vista ser esse o momento de conclusão dos estudos de literatura no âmbito da educação básica.

Assim, o contato anterior e o trabalho desenvolvido com a turma permitiram ter uma visão inicial sobre a relação que esses alunos estabelecem com as tecnologias móveis e com o estudo de literatura, bem como de que maneira desenvolvem suas práticas de leitura literária, possibilitando o reconhecimento de aspectos significativos para o fenômeno a ser pesquisado. É importante destacar que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, ela procura captar “múltiplas perspectivas, a identificação de muitos fatores envolvidos em uma situação”, conforme Creswell (2010, p. 210). Dessa forma, tivemos a possibilidade de trabalhar com um grupo de pesquisa que apresenta facetas diversificadas para o fenômeno em estudo de maneira similar à heterogeneidade que ocorre nas salas de aulas regulares para poder, então, compor o dispositivo de pesquisa de campo no qual esse estudo se desenvolveu.

5.1 MÉTODO, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Nesta seção, passaremos a expor o método e os procedimentos que foram utilizados para conduzir o trabalho e obter informações analisáveis sobre o

fenômeno em estudo, considerando os objetivos traçados para esta pesquisa e a maneira como se desenvolveu a análise das informações.

5.1.1 Tipo de pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e analítico. De acordo com Creswell (2010, p.26) tal abordagem se define como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.” Ainda segundo o mesmo autor, nesse tipo de pesquisa é necessário considerar “as questões e os procedimentos que emergem [...] as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado”. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa compreende que não há mundo humano fora da linguagem, dos sentidos, dos significados construídos pelos atores sociais envolvidos na pesquisa e que suas ações fundam as realizações dos fenômenos em estudo que precisam ser descritos, interpretados e analisados.

Nessa perspectiva, a descrição se constitui como um elemento fundamental, posto que a experiência pesquisada é um processo subjetivo e intersubjetivo ineliminável no qual, segundo Macedo (2009), a escuta sensível, a compreensão de compreensões atenta às temporalidades singulares e à heterogeneidade e a descrição de realidades são um imperativo, o que também constitui seu cunho analítico quando em relação ao fenômeno em estudo “[...] procura descobrir, com a precisão possível [...] sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49).

Assim definida esta pesquisa, descrevemos, a seguir, os procedimentos realizados de forma mais detalhada e como eles foram entendidos uma vez que ela se constituiu de duas fases distintas: a primeira voltada para o processo de caracterização dos sujeitos participantes e a segunda para o desenvolvimento dos encontros de pesquisa propriamente ditos.

5.1.2 Caracterização dos sujeitos

Tendo em vista a definição do grupo de estudantes com o qual esta pesquisa se desenvolveu, na primeira fase, fizemos o uso de um questionário semiestruturado

(Apêndice A), respondido por todos os participantes, com o intuito de obter informações para sua caracterização mais rigorosa e detalhada no que tange as suas práticas e contexto de leitura, sua relação com o estudo de literatura, suas habilidades de leitura literária e letramento digital, bem como aspectos relacionados à idade, gênero e caracterização sociocultural importantes para a análise do contexto de cultura digital e do universo de leitura no qual esses sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, o questionário foi subdividido em cinco seções: questões iniciais de identificação; práticas de leitura; leituras realizadas e/ou propostas no programa de Língua Portuguesa; acesso e uso de tecnologias móveis e da internet; e utilização de tecnologias móveis na leitura/estudo de textos literários.

Vale destacar que para chegarmos à definição dos 11 sujeitos participantes desta pesquisa, dois processos distintos foram considerados. Primeiramente, a escolha da turma 731, 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Barreiras, levando em conta os critérios já referenciados em relação ao convívio com a turma, às experiências anteriores, bem como ao estágio de formação dos estudantes no 3º ano do Ensino Médio Integrado. No entanto, nem todos os 18 estudantes da turma compuseram o grupo de participantes desta pesquisa. Para chegarmos ao número final de 11 sujeitos participantes, foi realizado um momento de discussão com a turma no qual apresentamos a pesquisa pretendida, seus objetivos e procedimentos e formalizamos o convite para que todos os estudantes dela pudessem participar. Após esse momento, dos 18 estudantes, 11 manifestaram interesse e disponibilidade para participar de forma efetiva, comprometida e motivada do processo de pesquisa.

Assim, para a inicialização deste processo com os sujeitos participantes definidos, realizamos a primeira fase da pesquisa, na qual solicitamos o preenchimento do questionário semiestruturado, em um encontro introdutório da pesquisa. Nesse primeiro encontro, foram enfatizados os objetivos da pesquisa, seu aporte teórico e estratégias metodológicas adotadas pela pesquisadora. É importante destacar que optamos pelo preenchimento do questionário durante esse primeiro encontro do grupo pesquisado por acreditarmos que tal dinâmica deixaria os sujeitos participantes mais à vontade com a situação inicial de pesquisa, de modo que o contato físico com os demais participantes, todos conhecidos e colegas de

turma, bem como o apoio da pesquisadora, em outro contexto professora de Língua Portuguesa, pudessem deixá-los mais seguros e confortáveis, garantindo mais confiança e produtividade a esse momento.

Dessa forma, como o questionário foi dividido em cinco seções, os sujeitos participantes foram conduzidos durante o seu preenchimento de modo que todo o grupo respondesse coordenadamente a cada um dos blocos. Nesse sentido, ao finalizar cada seção, os sujeitos aguardavam os demais para iniciar juntos a nova etapa e assim por diante, o que garantiu uma sensação de tranquilidade e confiança. Essa organização do questionário semiestruturado procurou distribuir em agrupamentos os diferentes aspectos pertencentes à caracterização do grupo de sujeitos participantes e as informações construídas nessa primeira fase, depois de organizadas nos possibilitaram reconhecer de forma sistematizada aspectos inerentes ao objeto de estudo em questão.

Além disso, essas informações foram utilizadas na segunda fase da pesquisa, quando nos permitiram, ao lado dos materiais produzidos através dos demais instrumentos, a observação participante e a entrevista semiestruturada em grupo, contrastar informações, bem como apontar e analisar sinuosidades que viessem a enriquecer a análise do fenômeno e as conclusões do estudo. Vale ressaltar ainda, que embora esse não fosse um dos objetivos imediatos da pesquisa, esse instrumento também contribuiu para conduzir os participantes a um primeiro estágio de reflexão sobre suas práticas e competências de leitura, sua relação com os textos literários e o ensino de literatura, antecipando aspectos importantes que foram considerados posteriormente ao longo da realização dos encontros da pesquisa.

É importante destacar também que um dos sujeitos participantes é portador de uma necessidade especial, a surdez. Para que fosse possível a condução adequada e a plena participação, interação e envolvimento desse sujeito, contamos durante todos os momentos da pesquisa com a colaboração gratuita e prestativa de uma intérprete, neste caso, a mesma intérprete que acompanha o estudante na instituição desde o seu ingresso na primeira série do Ensino Médio Integrado. Assim, toda a interação com esse sujeito se deu respeitando a utilização do seu primeiro idioma, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

5.1.3 Dispositivo de pesquisa de campo: encontros colaborativos

A partir da definição dos sujeitos que comporiam o grupo de pesquisa e da realização desse primeiro encontro introdutório, utilizamos como circunstância empírica de produção de informações analisáveis um dispositivo de pesquisa de campo para permitir o aparecimento, a emergência, do fenômeno em estudo. Na operacionalização dessa estratégia de pesquisa, foram desenvolvidos, por um período de três meses, três encontros colaborativos focalizando a discussão sobre as práticas de leitura literária através da utilização de tecnologias digitais móveis com o grupo pesquisado.

Diante disso, discutimos, a partir das leituras que estavam sendo realizadas paralelamente, aspectos da composição estética do texto literário, fomentados pela discussão das obras literárias lidas pelos participantes, todas pertencentes ao gênero romance. Essa escolha se fez necessária para delimitar melhor as habilidades leitoras que foram observadas enquanto indícios de letramento literário e ainda em função da preferência dos estudantes da turma selecionada por essa modalidade de leitura. Assim, consideramos como referência para o estudo e para as práticas de leitura realizadas durante a pesquisa o princípio do texto literário enquanto produção simbólica, de caráter artístico e expressivo ineliminável.

Dessa forma, trabalhamos com seis títulos durante a pesquisa que foram escolhidos pelos participantes, ampliando as possibilidades de discussão, contrastes e análise. Tal processo de escolha se desenvolveu de maneira colaborativa e dialogada, iniciando-se com a apresentação de uma lista de obras literárias, a título de sugestão. Assim, em um processo dialógico de negociação e tomada de decisão foi solicitado que os sujeitos a complementassem e/ou reformulassem com sugestões pautadas em interesses de leitura ou indicações aos colegas de obras já lidas a fim de tornar o envolvimento com as propostas da pesquisa mais atraente e motivador.

Nesse momento, contamos com uma limitação, pois optamos por trabalhar com títulos da literatura moderna (2ª geração modernista) e/ou contemporânea, no intuito de atingir maior grau de envolvimento e identificação dos sujeitos com as leituras e isso, por sua vez, levou-nos a um número reduzido de possibilidades, pois a quantidade de títulos desses períodos disponíveis em versão digital ou digitalizada é bem menor quando comparado aos clássicos da literatura oitocentista ou de

períodos literários anteriores, em função da lei de direito autoral vigente no país (Lei nº 9.610/98) que determina, dentre outras restrições, o prazo de setenta anos depois da morte do autor para a liberação de sua produção em domínio público. Nesse sentido, Ninni (2013) nos alerta para o fato de que:

Estamos participando, nas últimas duas décadas, de uma modificação radical nas estruturas que, durante séculos, tiveram como atribuição manter a exclusividade sobre o acesso ao saber, ao resultado das manifestações artísticas e ao conhecimento. A emergência das novas tecnologias digitais, a convergência, o excesso de informação disponível na web, o colaborativismo em todas as suas vertentes e a implosão do circuito emissor-receptor formam o cenário em que essa mudança se opera. (NINNI, 2013, p. 44)

Esse tem sido um calo nas discussões acerca das limitações e impasses vivenciados no/pelo mercado editorial quando pensamos nas edições digitais. Temos visto muitas dificuldades e contrassensos em relação à produção editorial literária para plataformas digitais, frutos da ausência percebida, até então, de materiais construídos, forjados, a partir da eficaz apropriação da natureza da internet que Moraes (2000, p. 03) já apontava há mais de uma década, como sendo pressuposta por “um ecossistema com interseções comunicacionais que possibilitam intercâmbios entre emissores-produtores e receptores-consumidores”.

Além disso, temos vivenciado tentativas do mercado editorial que muito mais transpõem o livro impresso para o e-book do que propriamente o reconfiguram a partir das potencialidades que as plataformas digitais podem oferecer em termos de experiência e práticas de leitura eivadas pela reconfiguração da cultura digital. Muito disso se deve às tensões entre os defensores irredutíveis do livro impresso, sobretudo, no campo da produção literária, e os correspondentes visionários das plataformas digitais substitutivas, ao que Moraes nos alerta:

A polarização acima descrita embute um falso dilema. Em primeiro lugar, livro não é fetiche, seja ele de papel, de pano ou eletrônico, esteja ele em volume encadernado, em CD-ROM, disquete ou na Internet. Qualquer suporte que dissemine informações favorece, em maior ou menor grau, a socialização da cultura — e parece indubitável que a infraestrutura das redes constitui um poderoso canal de distribuição. Ela descentraliza e

barateia o processo editorial, libertando-o do atrelamento inevitável às diretrizes mercadológicas, industriais e mediáticas. As ferramentas eletrônicas contribuem igualmente para preservar a memória literária, em acervos digitais com gigantesca franquia para estocagem. Obras raras voltam a ser acessíveis. Sem contar as inovações de escrita e leitura que se descortinam nas narrativas hipertextuais. (MORAES, 2000, p. 9)

Assim, temos pela frente uma discussão política bastante longa e que já se estende há anos no sentido de repensar a negociação dos direitos autorais, o barateamento das produções digitais, a ampla e numerosa disponibilidade, bem como de problematizar os modos de ser leitor e a produção de livros digitais que atendam a essas novas demandas, dentre outros aspectos, para garantir características como “rapidez, disponibilização ininterrupta e descentralizada, percursos criativos pelos nós da rede e acessos ilimitados a acervos *online* [...] principais diferenciais que reconfiguram as formas de expressão, difusão e usufruto dos materiais literários” (MORAES, 2000, p. 12).

Não temos visto, por exemplo, a popularização dos *e-readers* que talvez sejam um bom caminho para se discutir essas questões, embora há tempos as editoras já estejam pensando alternativas nesse sentido. Essa é, sem dúvida, uma questão de ordem editorial e mercadológica, mas que afeta diretamente a maneira como os sujeitos vêm lendo, pois como afirma Ninni (2013, p. 44) “é um mundo onde os bens simbólicos podem ser compartilhados, trocados, expostos e modificados por meio da Tecnologia” e justamente por essa natureza é necessária a construção de respostas à altura desse novo cenário.

Temos ainda como agravante, o gênero focalizado por este estudo, o romance. Este, por sua vez, talvez não seja pela sua própria natureza e extensão, o gênero mais adaptado às elaborações hipermediáticas, como as experiências feitas com o gênero poesia, o que nos põe ainda mais questões sobre sua viabilidade, sobretudo, quando fazemos uso de títulos, em sua maioria, pertencentes ao chamado cânone literário – outro agravante na discussão. Enfim, questões que não se configuram diretamente como objeto de estudo dessa pesquisa, mas que precisam ser levantados, ainda que sobre a interface da problematização para percebermos também os limites da leitura de romances iminentemente da cultura impressa, agora transpostos, ainda que no formato PDF, para dispositivos móveis.

Assim, ponderando sobre esses aspectos e dificuldades, depois de um processo de pesquisa acerca das obras, autores e preferências e de momentos de discussão, argumentação por parte dos sujeitos participantes, chegamos aos seguintes títulos de interesse para leitura: *Mar Morto* (1936), *Capitães da areia* (1937) e *Tenda dos milagres* (1969), de Jorge Amado, *O centauro no jardim* (1980), de Moacyr Scliar, *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago, e *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins.

Durante o período de execução da pesquisa, os participantes foram orientados e estimulados a utilizar nos encontros e fora deles, tecnologias digitais móveis, conectadas em rede, como dispositivos constituintes das ações de estudo, aprendizagem e práticas de leitura literária. Dessa forma, foram realizados três encontros colaborativos de pesquisa com os participantes, os quais focalizaram aspectos diretamente relacionados às questões norteadoras desta pesquisa.

5.2 UMA DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS COLABORATIVOS

Depois de definida a lista das obras que seriam lidas pelo grupo e da escolha final da obra de cada sujeito participante, procedemos à realização dos encontros colaborativos, os quais aconteciam paralelamente à leitura dos romances, de forma que o intervalo entre eles permitisse um tempo de avanço nas leituras, sendo as datas gerenciadas com os participantes. Cada um dos encontros teve uma estrutura e/ou um objetivo diferente.

No primeiro encontro, os sujeitos foram convidados a participar de uma entrevista em grupo, conforme previsto nas estratégias metodológicas da pesquisa, na qual o foco esteve direcionado para a discussão motivada por questões que pudessem trazer informações para caracterização dos sujeitos enquanto leitores. Nesse sentido, as questões propostas nesse bloco foram direcionadas para a relação que os sujeitos estabeleciam com leitura literária a partir de aspectos como: gênero, prazer, gosto pessoal. O foco estava em cada sujeito como leitor.

Assim, utilizamos um roteiro semiestruturado para ordenar a entrevista e sua sequência, mas esse foi sendo modificado e acrescido à medida que a interação com os sujeitos demandava alterações, novas questões ou antecipava aspectos a

serem questionados. Nesse primeiro encontro, o grupo se mostrou bastante motivado e participativo, deixando transparecer em algumas falas, certa satisfação em participar de uma pesquisa que investigasse um tema “urgente” de acordo com a percepção deles: “a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de literatura”. Tal sensação contribuiu bastante para o envolvimento e desenrolar do encontro. O roteiro base utilizado como condutor da entrevista em grupo nesse dia girou em torno das seguintes questões:

1 - Como vocês descreveriam sua relação com a leitura literária? Tensa, agradável, vocês podem trabalhar com conceitos, fiquem à vontade.

2 - Como vocês descreveriam um bom leitor de textos literários? O que uma pessoa precisaria ter para se configurar um bom leitor? Que características, que habilidades? Como é que vocês desenhariam isso?

3 – Sob esses parâmetros dados por vocês, vocês não seriam bons leitores?

4 - De uma maneira geral, como começa o processo de interesse de vocês por uma determinada obra?

5 - Que gênero vocês não leriam de jeito nenhum? E qual o gênero que vocês mais leriam?

6 - Qual é o caminho mais rápido, mais usado por vocês para saber informações sobre uma obra, é a rede? Vão para internet?

7 - Você está lendo e de repente você não compreende por algum motivo, de repente não é uma questão vocabular, mas aquele texto lhe intriga por algum motivo, por algum motivo você não está compreendendo bem. Se vocês pararem para pensar, enquanto vocês estão lendo, que estratégias de compreensão vocês constroem, automaticamente, para lidar com isso?

8 - Sentem diferenças entre a leitura impressa e a leitura digital? Quais?

9 - E quanto ao próprio fluxo da leitura ou facilidade de ler, de compartilhar, de contar isso a outra pessoa? Muda alguma coisa na experiência de leitura?

10 - Vocês pesquisam sobre a obra antes de ler, como uma prática corriqueira, um hábito?

11- Em uma palavra, eu queria que vocês me dissessem qual é o principal critério de vocês para definir “Esse livro é bom, esse livro é ruim”. Depois vocês podem comentar um pouquinho.

12 - O que vocês acham da leitura do gênero romance?

No segundo encontro colaborativo, a estrutura de organização permaneceu a mesma: entrevista em grupo. No entanto, o foco passou a ser a maneira como os sujeitos participantes estavam se relacionando com o ambiente digital, com a leitura no *smartphone*, suas estratégias e potencialidades. Nesse sentido, no primeiro momento do encontro, sugerimos que os participantes comentassem um pouco suas impressões das leituras, tanto no que tangia à obra enquanto leitura literária quanto a como estava sendo a experiência com dispositivos móveis. Esse foi um momento de relato mais livre, embora todos tenham se manifestado, no qual fomos introduzindo questionamentos de exploração a partir do que os sujeitos iam sinalizando.

Em seguida, iniciamos o segundo bloco da entrevista em grupo, com a mesma estrutura, embora com objetivos distintos, conforme sinalizamos anteriormente. Para tanto, também utilizamos um roteiro semiestruturado, flexível às nuances e oportunidades que a discussão no campo ia oferecendo. As questões inicialmente formuladas estão apresentadas abaixo:

1 - Quais aplicativos de leitura cada um está usando? Comentem um pouco a experiência.

2 - A única referência que vocês fizeram em relação a sair da leitura por alguma demanda do texto foi para procurar um termo no dicionário. Vocês não tiveram em nenhum momento a sensação de estar lendo e de repente ter uma informação que a narrativa apresenta, mas você desconhece, é suficiente para entender a leitura, mas dá curiosidade, faz referência a algum lugar, ao nome de algum pensador, algum escritor, algum artista, fato inusitado, um traço cultural, qualquer coisa assim? Em nenhum momento da leitura isso aconteceu com vocês?

3 - *Se acontece uma situação assim, é uma prática da leitura de vocês pausar e verificar essa informação, pesquisar? Como isso acontece?*

4 - *Já ouviram a expressão hipertexto, sabem o que significa? O que é o hipertexto para vocês?*

5 - *Se a gente excluir o elemento físico, qual é principal diferença que cada um destaca da leitura no smartphone ou no tablet, em relação à leitura do impresso?*

6 - *Vocês discutem as leituras com outras pessoas? Presencialmente e em rede?*

7 - *Quem participa de grupos de discussão de livros? Falem um pouco dessa experiência?*

8 - *Vocês comentam as leituras literárias em redes sociais?*

9 - *Quem posta fragmentos de obra na rede?*

10 - *Como têm sido feitos os registros de leitura de vocês, com que frequência vocês têm feito?*

Ao final desse segundo encontro, também fizemos o registro dos avanços de leitura obtidos por cada sujeito participante, analisando a meta estabelecida por cada um e os resultados obtidos, ponderando sobre os elementos que interferiram no processo de leitura de cada um deles. Já no terceiro encontro, a centralidade esteve na realização da leitura compartilhada de trechos dos romances que estavam sendo lidos por cada sujeito participante, utilizando durante o encontro o suporte dos seus *smartphones* e *tablets*. Nessa atividade, o foco estava na observação de indícios de letramento digital e literário que emergissem durante a condução da proposta.

Dessa forma, no início do encontro, os sujeitos foram estimulados a compartilhar da maneira mais prática que considerassem os arquivos relativos aos romances que cada um estava lendo. Para tanto, todos os participantes fizeram a mesma opção, o compartilhamento via *bluetooth*, primeiro pela praticidade e rapidez e segundo pela baixa velocidade de carregamento em rede. Tendo feito esse compartilhamento de arquivos, cada participante selecionou fragmentos que

considerasse significativos da obra, como uma espécie de cartão de visita do romance e conduziram os colegas por uma leitura desses trechos, considerando uma instrução geral: não se preocupar em apresentar os fragmentos para leitura e discussão seguindo a ordem linear da narrativa.

A proposta foi que eles apresentassem de forma aleatória, não linear e comentassem o trecho selecionado. Logo, eles indicavam a página e a localização do trecho e o grupo acompanhava a leitura para discussão. Assim, o tempo do encontro foi administrado de modo que cada obra, e não cada participante, uma vez que havia vários sujeitos lendo os mesmos títulos, tivesse em torno de 15 minutos para a atividade, intercalando a participação dos sujeitos da forma que eles considerassem mais produtiva, sem que tivesse sido feita uma preparação anterior ou uma combinação entre eles dos fragmentos selecionados. Assim, à medida que as leituras, discussões e socializações iam sendo feitas, aproveitávamos a emergência de questões pertinentes à natureza e aos objetivos da pesquisa para intervir e lançar perguntas aos sujeitos participantes. Dentre essas, destacamos as seguintes intervenções:

1 - A partir do momento que você começou a gostar mais da leitura, que a leitura lhe prendeu, como é que fica aquilo que você questionava no início sobre a linguagem e o smartphone? Ainda tem dificuldade, facilitou, como é que fica isso agora?

2 - Isso significa que a relação com o celular não é só com o celular, mas depende da leitura que você está fazendo? Explica um pouco.

3 - E por que é que, com essa empolgação toda, essa leitura não está na rede ainda?

4- Mas o que é, tenta explicar para gente, o que lhe fisgou nesse “modo como ele narra” que lhe chamou atenção? O que é diferente dos outros narradores que você já viu?

5 - É como se fosse uma estratégia do texto? O leitor ficaria no mesmo estado de espírito daquele sujeito que narra?

Ao longo desse e dos encontros anteriores, os sujeitos foram constantemente estimulados a utilizar de maneira produtiva e livre os dispositivos digitais móveis de que dispunham. No entanto, em vários momentos, os próprios sujeitos externalizavam em suas falas a constatação de que muitas vezes não se davam conta das potencialidades desses dispositivos e se “esqueciam” de utilizá-las durante as práticas de leitura, como se estivessem diante “de um livro impresso”. Ao final desse último encontro, realizamos um momento de avaliação da atividade de socialização das leituras e da participação geral na pesquisa.

Além dessas ações, ao longo de todo o período da pesquisa, os sujeitos participantes foram estimulados a fazer uma espécie de diário de leitura, como um protocolo verbal, no qual registraram todos os procedimentos e estratégias de leitura utilizados durante o processo, bem como a maneira pela qual percebiam a relação com os dispositivos digitais móveis nessas práticas. Assim, ao final desse último encontro, reforçamos a necessidade dos registros nos diários de leitura serem entregues por cada participante em um momento posterior, conforme data acordada com o grupo. A grande maioria fez esses registros em aplicativos de notas dos próprios dispositivos móveis, ou anotavam em blocos de notas impressos. Nesses registros o nosso foco estava direcionado à observação de elementos que revelassem a compreensão e reelaboração das obras, isto é, habilidades pertencentes ao letramento literário, bem como em relação à utilização eficiente e produtiva das tecnologias digitais móveis.

5.3 OUTRAS IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Nessa proposição, é importante salientar que a pesquisadora, fora do contexto deste estudo, também ocupava durante a realização da pesquisa a função de professora de Língua Portuguesa dos sujeitos participantes, o que caracteriza a tecnologia de pesquisa definida por Macedo (2010) como observação participante, na qual não se concebe a produção de conhecimento e pesquisa como:

[...] detentora de valores absolutos [...] seus postulados são tão dinâmicos quanto a própria realidade mutante que ela estuda e explicita e os cânones do método científico formal – neutralidade,

objetividade, validade, confiabilidade, poder de generalização, comprovação, refutação, etc. – não são suficientes para definir a cientificidade do método. (MACEDO, 2010, p. 98)

Nesse sentido, é que Macedo (2009) defende a necessidade de se buscar um rigor outro como fundante das pesquisas qualitativas, na qual a pertinência do detalhe e a escuta e olhar sensíveis do pesquisador são inelimináveis do processo de compreensão dos fenômenos pesquisados. Em função disso, durante o desenvolvimento dos encontros que se desenvolveram conforme roteiro semiestruturado e flexível, também foram feitos os registros da experiência vivida em um diário de campo da pesquisadora, entendido por Macedo (2010, p.110) como “um documento valioso de pesquisa” o qual “contém detalhes sobre a maneira como concebeu a pesquisa ao longo do processo de investigação, sobre a evolução ao longo de seus estudos, sobre os fracassos e erros”.

Dessa maneira, a aproximação com a situação pesquisada possibilitou um lugar privilegiado para a compreensão do fenômeno em estudo e se estabeleceu com base em um rigor outro da pesquisa qualitativa calcada na pertinência do detalhe e na descrição densa das informações. Essa perspectiva já havia sido referenciada por outros autores, como Byington (1995), ao afirmar que:

No que diz respeito a sua pesquisa, a pergunta é: se vocês querem uma *pesquisa* que reúna a *subjetividade* com a *objetividade*, mas querem ao mesmo tempo fazer ciência, a primeira coisa é recorrer ao seu *processo de individualização*. É perguntar: qual a sua relação emocional com sua pesquisa (...) vocês têm que procurar essa ligação da pesquisa com seus sonhos, suas emoções, com suas esperanças, com seus interesses pessoais, com suas motivações políticas, sociais, mas absolutamente únicas dentro de vocês. (BYINGTON, 1995, p. 56)

Logo, a relação de imbricamento, pertencimento e proximidade com o contexto e os sujeitos pesquisados contribuiu para a condução do processo de pesquisa, pois possibilitou a intersecção dos dois polos presentes neste estudo: a subjetividade e objetividade, em função da construção de um conhecimento científico fundado a partir do processo de individualização. Neste ínterim, também foram utilizados como procedimentos para a produção das informações, além da observação participante, a entrevista semiestruturada em grupo, envolvendo os

participantes presentes sem a necessidade de se promover um momento distinto para entrevistá-los separadamente e sem o interesse em colocar as posições dos participantes da pesquisa em conflito. Nesse recurso, de acordo com Trivinos (1987):

[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno, contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário. (TRIVINOS, 1987, p. 128)

Dessa forma, a condução do pesquisador, sua relação com o objeto de estudo e suas motivações também orientam para o entendimento das informações e dos resultados construídos. Nesse sentido afirma Macedo (2010, p. 103) que as significações construídas pelos sujeitos assumem “o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve”. Além desses procedimentos também foram analisados com roteiro semiestruturado, a partir do objetivo de pesquisa proposto, os diários de leitura produzidos pelos participantes durante as práticas de leitura literária realizadas no decorrer da pesquisa.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para proceder à análise das informações no que concerne ao objetivo de pesquisa traçado, estas foram contrastadas e confrontadas no intuito de primar pelo rigor e por sua validade. Além disso, para a análise das informações produzidas utilizamos um processo de interpretação que, segundo Macedo (2010), se inicia com um exame das informações produzidas no campo de pesquisa para se chegar ao processo chamado de identificação das *unidades dos significados*. Macedo (2010) compreende que, durante esse processo, o propósito é fazer uma redução, selecionando elementos que são considerados essenciais e aqueles que não parecem ter muita relevância, inicialmente. No entanto, esse é um momento delicado da produção de conhecimento, uma vez que demanda do pesquisador um

olhar apurado, afinado com os objetivos do estudo e atento às singularidades e variações do fenômeno. Nesse sentido Couto (2000) afirma que:

Nessa tarefa é preciso humildade, reconhecer que não se pode dar conta de todas as variantes e tendências surgidas no desenvolvimento da pesquisa. É necessário saber escolher, se posicionar. O pesquisador, impossibilitado de encontrar respostas para todas as suas dúvidas, deve se contentar em conduzir uma investigação a partir de algumas ideias obsedantes que se sobressaem em sua pesquisa. Com liberdade e autonomia ele deve destacar os pontos fortes, acentuar este ou aquele aspecto e propor o acompanhamento que julgar pertinente e que mais lhe agrade. (COUTO, 2000, p. 241)

É nesse sentido que a técnica para essa redução, chamada de *variação imaginativa*, consiste em refletir sobre os trechos da experiência e seus significados, em busca da consciência da experiência estudada. Para a compreensão do fenômeno é necessário ao pesquisador a definição de um conjunto de asserções significativas para ele, como resultado da consciência que este tem do fenômeno. O conjunto destas asserções são as *unidades dos significados*. Após uma leitura interpretativa dessas unidades, podemos perceber a presença de recorrências, contradições, relações estruturadas, ambiguidades marcantes, que nos permitem agrupá-las em temas para análise, processo que leva, por meio de uma construção híbrida de teoria e empiria, à formulação de leituras sobre o fenômeno estudado.

Assim, orientados por este princípio, diante das informações produzidas durante as etapas de realização da pesquisa, optamos por: sistematizar as informações advindas do questionário semiestruturado em uma tentativa de organizar a realidade emergente ali; transcrever todos os encontros colaborativos, focalizando as falas e compreensões dos sujeitos participantes; recolher de forma sistematizada os registros de leitura feitos pelos participantes em seus diários de bordo. Realizadas essas primeiras ações, procuramos definir quais eram as informações mais significativas, mais revelantes dos aspectos buscados nesta pesquisa em relação ao fenômeno em estudo e, a partir delas, de seus contrastes, sinuosidades e relações latentes, proceder à elaboração de temas de discussão que permitiram realizar uma leitura descritiva, analítica e interpretativa das informações. Nesse sentido, formulamos três temas, que compõem o capítulo seguinte, a partir dos quais a análise se desenvolveu no intuito de gerar entendimentos sobre o

fenômeno para em um momento posterior nos permitir a formulação de conclusões e resultados, ainda que parciais ou passíveis de reformulações e acréscimos visto que a realidade é dinâmica e esta pesquisa, sobretudo, por ser qualitativa, não tem a intenção nem o alcance de construir resultados generalizantes nem generalizáveis.

CAPÍTULO VI

A TESSITURA DO CAMPO: UM ROMANCE EM TEMAS

Para elaborar este capítulo que objetiva o estudo descritivo, analítico e interpretativo das informações construídas ao longo da pesquisa, optamos por construir temas norteadores, fios condutores de uma trama mais ampla de discussão. Esses temas representam agrupamentos realizados a partir da leitura atenta e seletiva da pesquisadora no sentido de que, estando consciente da impossibilidade de responder e dar voz a todas as questões emergentes em um estudo, destaca aquelas que, no seu campo de referências, inferências e interesses latentes, condizem com suas questões de estudo em uma eleição dos aspectos mais significativos ou significantes de um dado fenômeno.

Assim sendo, optamos ainda, por construir uma rede semântica entre esta etapa de compreensão e discussão das informações e os momentos anteriores desse estudo, de modo a entrelaçar teoria e empiria na busca de respostas e leituras possíveis para o estudo em questão. Logo, os temas foram forjados a partir de uma analogia, de uma metáfora, com alguns dos elementos que compõem a narrativa romanesca. Em função disso, agrupamos os aspectos aos quais daremos evidência para a análise em três grandes temas: 1. Tempo e espaço: sujeitos em deslocamento; 2. Narradores-personagens: narrativas singulares; e 3. A construção do enredo: não linearidade, conflitos e clímax múltiplos.

No **Tema I** abordaremos as informações da pesquisa de campo relativas às questões emergentes entre os sujeitos acerca de aspectos como mobilidade, compartilhamento de leituras na rede, suporte de leitura e seus desdobramentos, desde o conforto/desconforto com os dispositivos móveis, o fluxo de leitura – desmaterialização, até o valor cultural do impresso/digital para os sujeitos participantes.

No **Tema II** abordaremos as informações da pesquisa de campo relativas a como os sujeitos elaboraram sua relação com a leitura no celular/gosto pela obra, compromisso com a obra, valoração da leitura e problematização do dispositivo

móvel, relação com a rede, relação com outras mídias e inserção na cultura digital, intertextualidade, e letramento digital, desde as primeiras consciências técnicas até a percepção das possibilidades dos dispositivos móveis e descoberta de suas potencialidades por meio da construção de estratégias para explorar seus recursos e possibilidades.

No **Tema III** abordaremos as informações da pesquisa de campo relativas à conexão e leitura: via de mão dupla entre a potencialidade e a distração/obstáculo, ao letramento literário, considerando as questões de recepção estética, tipo de leitor, envolvimento progressivo com a narrativa, estratégias de compreensão e leitura não linear, compreensão estética, fruição, percepção de si enquanto leitor, especificidades da literatura e capacidade de análise estética da narrativa, além dos aspectos referentes ao letramento digital, tais como a análise dos recursos e potencialidades dos dispositivos móveis e a hipertextualidade.

Nessa lógica, para completar nossa proposta de apropriação metafórica, também utilizaremos um recurso estético e intencional para dar voz aos sujeitos participantes deste estudo. Além das questões éticas envolvidas na referência aos colaboradores de uma pesquisa, também por uma motivação estética optamos por construir em uma categoria ficcional, personagens que representarão os sujeitos nas referências feitas a eles neste capítulo. Assim, cada um deles definiu para si um nome pelo qual gostaria de ser chamado e que de alguma maneira possui para eles uma significação pessoal e motivada. Nesse sentido, os personagens que compõem a trama que se constrói neste capítulo são: Lucy, Hugo, Noé, Sophia, Mariá, Érica, Bárbara, Laila, Clara, Sara e Júlio. Onze personagens que nos ajudarão a compreender melhor o fenômeno em análise e Débora, constante colaboradora dessa pesquisa, que assumiu ao longo do trabalho de campo a função de intérprete para intermediar o nosso contato com um dos participantes portador de uma necessidade específica, a surdez, conforme sinalizamos anteriormente.

6.1 TEMPO E ESPAÇO: SUJEITOS EM DESLOCAMENTO

Nesta seção, procuramos compreender de que maneiras as informações da pesquisa de campo nos revelam questões acerca de determinados aspectos

emergentes nas falas e atitudes dos personagens. Nesse sentido, construiremos, sob a voz desses personagens, uma trama narrativa delineada pela relação que estes estabelecem com os seguintes elementos: mobilidade, compartilhamento de leituras na rede, suporte de leitura e seus desdobramentos, desde o conforto/desconforto com os dispositivos móveis, o fluxo de leitura – desmaterialização, até o valor cultural do impresso/digital para os sujeitos participantes deste estudo. Assim sendo, o primeiro aspecto que destacamos é a noção de mobilidade compartilhada pelos nossos personagens, segundo os quais, o elemento mais significativo colocado em evidência foi a possibilidade de fazer leitura em qualquer lugar/tempo, uma vez que os dispositivos digitais móveis estavam sempre à mão.

Nessa perspectiva, destacamos a percepção de Laila quando nos afirma “Hoje, consegui adiantar muito a leitura. Aproveitei algumas aulas vagas pra ler. Esse é um ponto positivo de ler pelo celular: o livro sempre está comigo” (Laila). A afirmação dessa nossa personagem coloca em relevo o fato dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa estarem vivenciando uma fase de aproximação com as possibilidades que os dispositivos móveis podem oferecer nos mais variados usos, dentre eles, o da leitura literária. No entanto, podemos observar que nesse primeiro momento o destaque se dá apenas para a maior facilidade em ter acesso rápido e cômodo ao livro enquanto objeto transposto para o *smartphone*, sem perceber as possibilidades advindas de uma “leitura imersiva”, na qual segundo Santaella (2004, p. 14) “embora o corpo pareça imóvel, enquanto a mente viaja, os sentidos internos do corpo estão em tal nível de atividade, que o corpo [...] é um corpo sensorialmente febril, internamente agitado”.

Nesse sentido, não percebemos ainda uma compreensão mais ampla daquilo que o caráter de mobilidade pode trazer em termos de mudanças de comportamento e atitudes leitoras, o que inclui, por exemplo, a compreensão de que este dispositivo móvel carrega além do elemento mobilidade, a possibilidade de conexão. Bárbara também reforça essa percepção ao dizer que “O melhor é você ler em qualquer lugar, às vezes você está em um lugar e fala ‘ai eu queria ler, mas não estou com meu livro’ e o celular você leva para todos os lugares que você vai, mobilidade” (Bárbara).

Dessa forma, notamos que é necessário problematizar o conceito de mobilidade no sentido de ampliá-lo em suas potencialidades para as situações de pesquisa propostas neste estudo. A compreensão de que a mobilidade permite ao sujeitos estar em constante deslocamento em um misto de pertencer e ao mesmo tempo não pertencer a um espaço/tempo em muito pode contribuir para uma atitude leitora que se desloca em várias dimensões durante o ato da leitura, sobretudo, literária. Logo, seria possível ainda avançar no sentido de não mais estabelecer uma relação estática, em um espaço definido e privilegiado, mas ocupar vários espaços ao mesmo tempo. Nesse sentido, Souza e Bonilla (2014) nos remetem ao fato de que as tecnologias digitais constituem um elemento que “transcende os limites utilitaristas de usos e de acesso meramente operacional às máquinas, fomentando, principalmente, a possibilidade de se constituir cultura” (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 30).

Nessa mesma perspectiva, podemos entender a mobilidade como um elemento que constitui o sujeito contemporâneo e que começa a ser experienciado pelos personagens aqui representados. Essa noção do deslocamento do sujeito simultâneo à pertença física a um espaço nos remete ao fato de que “artefatos comunicacionais acentuam a mobilidade e aguçam a compreensão do nosso lugar no mundo e de nós mesmos”, na mesma medida em que “as tecnologias móveis redefinam relações sociais e os sentidos de lugar” (LEMOS, 2009, p. 31).

No entanto, vários fatores interferem nas experiências construídas por nossos personagens em relação à leitura literária através de dispositivos digitais móveis. Um deles é, por exemplo, o acesso à internet que a maioria possui. De acordo com o que pudemos mapear no primeiro momento da pesquisa quando fizemos a caracterização dos sujeitos em relação à realidade de acesso e tipo de usos das tecnologias digitais móveis e da conexão, todos os participantes declararam ter acesso à internet, porém de maneiras bem variadas.

Notamos que 3 possuem conexão via rádio em casa, 4 possuem conexão cabeada com roteamento *WiFi*; 1 sinalizou acesso apenas na escola, pois em casa ele se restringe aos pacotes de internet móvel do celular e 10 participantes declararam, além da conexão em casa também possuem os pacotes de internet móvel no celular, sendo que 1 deles sinalizou apenas esse acesso como alternativa, além da escola. Dessa forma, essas informações somadas às limitações de

fornecimento do serviço de internet na cidade de Barreiras-BA, seja de forma cabeada ou não, percebemos que os sujeitos têm limitadores de uso da internet, o que gera entraves nas experiências de acesso, produção, compartilhamento e construção em rede, sobretudo, nos dispositivos digitais móveis.

Nesse sentido, em muitos momentos dos encontros colaborativos ou dos registros nos diários de leitura, encontramos referências dos personagens à limitação de compartilhar trechos, compreensões ou postagens de qualquer natureza ou mesmo pesquisar de maneira livre na rede. Hugo, em seus registros comenta, por exemplo, “várias tentativas frustradas de tentar publicar trechos do livro em redes sociais”, pois sempre que o fazia a internet não permitia o carregamento ou o desmotivava em função da demora para realizar tal procedimento o distanciando da leitura e interrompendo o seu fluxo. Logo, embora os sujeitos percebam em determinados momentos as potencialidades que os dispositivos oferecem, por vezes questões como a baixa velocidade da internet e a dificuldade ao seu acesso acabam obstruindo a experiencição da mobilidade característica da cultura digital. No entanto, mesmo com essas limitações os personagens aqui representados, conseguiram encontrar caminhos para a vivência desse diálogo sobre as leituras literárias em rede, a exemplo de Érica quando afirma “Comecei a ler empolgada e postei, em alguns grupos do *WhatsApp* e no *Facebook*, algumas frases que me chamaram atenção”.

No entanto, outras questões emergiram como desdobramento dessa relação que os personagens estabeleceram com as publicações das leituras literárias em redes sociais digitais que vão desde a funcionalidade a qual cada um deles atribui a essas redes até a leitura que fazem da representação de si nesses espaços. Mariá nos traz uma passagem interessante quanto a isso: “Tipo, porque eu não posto nada? Porque tipo eu quero discutir, aí eu posto no *Facebook*, aí ninguém curte, e se eu posto no *Whats*, pra alguém fechado, a gente fica discutindo. [...] Tudo que leio eu discuto pelo *WhatsApp*”. Notamos nessa declaração de Mariá uma espécie de distinção entre as várias redes sociais digitais das quais ela faz parte, no sentido de que a cada uma delas é atribuída uma funcionalidade e natureza diferente, o que demonstra certa consciência de seu uso atrelado ao que estamos chamando de um traço do letramento digital.

Assim, como uma *leitora imersiva* nesse momento, ela percebe que pode obter resultados diferentes de distintas estratégias de uso das redes digitais móveis e sua memória aguçada dessas vivências, bem como sua familiaridade com esses ambientes informacionais lhe permitem construir uma lógica de previsibilidade, orientam a elaboração de suas ações. Dessa forma, quando o objetivo é a interlocução, é o contato mais duradouro e conversacional sobre determinado tema, como a leitura de uma obra literária, Mariá elabora que o canal mais adequado é o *WhatsApp*, quando a ideia é de exposição, parte-se para outros espaços digitais. Observemos ainda as falas destacadas a seguir para compreender melhor esses elementos e seus desdobramentos:

Eu não costumo postar no *Facebook*, eu costumo botar no status de *WhatsApp*, porque se eu postar no *Facebook* e as pessoas não curtirem eu vou apagar, então. (Noé)

[...]

Eu botava, mas ultimamente eu não venho postando, eu já postei sobre o livro, não teve repercussão e me deixou triste e eu vou chorar, aí teve um comentário! (Érica)

[...]

Eu também não posto porque eu sei que não vai dar curtida, nem nada aí eu tipo assim eu tiro *print* e mando para todo mundo no *WhatsApp*, aí coloco no status, porque eu troco de status a cada cinco minutos, tipo overdose. (Bárbara)

[...]

É porque no *Facebook* e no *Instagram* você se sente obrigado a receber curtidas, porque se você não tem curtidas você não é uma pessoa da galera, é triste, é carente, eu coloco no *WhatsApp*, as pessoas vão responder ali, sobretudo as pessoas educadas. (Mariá)

[...]

A pessoa vai... pensa a capa perfeita no *Facebook*, pega “Cárceres das almas”, bota um fundo preto, bota de capa no *Facebook*... dez pessoas curtem, depois a pessoa vai lá coloca dois homens se beijando e consegue 50, então...” (Noé)

Como podemos observar, dois aspectos estão em forte evidência nas falas, a funcionalidade que os personagens atribuem a cada rede social digital em estágios diferentes de sua compreensão e, em consequência, as expectativas empreendidas em seus usos. Percebemos que ora esses sujeitos adotam uma postura que denota avanços, erros e autocorreções características do nível de leitura imersiva

denominado *detetive*, ora se livram dos riscos inesperados como reações improdutivas, usando estratégias próprias do nível *previdente* do leitor imersivo. Notamos, de forma marcada na falas, uma preocupação excessiva com a repercussão das postagens, o número de curtidas e o alcance do objetivo de interlocução. Nesse sentido, percebemos que os personagens conseguem fazer leituras produtivas dos espaços distintos da vivência digital e de suas potencialidades e constroem estratégias para alcançar nesses espaços seu reconhecimento e satisfação.

Em função disso, e não só da dificuldade e velocidade de acesso, as postagens em rede das leituras literárias realizadas em dispositivos digitais móveis reverberam tão pouco mesmo com a facilidade de ter muitas funcionalidades centralizadas no mesmo aparelho, o *smartphone* ou o *tablet*. Assim, um elemento que poderia ser indício de ausência de habilidades relativas ao letramento digital, quando visto sob a ótica da formulação das estratégias e dos objetivos traçados, evidencia justamente o oposto. Além disso, vemos que a percepção dos nossos personagens sobre esses espaços informacionais é capaz de identificar que a leitura literária quase sempre não rende a identificação com os amigos virtuais, o que os desmotiva e inibe, posto que exista uma enorme preocupação com a representação de si mesmo nas redes sociais e com a representação de si construída pelo outro sujeito. Mesmo quando motivados e impelidos pelo desejo de compartilhar as leituras realizadas eles se prendem a essa noção da representação de si, que possui valor significativo para os personagens, tais como Mariá que afirma “Tentando separar alguns trechos do livro pra postar porque tem frases bem legais, mas desisto porque não quero parecer estar bancando a intelectual, ou pior, pessoa que pega frases no site ‘Pensador’”.

É importante refletir que tal postura também mantém relações com a visão que a maioria dos amigos virtuais, segundo os próprios personagens, possui da leitura literária como muito maçante e cansativa ou extremamente intelectualizada, logo, distante dos seus interesses de uma maneira ou outra. Assim, a falta de repercussão nas redes sociais digitais nem sempre está diretamente ligada à falta de identificação dos personagens com as leituras literárias realizadas, mas outros fatores implicam para que essa relação seja bastante conflituosa. Cabe aqui também ressaltar que esses personagens possuem contas em diversas redes sociais digitais

e comentam-nas de maneiras distintas, observando o tipo/natureza de atividades que gostam de desempenhar em cada uma delas.

De acordo com a primeira fase de caracterização dos sujeitos, em relação às redes sociais, as informações são abundantes, todos possuem contas em várias redes sociais. Foram feitas referências a 14 redes: *Facebook* (11), *Twitter* (11), *Instagram* (8), *WhatsApp* (10), *Pottermore* (2), *Snapchat* (3), *Soundcloud* (1), *Secret* (1), *Tumblr* (2), *Skoob* (2), *Google +* (1), *Orkut* (2), *Spotify* (1) e *Filmow* (1).

Destacamos que reproduzimos aqui as informações conforme a categorização de rede social postulada pelos sujeitos participantes. Dessa forma, se observadas as intersecções, 1 dos sujeitos participantes acumula 11 contas em redes sociais, o que demonstra um uso intenso da conexão para esse fim, embora ainda precisemos refletir sobre a capacidade de mostrar traços de sua utilização produtiva, isto é, capaz de produzir informação, conhecimento, remixar, e não apenas consumir. No entanto, demonstra em certa medida que os personagens dessa trama estabelecem relações distintas com a rede e ramificam possibilidades e potencialidades, demonstrando um processo de apropriação desses espaços digitais de acordo com seus interesses e leituras de mundo, que se assemelham às posturas construídas por um *leitor imersivo*, letrado digitalmente.

A exemplo das várias possibilidades de uso, podemos lançar mão da afirmação de Noé quando nos diz “Eu sigo um canal no You Tube que é só com análises literárias com amigos, e ela dá aula de inglês, então, gosta muito de obras assim... ela fala muito de livros desde a literatura mundial, nacional, aí ela posta os comentários embaixo do vídeo dela”. Podemos observar que os sujeitos selecionam, identificam, buscam espaços digitais que atendam aos interesses imediatos em um processo de leitura dos espaços e das possibilidades que é similar às buscas da cultura impressa, entretanto, suas potencialidades são mais amplas e imediatas.

Dessa forma, ainda o mesmo personagem sinaliza que “a gente sempre pode comentar lá, não responde todos porque ela tem muitos seguidores, ela responde, ela é bem tranquila, ela fala do livro que ela gostou, que ela não gostou” (Noé). Notamos aqui, uma outra dimensão potencializada pelas tecnologias digitais, a interlocução em tempo real, o contato para elaboração, reelaboração e produção contínua e coletiva dos saberes, interesses e leituras. Tal aspecto ainda fica mais evidente quando Noé sinaliza que “tem o Skoob também, mas o Skoob normalmente

eu só usei para o livro que eu já li. Mas é mais contemplativo”. Ao se referir a rede social Skoob, definida principalmente, pelo seu caráter colaborativo, Noé sinaliza que faz dela um uso mais contemplativo, posto que não busca a interação, a troca, a construção de conhecimento, mas apenas o registro e a exposição de informações, o que nos remete a um processo no qual existem níveis de letramento digital, não necessariamente sequenciais, mas intermitentes, coexistentes, inclusive, em um mesmo sujeito e em situações e contextos distintos, a exemplo dos tipos de leitores propostos por Santaella (2004) e definidos como contemplativo, movente e imersivo. Ora esse sujeito consegue fazer um uso produtivo dos espaços em rede, ora se limita a uma utilização e percepção contemplativa.

Dessa maneira, percebemos que há ainda uma gama de possibilidades a serem exploradas nesses ambientes pelos sujeitos envolvidos, sobretudo, em relação às descobertas de suas potencialidades. Assim, embora em determinados momentos o mesmo personagem alterne entre usos mais contemplativos e produtivos/imersivos das redes sociais digitais, conseguimos perceber que há já um certo reconhecimento de suas possibilidades para além do consumo na rede. Desse modo, notamos que não há uma categorização permanente do sujeito que é sempre produtivo/imersivo ou contemplativo, mas que, ao contrário, ele oscila, alterna e transita entre essas condições levado por interesses, inferências e desejos. Tal consideração dialoga com Souza e Bonilla (2014) quando afirmam que “essa cultura não se limita apenas ao uso de novos equipamentos e produtos. Implica processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, e portanto, adquire um perfil cada vez mais multidimensional e não-linear” (SOUZA; BONILLA, 2014, p. 25).

No entanto, nesse processo de experiências, de vivências, de produção e de socialização, como nos afirmam as autoras, várias facetas entram em cena, no sentido de confrontar, reconstruir e problematizar antigos hábitos e costumes, manias. Nesse sentido, outro aspecto colocado em bastante evidência pelos personagens dessa trama, é a relação que estabelecem com os dispositivos móveis enquanto suportes de leitura literária. Assim, em diversos momentos da pesquisa, muitos deles sinalizavam certo desconforto e mesmo rejeição ao suporte digital para a realização de leituras. Clara, por exemplo, afirmava “não consigo deixar de continuar notando e fazendo comparações entre a leitura digital e a leitura impressa. Já diminuí o brilho e tentei utilizar vários recursos pra minimizar os desconfortos,

mesmo assim, prefiro a leitura impressa”. Como podemos notar, há uma necessidade intrínseca de comparação entre os dois formatos enraizada muito mais nos hábitos construídos na cultura do impresso do que necessariamente na natureza do digital, posto que os elementos destacados como responsáveis pelos desconfortos são de origem física, fisiológica.

Por outro lado, à medida que os personagens avançavam nessa experiência da leitura literária em dispositivos digitais móveis iam se deslocando em relação a seus costumes e manias, um deslocamento contínuo que transitava por vários espaços, estágios e avaliações e não ocorriam, necessariamente na perspectiva da evolução linear, gradativa, mas concomitante e coexistente. Destacamos as considerações de Mariá, quando afirma que “com relação ao fluxo da leitura, só é diferente por causa do cansaço físico porque se eu estou lendo com um livro de papel, impresso, eu consigo passar o dia todo lendo o livro, se eu estou lendo em um computador, *tablet* ou celular, eu não consigo ficar nem duas horas”. Nessa passagem notamos a preocupação com o desconforto físico, com as reações fisiológicas do organismo com a leitura em dispositivos móveis, mas em outro momento, percebemos Lucy sinalizando aspectos de natureza distinta:

Eu também sinto um desconforto muito grande, eu leio mais rápido no computador do que no livro, apesar de... sei lá e é uma coisa minha mesmo, quando eu estou com o livro, aí eu pego eu estou lendo, aí eu vou passando página, aí eu paro olho o tanto que eu li, olho o tanto que falta aí eu viro o livro aí eu falo: ‘Oh, eu não cheguei ainda nem na metade do livro!’, aí eu volto para ler, aí eu vi que eu me perdi, aí eu tenho que voltar e no computador não, e aí você não vê as folhas passando, você vai lendo você vai baixando, baixando, baixando.[...]porque assim, uma coisa é você estar no computador, aí você está lá, você abre o PDF, 1 de 600, uma coisa é você ver as 600 lá, outra é você pegar o livro e ver as 600 páginas dele, aí você olha o livro dessa grossura, ‘Não vou conseguir terminar nunca esse livro!’, só que no computador você não tem exatamente a ideia do tamanho do livro, você sabe que tem 600 páginas, mas você não tem ideia do que são 600 páginas, aí é muito rápido para mim ler. (Lucy)

Há nas considerações de Lucy, uma percepção muito fina, embora não tão consciente, de outras naturezas da leitura digital que vão além do físico. Embora ele seja referenciado em sua fala, há outro elemento de extrema importância para a nossa discussão: a noção de desmaterialização. Essa percepção se relaciona ao fato de que “o efeito que o texto é capaz de produzir nos seus receptores não é

independente das formas materiais que o texto suporta. Essas formas materiais e os suportes em que se inserem contribuem largamente para modelar o tipo de legibilidade do texto”. (SANTAELLA, 2004, p. 21).

Observemos que Lucy faz referência ao fato de que a leitura intermediada pelo dispositivo móvel permite fazer uma transposição da noção de tamanho, volume, tempo de leitura. Isso se deve ao fato de que, por ter saído dos limites espaciais e físicos do impresso, o ato de ler se desmaterializa, os seus limites deixam de se apresentar de forma rígida e engessada e a postura leitora diante desse novo objeto se transforma. Em função disso, o ritmo, a expectativa e a relação com o objeto se transformam evidenciando uma ligação que ultrapassa a percepção física e atinge o comportamento e as reações do sujeito leitor. Nessa perspectiva, os personagens vão aos poucos construindo suas próprias percepções oscilantes sobre a experiência de leitura que começam aos poucos a fazer, por isso Laila nos sinaliza “Eu acho que essas diferenças e preferências são muito manias da gente, eu tenho muitas manias, sabe?”.

Dessa forma, os sujeitos vão refletindo, ponderando e percebendo elementos distintos na experiência vivida que ampliam a necessidade de contraposição ou escolha de preferências. Essa construção se dá de forma contínua e não linear, ou seja, o que ocorre é a elaboração de um percurso em constante transformação no qual não se considera a evolução nem o retrocesso, mas a oscilação entre várias percepções, atitudes e comportamentos leitores. Os sujeitos vão se percebendo em meio a várias possibilidades e potencialidades e ora convergem ora divergem sobre os mesmos elementos. Mariá reflete sobre as suas experiências de leitura e afirma:

Eu acho que o livro e a tecnologia móvel têm momentos diferentes para você ler, porque tipo assim, quando eu estou... por questão de mobilidade ou questão de status é mais fácil você está com o celular, porque como eu falei se eu tiver no colégio o livro é pesado, se eu quiser ler um livro eu tenho... tipo em qualquer canto eu leio no celular tranquilo, agora quando estou na minha casa eu gosto de ter o conforto de estar com o livro impresso. (Mariá)

Notamos que os sujeitos têm uma necessidade latente de estabelecer uma comparação entre suas experiências de leitura impressa com as novas vivências realizadas por meio dos dispositivos digitais móveis. Entretanto, esse fator advém,

dentre outras possibilidades, da própria cultura arraigada sobre os atos de leitura culturalmente referenciados e valorizados. Em diversos momentos da pesquisa, os sujeitos questionavam o fato de seu espaço de leitura e da importância dada a ela variar muito a depender do tipo de suporte que estivessem utilizando. As situações narradas, abaixo, por nossos personagens ilustram essa realidade:

Eu tive problema também com minha mãe. Ah! Quando eu estou com o livro... 'Ah! Está estudando!' Não sei o que é, é o livro, aí se eu estou no celular ela fala 'Você não sai desse celular, Laila', aí, eu falei que estava estudando, ela leu, 'Ah! Eu gostei', mas não para de reclamar... (Laila)

[...]

Eu leio muito e as pessoas não respeitam muito a leitura no celular, porque eu moro com uma amiga e eu estou com uma revista, aí estou lendo, mas toda vez que eu vou ler no celular, aí ela começa, 'Ô mulher, vamos conversar!', eu digo, 'Eu estou lendo!' (Mariá)

[...]

Só quero contar também uma estratégia que eu gostei, abrir um livro e botar o celular dentro do livro, que daí o celular fica escondido e ninguém vai achar que você está mexendo no celular. 'Minha mãe, eu estou lendo!', 'O que é que você não larga isso?', 'Mãe eu estou estudando!', 'Mãe eu estou estudando!', 'Está não, está no *WhatsApp*! (Noé)

Percebemos uma cobrança por parte das pessoas com quem os personagens convivem no sentido de compreenderem apenas como leitura, ou como leitura produtiva, ou como leitura relevante, ou como leitura séria, aquela que se faz por intermédio do suporte impresso. Aos suportes digitais móveis fica reservado o espaço da distração, do entretenimento e do lazer. Destacamos que essas últimas categorias não devem ser dissociadas da leitura produtiva e construtiva, pelo contrário, sobretudo, se tratando da leitura literária, essas não podem ser categorizações opostas. No entanto, o que destacamos aqui é que se construiu culturalmente um espaço de oposição entre o impresso e o digital e os nossos personagens percebem isso e começam a construir leituras e possibilidades. Porém, como reflexo da própria vivência desse universo e dessas inquietações, os próprios sujeitos se questionam sobre a validade, a seriedade e o compromisso que a leitura móvel merece:

Quando eu estou lendo no celular eu não consigo me comprometer com a leitura ali, sabe? Eu fico sempre entrando no WhatsApp, entendeu? Essas coisas, e não é só porque estão ali, até eu olho para o celular e eu não consigo levar tão a sério, aí quando eu estou lendo, quando eu leio no livro, a gente fica tão dentro da leitura que a mulher respirou fundo aí a gente... (faz gesto de respirar fundo também como se acompanhasse a ação da leitura), sabe? Aí no celular não tem isso. (Laila)

Tal reflexão de Laila nos leva a perceber vários elementos em questão: a representação que a noção de leitura tem para os próprios sujeitos, a sensação de imersão que a leitura impressa parece causar nos personagens que chegam a imitar, reproduzir as ações, narrações em uma ligação simbiótica com o que se lê, ao mesmo tempo que a categoria do compromisso/comprometimento se estabelece por valores culturais atribuídos ao impresso e ao digital. Há que se considerar ainda outro elemento, a relação ora produtiva ora obstrutiva que os personagens estabelecem com as redes sociais e com o acesso à internet. No entanto, este é um aspecto pertencente a um tema que será posteriormente discutido. Dessa forma, como sugere o título desta seção, vamos percebendo, através da voz dos próprios personagens, que estamos diante de sujeitos em deslocamento que vão se construindo em um percurso de errância e não linearidade em relação a tempos e espaços de uma construção de leitura intermediada pelos dispositivos digitais móveis e distinta de suas vivências anteriores.

6.2 NARRADORES-PERSONAGENS: NARRATIVAS SINGULARES

Nesta seção, passaremos a discutir as informações da pesquisa de campo relativas a como os sujeitos elaboraram sua relação com a leitura no celular em paralelo ao gosto e compromisso com a obra, à problematização do dispositivo móvel, à relação com a rede, com outras mídias e à inserção na cultura digital, à intertextualidade e ao letramento digital, desde as primeiras consciências técnicas até a percepção das possibilidades dos dispositivos móveis e a descoberta de suas potencialidades por meio da construção de estratégias para explorar seus recursos.

A partir desses elementos, percebemos que ao longo do período de realização da pesquisa de campo, os personagens dessa narrativa foram se

descobrimos enquanto leitores de literatura e leitores de literatura em dispositivos móveis. De acordo com as informações da primeira etapa da pesquisa, quando procuramos mapear o perfil leitor dos sujeitos participantes no que tange à leitura em suportes digitais e on-line, nove dos onze sujeitos pesquisados faziam apenas leituras literárias impressas, com uma frequência imprecisa, enquanto dois sinalizaram não fazer leituras literárias nem impressas nem digitais com frequência. Essas informações nos permitem perceber que a aproximação com os dispositivos móveis enquanto potencializadores da experiência de leitura literária não fazia parte do cotidiano dos nossos personagens e que também a pesquisa teve como elemento fundante o estímulo para que essas práticas leitoras começassem a surgir.

Nesse sentido, pudemos observar depoimentos durante os encontros colaborativos e nos registros de leitura, feitos no formato de diários, nos quais se destacava esse processo de aproximação vivenciada pelos sujeitos. Bárbara chega a afirmar “Iniciei a leitura tentando abrir o coração, mas não funcionou. As dificuldades de ler no celular são imensas” ou ainda “... um saco, meus olhos lacrimejam e o livro não ajuda”. No entanto, à medida que a leitura progredia e que a nossa personagem ia encontrando estratégias para construir o processo de leitura utilizando os dispositivos móveis, outros elementos e descobertas começaram a surgir. Esse percurso leva nossa personagem a, em momentos seguintes, afirmar “O livro não é tão ruim quanto parece kkk... a história, finalmente, começou a fazer sentido pra mim e até que não sinto mais tanta dificuldade em ler no celular” (Bárbara).

Nesse momento percebemos que a relação de desconforto e rejeição à leitura feita em dispositivos móveis, salvo os aspectos de ordem física e fisiológica, não estavam relacionados diretamente à natureza da leitura digital, mas antes a uma relação complexa e imbricada entre o dispositivo de leitura e o gosto, a fruição da leitura literária em questão. Dessa forma, à medida que a leitura literária começava a ganhar espaço, a parecer prazerosa para os sujeitos, os caminhos, estratégias e a relação com o dispositivo móvel começavam a ser naturalizados. Ainda Bárbara nos afirma que “Ler deixou de ser obrigação, agora leio porque gosto e não vejo a hora de saber o final de Guedali. O livro é muito bom e até me identifiquei com algumas crises existências do personagem principal”. Assim retomamos uma discussão feita por Ribeiro (2012a) quando afirma que as resistências acerca da leitura em tela têm

mais relação com o apego à cultura impressa do que com as especificidades dos novos suportes.

Dessa forma, além de termos podido acompanhar de que maneira essas reflexões acerca da leitura nas telas iam se construindo para os sujeitos desta pesquisa, também pudemos observar as suas tentativas de compreender, refletir e construir hipóteses para as inquietações que essa nova experiência lhes gerava. Mariá, em determinado momento dos encontros colaborativos, faz a seguinte reflexão:

Acho que é uma questão psicológica. O livro em papel passa um respeito pra minha cabeça, que me faz continuar a leitura. Como muita coisa no mundo tecnológico não tem uma imagem séria e a gente não tem certeza se são realmente coisas essenciais pra nossa vida nos dias de hoje ou apenas uma moda fútil, o livro lido no celular também é visto assim, pelo menos por mim. Não passa pra minha cabeça a ideia de livro, a ideia de que precisa ser concluído. (Mariá)

Notamos que, de fato, a relação com os dispositivos digitais móveis no que tange às práticas de leitura, sobretudo, à leitura literária, está muito atrelada à concepção cultural segundo a qual existe uma dicotomia paradoxal entre a leitura impressa e a digital. Muitos elementos que pertencem ao campo da tradição, do apego cultural ao impresso, como afirma Ribeiro (2012a), são responsáveis pela propagação cultural de um desvalor do digital fundamentado na noção de que este tenha menos respeitabilidade, seriedade, sacralidade. Essas questões nos remetem ao fato de que não estamos tratando da natureza da leitura nas telas, das especificidades da leitura nos dispositivos digitais nem de suas potencialidades para as práticas de leitura que extrapolam o consumo e a reprodução, mas antes discutindo ainda aspectos de ordem da perpetuação de uma sacralidade atribuída ao impresso como bem discutiu e historiou Roger Chartier, conforme sinaliza Moraes (2000).

Assim quando questionamos aos sujeitos sobre suas percepções em relação à leitura literária que estão desenvolvendo por meios dos dispositivos digitais móveis, encontramos quase sempre aspectos de ordem física e fisiológica como as reproduzidas na fala de Lucy:

Li 6 páginas hoje e definitivamente eu não consigo ler e entender nada lendo no celular, fiz um teste para saber se o problema era a leitura no celular ou o livro, então, peguei um livro que eu tinha começado a ler, "Se eu ficar - Gayle Forman", e li umas 7 páginas e não entendi nada. Acabei chegando à conclusão que o problema é ler no celular. A leitura em celular/*notebook/tablet* é muito desconfortável e acredito que foi por esse motivo que não consegui prosseguir com a leitura. O livro, inicialmente, é bom, mas minha leitura ficou prejudicada com meu desconforto a ler em um aparelho eletrônico, mas pretendo pegar a minha edição impressa do livro e ler. (Lucy)

A constatação feita por Lucy nessa passagem evidencia o percurso de experimentação e descoberta por que os sujeitos vão passando, uma vez que essa mesma personagem em outro momento de discussão destacado na seção anterior, refletia sobre a desmaterialização da leitura permitida a partir dos dispositivos digitais móveis. Logo, vamos vendo se materializar a percepção construída coletivamente de que os dispositivos móveis podem ser grandes potencializadores das práticas de leitura ao mesmo tempo em que os sujeitos revelam traços de uma compreensão desse processo arraigados nas resistências advindas do apego unilateral à cultura do impresso. Tais elementos nos permitem perceber que os resultados que vão sendo obtidos nesta pesquisa nasceram de um estudo que precisou, antes mesmo de se executar, construir nos sujeitos uma disposição para a experimentação, para a vivência nova da utilização dos dispositivos digitais móveis nas suas práticas de leitura literária. Dessa forma, duas faces estavam a todo momento sendo refletidas, questionadas e reformuladas: a prática de leitura literária em si mesma e a utilização dos *smartphones* e *tablets* para este fim.

Assim, o grupo de jovens com o qual trabalhamos neste estudo, conforme a caracterização permitida pela primeira fase da pesquisa, está marcado por altos índices de utilização da rede, porém concentrados em quatro categorias de atividades: redes sociais, pesquisas diversas, músicas e vídeos. De acordo com Lucena e Oliveira (2014):

Os jovens são os que mais utilizam esta forma de comunicação, tornando-a uma marca, um habitus dessa geração caracterizada, dentre outros fatores, pela grande imersão nas culturas digitais. Nesse sentido, o uso cada vez maior dos dispositivos móveis entre os jovens, e sua imersão nas culturas digitais, constituem-se hoje como alguns dos grandes desafios para a educação. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p.35)

No entanto, nos chama a atenção nas práticas de utilização mais evidentes entre os nossos personagens, a pouca produção em rede, uma vez que as atividades apontam mais para o consumo do que para a produção, com ressalvas para a referência às redes sociais. Assim, o grande desafio a que as autoras se referem reverbera em nosso estudo no sentido de construir ressignificações para a utilização desses dispositivos digitais móveis também para a produção de conhecimento durante as experiências de leitura literária para avançarmos no reconhecimento das suas potencialidades para a educação para além dos usos instrumentalistas. Ainda de acordo com as informações da primeira fase da nossa pesquisa, quando questionados acerca de diferentes dispositivos móveis como o *notebook*, o *smartphone* e o *tablet*, obtivemos informações revelantes da relação que os jovens desse grupo estabelecem com cada dispositivo.

Ao *notebook* foram reservadas atividades como estudar, escrever, ler, jogar, pesquisar, acessar as redes sociais, ouvir e baixar músicas, assistir e editar vídeos, editar fotos, realizar atividades escolares, acessar a internet e assistir a filmes e seriados. Aos *smartphones*, embora algumas tarefas se repitam, aparecem outras de natureza bem diferentes, quase sempre associadas à velocidade e leveza, e a descrição carrega como atividades: comunicação com os amigos, recursos do *office*, ler, jogar, realizar pesquisas rápidas, acessar as redes sociais, ouvir músicas, usar aplicativos diversos, telefonia, acessar a internet para distração e enviar SMS. Notemos que algumas tarefas se alteraram, como a pesquisa que passa a ter um caráter bem rápido, assim como a relação com a música passa a ser apenas para audição e não mais para *download*. Também é possível observar que algumas tarefas atribuídas ao *notebook* somem na segunda lista feita pelos sujeitos pesquisados, como estudar e realizar atividades escolares.

No entanto, em relação aos *tablets* a percepção se modifica ainda mais e apenas três dos onze sujeitos participantes destacam atividades para as quais consideram esse dispositivo útil: jogar, acessar as redes sociais, visualizar fotos e acessar a internet para distração. Os demais participantes se subdividiram em dois grupos: no primeiro, caracterizaram o *tablet* como inútil diante de um *smartphone* e, no segundo, afirmaram que serve para as mesmas funções de um *smartphone* com a desvantagem de ser menos confortável. Assim, percebemos que os personagens

associam dispositivos como os *notebooks* a relações de produção mais densa e a tarefas menos ligadas ao prazer ou que requerem mais tempo de visualização e edição, por exemplo, enquanto gostam mais do uso do *smartphone* para atividades prazerosas, breves e de pouca complexidade. Notamos que ainda não percebem ou sinalizam outras possibilidades latentes no uso de *smartphones* ou *tablets*, demonstrando, no primeiro momento da pesquisa, pouca reflexão sobre as funcionalidades para além das corriqueiras e cotidianas que esses dispositivos podem oferecer ou facilitar, sobretudo, no que se refere à produção de conhecimento e às práticas de leitura literária.

No entanto, à medida que a pesquisa de campo foi se desenvolvendo e que nos encontros colaborativos aconteciam as discussões sobre as leituras e as possibilidades potencializadas pelos dispositivos móveis que eram sempre estimuladas, os personagens iam transitando por novas percepções e reelaborando suas perspectivas em um movimento oscilante e constitutivo do fenômeno que estava em evidência, percorrendo de forma não linear os tipos de leitores previstos por Santaella (2004), ora contemplativos, ora moventes, ora imersivos, em seus vários níveis. Assim, Mariá, conforme já destacamos, afirma em um dos encontros “a tecnologia móvel tem momentos diferentes para você ler, por questão de mobilidade é mais fácil você estar com o celular. Como eu falei, se eu tiver no colégio o livro é pesado, se eu quiser ler um livro eu tenho... em qualquer canto eu leio no celular tranquilo” e ainda reitera “eu realmente acho que a leitura no celular tem outras possibilidades”. A partir dessas descobertas, reelaborações e construções possíveis a partir da introdução dos dispositivos digitais móveis nas práticas de leituras dos personagens, vários outros elementos começaram a ser percebidos por eles enquanto potencialidades ou mesmo estratégias que podiam ser desenvolvidas para potencializar os usos produtivos desses dispositivos. Isso se relaciona ao fato de que, segundo Santaella (2004, p. 101), “o alfabeto das interfaces é semioticamente complexo implicando uma compreensão geral do modo de operação [...]. Essa semiótica, ou seja, a ação dos signos nesse ambiente, implica mais do que a simples capacidade dos usuários para acioná-las”.

Nesse sentido, vários e recorrentes foram os registros relativos a como os sujeitos estavam solucionando problemas, construindo estratégias de utilização mais eficaz e confortável dos dispositivos móveis e ao mesmo tempo refletindo sobre

essas modificações, avançando assim nos níveis de leitura imersiva que passaram a ser capazes de fazer:

Troquei de celular e o bloqueio de rotação de tela salvou minha vida. Muito mais fácil de ler. (Mariá)

[...]

Baixei a quantidade do brilho do meu *tablet* e dessa vez a luminosidade não me incomodou. Li mais 5 páginas do livro e mudei a configuração do tempo de espera do meu *tablet*. (Sophia)

[...]

Meu celular está com problema, ele não marca a página que eu lia, sempre volta para o começo, então eu tenho que ficar procurando ou se não anotar nas notinhas a última página que eu li, para quando eu voltar e tiver... (Érica)

[...]

Boa parte da confusão era porque eu tava acompanhando a obra por duas versões. Comecei na *e-pub* e terminei na PDF. A *e-pub* é boa porque dá pra fazer mais ajustes, mas como eu não sei usar as ferramentas direito eu acho as páginas e tudo com muito movimento. Então passei pra PDF que é mais estática. Mas, de vez em quando, eu tentava ler um pouco na versão *e-pub* pra saber se era mesmo igual e se eu conseguia configurar as ferramentas do meu jeito. A versão *e-pub* também é mais desorganizada. (Laila)

Nos três primeiros relatos, vemos a preocupação com aspectos de ordem mais técnica, a criação de uma consciência sobre os recursos, funcionalidades e aplicações dos dispositivos móveis que interferem diretamente nos usos que deles os sujeitos fazem. Esse movimento é bastante produtivo e se relaciona com o fato de “investir seriamente na construção de uma mentalidade capaz de enfrentar ‘visões’ apocalípticas [...] dando novas formas e aparências às mídias digitais” (COUTO et al., 2009, p. 116). Nesse sentido, vemos ocorrer, entre nossos personagens, um processo contínuo de descoberta e apropriação desses elementos para práticas até então não exploradas por esses sujeitos, como a leitura literária. Dessa forma, “entre as descobertas, a primeira é a de que o computador [no nosso caso o *smartphone* ou *tablet*] não faz nada sozinho. Ele precisa da ação participativa do usuário, ação que, muito justamente, faz desse usuário um navegador” (SANTAELLA, 2004, p. 102). Porém, na última fala, percebemos uma evolução nesse aspecto, posto que se volta não apenas para a reflexão e compreensão funcional de aspectos técnicos, mas investiga em sua própria prática de leitura e uso

dos dispositivos elementos que interferem na maneira como ela se relaciona com o texto literário naquele suporte digital e “alimentado por essa confiança, o errante vai gradativamente incorporando as características que são próprias de um segundo nível do perfil do leitor imersivo”. (SANTAELLA, 2004, p. 103).

Nesse sentido, os personagens questionam, por exemplo, o aplicativo que está sendo usado como interface para a realização da leitura literária, preocupados com os efeitos que ele pode gerar na leitura, a exemplo da possibilidade de mais ajustes e adequações do texto e da própria noção de movimento referenciada, conforme aponta Lévy (1993, p. 29) ao afirmar que “progressivamente o texto se converte em hipertexto. [...] uma coleção de informações multimodais [...] para a navegação criativa, pois a navegação é, ela mesma, uma maneira de criar e recriar textos e experiências não lineares de leituras em tela”. Neste aspecto, vale destacar que o percurso realizado pelos sujeitos participantes desta pesquisa é sempre oscilante e em construção, pois na mesma medida que vemos avanços singulares na relação de descoberta das potencialidades da leitura literária intermediada pelos dispositivos móveis, vemos também similaridades com a cultura do impresso posto que Laila sugere, por exemplo, a adoção do PDF por garantir maior sensação de leitura estática, enquanto o formato *e-pub* causa um desconforto advindo do maior movimento, flexibilidade. Percebemos, então, que ao longo da realização da pesquisa os personagens se permitiram construir e reconstruir a consciência da experiência que vivenciavam de forma bastante autêntica e singular revelando elementos ímpares da experimentação de cada um deles.

Nesse processo procuraram constantemente compreender a experiência que viviam, formulando entendimentos e reflexões produtivas em relação ao fenômeno em estudo:

Eu vou mais pelas questões que fazem com que eu prefira ler o livro do que ler o e-book, primeiro só para falar do meu acervo, eu tenho um celular que não tem uma tela muito legal para ler o livro, eu não tenho *tablet* nem *notebook* e o computador de casa é para família toda, então são oito pessoas no computador, então eu não posso me dar ao luxo de ficar lendo um livro enquanto tem outras pessoas querendo usar, então já começa por aí. [...] o meu celular redimensiona o texto, é como se fosse uma coisa só, então começa e não acaba nunca, “Meu Deus do céu!” ... mas o meu problema é o tamanho da tela, é de ‘3,5’. Eu estou lendo assim, daqui a pouco eu estou de cabeça para baixo, eu estou lendo sei lá virado, para ir achando uma posição mais confortável, daí eu dei uma volta no sofá. (Noé)

Notamos que ao relatar sua experiência de leitura no *smartphone*, Noé elenca uma série de fatores que interferem diretamente nessa prática de leitura e que não estão necessariamente relacionados a uma resistência a priori ao dispositivo digital móvel, mas a uma série de limitadores que estão presentes na sua condição de leitura. Nosso personagem faz referência ao tamanho inadequado da tela em relação aos seus objetivos de uso do dispositivo, neste caso a leitura de um romance, à indisponibilidade de uso do computador de mesa para este fim dado o compartilhamento com todos os membros da família, e à impossibilidade de fazer a leitura em um dispositivo mais confortável como o *tablet* ou o *notebook*. Logo, percebemos que, ao mesmo tempo em que esses sujeitos apresentam as limitações encontradas ao longo da pesquisa, também procuram compreendê-las e explicá-las.

É possível perceber que além dos aspectos relativos à condição física de leitura, Noé também chama a atenção para a disposição diferenciada do texto romanesco na tela de seu celular que “redimensiona o texto” e o retira da posição de leitor do impresso que segura o livro em suas mãos ou o apoia em uma mesa e está acostumado a uma série de gestos e comportamentos da cultura impressa. Nesse sentido, se mostra inquieto com a outra disposição do texto que agora parece não acabar mais, posto que está destituído da materialidade que o livro impresso carrega e se vê instaurado em uma outra lógica de materialidade desmaterializada, conforme sugere sua fala “[...] então começa e não acaba nunca. Meu Deus do céu!”. Isso explica a tentativa do nosso personagem em reinaugurar comportamentos e gestos leitores diante de um dispositivo novo e vemos se desenrolar a cena descrita pelo sujeito que roda o sofá procurando a posição e o comportamento ideal para ler nesse novo suporte.

Ainda nessa perspectiva da descoberta de si como leitor de literatura em dispositivos digitais móveis tivemos depoimentos que reinauguraram o óbvio na construção desse reconhecimento da relação de si como leitor. Nesse sentido, Hugo, admirado do que acaba de perceber, afirma nos encontros colaborativos “Mas realmente eu estava com o *tablet* usando como se fosse um livro impresso”. Essa constatação do nosso personagem confirma o que Santaella (2004), com base nos estudos de Nora (1997), afirma sobre a previsão do futuro dos dispositivos móveis:

De todo modo, quer se trate de agendas eletrônicas, telefones celulares, palmtops ou computadores portáteis, os instrumentos cotidianos do homem do século XXI serão nômades, comunicativos e inteligentes. Servirão para conversar, trabalhar, trocar ideias, e para distair-se, informar-se, para escolher, comprar, organizar, prever. Funcionarão no carro, no avião, no consultório, no restaurante, nos hotéis de férias, e certamente em casa. Saberão falar entre si e integrar-se em rede a outros equipamentos fixos do ambiente pessoal ou profissional. Não nos abandonarão e mudaram nossa vida. (SANTAELLA, 2004, p. 183)

Assim, em meio às várias percepções despertadas, vemos se desenrolar olhares distintos, às vezes sinuosos, contraditórios, sobre a experiência que vivem, constroem e se desponta como potencializadora de novas ações e comportamentos, conforme afirma Mariá: “Você está lendo e é mais fácil eu mandar um trecho pro amigo, posso copiar mesmo, legal isso, mas sei lá eu acho que o que seria ideal... eu realmente acho que a leitura no celular tem outras possibilidades”. Conforme Couto (2015, p. 169) nos suportes fixos, embora o processo de leitura seja certamente dinâmico, “o texto impresso já chega realizado integralmente. É essa condição que sofre especial alteração com a virtualização”.

Dessa maneira, a postura de reflexão e abertura à experiência de leitura literária nos dispositivos digitais móveis, possibilitou ao longo da realização dos encontros colaborativos e dos registros nos diários de leitura, a documentação do processo de amadurecimento e construção por que passaram esses personagens. Aos poucos, eles começaram a formular hipóteses, refutar outras, confirmar impressões e reconstruir sua relação com a leitura literária intermediada por esse novo suporte em suas práticas. No entanto, como é próprio do processo de descoberta, a todo momento ressurgiam dúvidas e inquietações, avaliações positivas e negativas, avanços e recuos em relação às possibilidades que esse suporte de leitura oferece.

Em face disso, à mesma medida que os personagens iam sinalizando em suas falas e em seus comportamentos leitores a percepção de que “a leitura no celular tem outras possibilidades”, também se viam questionando esses mesmos recursos. Nesse sentido, Mariá problematiza “Com o celular novo eu me distraio muito mais facilmente e o livro está ficando esquecido”. Podemos observar que essa preocupação com a distração em função das possibilidades de acesso concomitante

à rede e às várias outras possibilidades está sendo posta como um aspecto negativo que obstaculiza a leitura ao mesmo tempo em que o avanço com o sistema operacional e o aumento de recursos havia sido apontado anteriormente pela mesma personagem como responsável por um salto de qualidade na experiência de leitura. Dessa forma, vemos nos personagens uma espécie de “leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade”, conforme Santaella (2004, p. 29) define o leitor movente.

Outros sujeitos também sinalizam a mesma preocupação em falas como as de Érica que diz “aí eu acabo já no *Facebook*, *Instagram*, já durmo e acabou” ou “Quando eu comecei a ler eu desligava a internet” e Hugo ao nos sinalizar “Acabo me distraíndo”. Podemos perceber que em função da leitura intermediada por dispositivos digitais móveis como o *smartphone* e o *tablet* não fazer parte do cotidiano de utilização dessas tecnologias para os sujeitos, em determinados momentos da vivência dessa experiência, muitos apresentam uma percepção contraditória. Da mesma maneira que o acesso à rede, a outras ferramentas e mídias é visto como uma potencialidade a mais para as práticas de leitura e produção de conhecimento também é descrito como um problema que leva à distração e à perda de qualidade das práticas leitoras. Dessa forma, notamos que esses sujeitos ainda não compreendem ou vivenciam de forma mais consciente e produtiva as possibilidades advindas da cultura digital e embora percebam suas potencialidades ainda tentam encará-las dentro da lógica do analógico, da cultura do escrito ou se limitam a transitar nelas de forma “*movente*”. Em relação a isso Lucena e Oliveira nos alertam que:

[...] percebemos que a primeira década do século XXI foi marcada por outra transformação tecnológica causada pela frequente utilização das tecnologias móveis conectadas em redes. Os *tablets*, *netbooks*, *smartphones* e outros dispositivos móveis tem possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sócio técnicos próprio deste novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade. Esta comunicação móvel materializa o sentido da expressão “tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo”. (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p.38)

No entanto, os sujeitos participantes desta pesquisa ainda não conseguem vislumbrar o “tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo” quando associado a situações de produção de informação e conhecimento ou às práticas de leitura, posto que não concebem ainda esse processo como próprio da natureza da cultura digital e de sua imersão nela. Porém à medida que foram avançando nessas práticas para além das compreensões e descobertas de ordem mais técnica das possibilidades dos dispositivos móveis também começaram a experimentar a lógica dessa intersecção entre tempo e espaço contínuos e concomitantes. Podemos perceber isso, em comportamentos como os de Mariá quando nos afirma que “O livro combina com algumas músicas da minha *playlist*. Começo a achar que a minha *playlist* de leitura só tem um monte de música com a palavra “jardim””.

Em consequência desse processo de compreensão da lógica da cultura digital e da imersão paulatina em suas possibilidades, os personagens vão avançando em suas percepções sobre comportamentos novos que se tornam possíveis de maneira mais integrada. Dessa forma, está se construindo um sujeito que “lê, escuta e olha ao mesmo tempo. Disso decorre não só desenvolver novos modos de olhar, [...] como também ler de uma maneira nova e aprender cada vez com mais velocidade, [...] formando combinatórias instáveis e fugazes” (SANTAELLA, 2004, p. 182). Em dado momento das discussões feitas nos encontros colaborativos, Mariá afirma: “Ah! Eu queria falar outra coisa, as músicas, é muito prático isso, porque eu sempre leio com música ligada para estudar, aí se eu estou ouvindo aí eu pego a *playlist* e escolho as músicas que eu acho que são legais e eu escuto tudo”. Na sequência, tem sua percepção completada pela fala de Noé, que nos diz “Melhor é quando você completa a leitura e você vê que tem uma trilha sonora”.

Essa é uma experiência de leitura que reinaugura comportamentos leitores mais abrangentes, hipertextuais e intertextuais, que permitem a produção de sentidos e compreensões para além das possibilidades da leitura do impresso, sobretudo, se a entendermos como convergencial. Vale ressaltar que essa possibilidade captura também a potencialidade que a cultura digital tem de motivar, estruturar posturas leitoras mais intertextuais e produtoras de informação e conhecimento relacional, posto que facilita as ligações, os *hiperlinks*, as convergências emergentes no comportamento de sujeitos como Mariá que descreve

seus interesses leitores da seguinte forma: “Eu me interesso pela obra normalmente se ela, se eu acho referência dela em outra coisa, eu assisto muito filme, então, se o filme faz referência a uma obra ou se uma música faz referência a uma obra, sempre eu vou atrás de ler”.

Assim, é possível perceber que conforme afirma Couto (2015, p. 171) “os hábitos de escrita e leitura estão mudando e a produção, transmissão e difusão dos textos virtualizados inauguram novas possibilidades de escrever e ler em ambientes digitais”. Tais possibilidades vão sendo formuladas e construídas à medida que os sujeitos se percebem de forma consciente em um processo de imersão na cultura digital e começam a investigar, construir hipóteses e estratégias que possibilitem explorar sua potencialidade, tal qual ocorreu no percurso que os personagens deste estudo realizaram. Dessa forma, podemos observar que os sujeitos participantes percebem as potencialidades que as tecnologias móveis podem oferecer quando associadas às práticas de leitura literária, no entanto, essa percepção oscila entre uma compreensão mais instrumentalista dos dispositivos tecnológicos e outra que os concebe como modificadores culturais, uma vez que possibilitam novas relações com a maneira como o conhecimento é acessado, produzido e reformulado.

6.3 A CONSTRUÇÃO DO ENREDO: NÃO LINEARIDADE, CONFLITOS E CLÍMAX MÚLTIPLOS

Nesta seção, abordaremos como terceiro tema as informações da pesquisa de campo relativas à conexão e leitura, compreendidas pelos sujeitos como uma via de mão dupla na qual se alterna entre suas potencialidades e a geração de distrações que se constituem como obstáculos, bem como aspectos relativos ao letramento digital. Também discutiremos os aspectos tais como a análise dos recursos e potencialidades dos dispositivos móveis e a hipertextualidade, além dos aspectos referentes ao letramento literário, considerando as questões de recepção estética, tipo de leitor, estratégias de compreensão e leitura não linear, compreensão estética, fruição, percepção de si enquanto leitor, especificidades da literatura e capacidade de análise estética da narrativa.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo, os personagens foram construindo um enredo no qual narravam suas experiências, impressões, inquietações, descobertas e conflitos. Por diversas vezes, não estavam preocupados com uma coerência determinada ou uma ordem linear de compreensão dos fatos. Em função disso, em momentos distintos dos encontros colaborativos ou dos registros no diário de leitura, os sujeitos se viam fazendo declarações contraditórias, mudando de posição ou se autoflagranteando em relação a diversos aspectos da pesquisa. Esses conflitos e descobertas marcaram as ações dos sujeitos relativas à maneira como iam se definindo enquanto leitores de literatura em suportes digitais como os dispositivos móveis.

Ao tratar, por exemplo, da relação que estabeleciam com a rede, isto é, o acesso à internet, muitos sujeitos colocaram repetidas vezes, conforme discutimos nos temas anteriores, que a falta de qualidade da conexão na cidade representava um limitador das experiências de leitura nos dispositivos móveis, uma vez que possibilitaria outras funcionalidades em relação aos objetivos e aos comportamentos leitores. No entanto, também de forma recorrente, encontramos nas falas dos sujeitos a referência à conexão como um obstáculo para a leitura, uma distração improdutiva e geradora de dispersão, conforme coloca Érica ao afirmar que “Foi uma tentativa de leitura (risos), pois deixei a internet ligada e acabei sendo consumida pelas conversas das redes sociais que possuo...”.

Tal comportamento evidencia que nossos personagens ainda visualizam uma barreira distintiva entre a leitura do literário e a distração, o lazer, o prazer. Percebemos como se os sujeitos fizessem uma distinção clara de naturezas entre as duas ações, a navegação e a conversação nas redes sociais em detrimento da leitura literária. Uma ação impede diretamente a outra, quando não apenas atrapalha. Reside nessa percepção uma leitura enraizada de que o contato com o texto literário tem um resquício, um traço, um “que” intimamente ligado com a vida escolar, com o estudo, com as demandas da educação e não com o prazer e a fruição. Mariá chega a afirmar “começo a ler o livro e acabo indo pro *WhatsApp* 30 vezes e voltando pra mesma frase, até desistir de ler”. E na sequência, quando faz referência à troca do sistema operacional do seu dispositivo e a ida para sua cidade natal onde tem um acesso à internet de maior qualidade em relação à velocidade e à banda, afirma “Eu achava que leria muito mais e sem problemas. Mas percebi que minha leitura flui muito melhor quando a internet está ruim, mas não sinto um pingão de vontade de desligar a internet pra ler quando ela está boa”.

Como podemos observar as atividade de leitura e navegação concorrem como antagônicas de acordo com a percepção dos sujeitos sobre cada uma das atividades e outros relatos foram surgindo nessa mesma perspectiva, a exemplo das falas de Bárbara: “Assim, se eu estou lendo no celular aí chega mensagem do *WhatsApp* aqui, aí eu vou olhar, eu estou no computador, aí eu começo a pesquisar outras coisas; e Sara: “em relação às redes sociais eu procuro silenciar o *WhatsApp*, para não receber notificações quando eu vou ler, desligo a internet”. Dessa forma, tais comportamentos e percepções nos levam a observar traços oscilantes de perfis leitores distintos nos sujeitos da pesquisa que ora percebem, conforme discutimos no tema anterior, os dispositivos móveis, como os *smartphones*, dotados de muitas possibilidades para a leitura literária, ora dicotomizam as atividades possibilitadas por eles em relação ao acesso à internet. Assim, percebemos que, por vezes, os nossos personagens se comportam como leitores *moventes*, entre signos distintos de potencialidades e, em outros momentos, voltam a sacralizar a leitura como leitores contemplativos que fazem dela um ato isolado de outras atividades, as quais distraem, obstaculizam e dispersam a leitura individual, concentrada e fechada na própria obra.

Dessa maneira, percebemos, ao longo dos encontros, comportamentos leitores configurados na lógica do impresso mesmo quando a leitura estava sendo realizada em um dispositivo digital móvel. A maneira como Hugo descreve suas práticas de leitura revela essa percepção, ele afirma “tem alguns termos que eu não entendo e eu procurei no dicionário escrito, de papel, porque eu não lembrei de procurar no celular, só que eu não achei, porque eu estou aqui lendo então eu não me importo, não lembro que tem internet, que pode pesquisar”. Essa postura do nosso personagem revela pouca compreensão ou utilização das potencialidades extensoras do universo de leitura que os dispositivos móveis podem oferecer. Percebemos aqui, o sujeito que se configura como o leitor que “tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis. [...] É o mundo do papel e do tecido na tela” (SANTAELLA, 2004, p. 24). É o comportamento do leitor que mesmo em suportes digitais, amparados na mobilidade e conexão se movimenta na “lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta” (SANTAELLA, 2004, p. 24).

Por outro lado, Júlio já conseguia vislumbrar mais possibilidades no dispositivo móvel, mas em função de outros elementos limitadores como a baixa qualidade e velocidade de conexão, via-se impedido ou desestimulado a desenvolver uma postura mais movente, mais imersiva. Nosso personagem afirma “Em alguns momentos eu tive curiosidade de pesquisar, mas a internet estava péssima, se a internet fosse melhor e eu conseguisse pesquisar mais rápido, aí eu passei por cima porque sabia que se fosse, ia demorar” (Júlio). No entanto, como foi recorrente ao longo dos encontros, as tentativas de reconhecer a extensão e as potencialidades da leitura literária intermediada pelos dispositivos digitais móveis estiveram sempre acompanhadas de retornos à lógica da cultura do impresso e as percepções dos novos comportamentos se alternavam com concepções anteriores do tipo “Nossa! Eu estava assim lendo no celular como no livro normal!”, conforme percebe Laila.

Nessa perspectiva, pudemos observar que à medida que os personagens dessa narrativa iam descobrindo possibilidades ou se dando conta daquilo que não conseguiam perceber, ia se desenvolvendo um enredo permeado por conflitos, posições não lineares, avanços e retornos em relação à experiência vivenciada. Nesse sentido, os sujeitos procuravam em vários momentos, compreensões para as

descobertas e sensações advindas da vivência de leitura de uma obra literária por meio de seus *smartphones*. As falas abaixo evidenciam esse jogo não linear baseado no movimento entre estranhamento, descoberta e experimentação:

[...] meu celular está com problema, ele não marca a página que eu lia, sempre volta para o começo, então eu tenho que ficar procurando ou senão anotar nas notinhas a última página que eu li, para quando eu voltar. (Érica)

[...]

Mas eu vou ler e aí qualquer coisa distrai, eu me atrapalho porque cada toque que você dá faz uma coisa diferente, se dá um toque faz uma coisa, se dá dois toques faz outra, aí muda de página, vai não sei para onde, aí eu volto quando a página chega alguém chama, eu não gosto de riscar no meu livro. Eu não gosto, eu não gosto de grifar no meu livro, no papel.(Laila)

[...]

Aí eu adorei que eu mudei o sistema operacional, aí fica muito mais fácil, porque estava com o Windows 8.0 agora estou com o Windows 8.1, no 8.0 eu não conseguia fazer a tela parar, aí ficava indo e o celular ficava rodando e agora que eu tenho o 8.1 é mais fácil porque tem a tela de atalho, não tinha, aí dá para bloquear”. (Mariá)

Dessa forma, podemos observar que embora os dispositivos digitais móveis fossem já utilizados pelos personagens no cotidiano, quando se tratava da sua utilização como suporte para a realização de leituras literárias, surgia o desconhecimento de muitas ferramentas, aplicações e possibilidades potencializadoras da experiência leitora. Assim, durante os encontros, à medida que os sujeitos revelavam suas impressões, estranhamentos, as estratégias construídas e trocavam informações, como a plataforma de leitura escolhida e as ferramentas de cada uma, eles iam se dando conta das limitações das experiências vividas e das possibilidades que ainda poderiam ser experimentadas. Nesse sentido, Sara conduziu o grupo sugerindo estratégias e comentando suas experiências de leitura, inclusive anteriores à pesquisa, o que justifica sua maior familiaridade com alguns elementos peculiares à leitura em suporte digital, como podemos verificar em sua fala quando afirma “Eu estou um pouco chateada porque eu não consegui converter o livro, eu tenho um aplicativo no *notebook*, o *Kalib*, que ele converte livros PDF em *e-pub*, em *e-pub* você tem mais recursos de interatividade, são mais fáceis, mais acessíveis”.

Dessa forma, fomos percebendo que em tempos e estágios diferentes, os sujeitos iam construindo percepções, descobrindo estratégias e potencialidades para a experiência de leitura que vivenciavam, ora se comportando de maneira mais movente, imersiva, ora de forma contemplativa. No entanto, ao passo que conseguiam avaliar suas próprias posturas e comportamentos diante da leitura e dos dispositivos digitais móveis que utilizavam, os personagens iam paulatinamente se aproximando das “transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que emergem nesse tipo de leitura” (SANTAELLA, 2004, p. 181) e formulando, ainda que de forma titubeante, afirmações como as de Mariá que já destacamos anteriormente “[...] mas eu realmente acho que a leitura no celular tem outras possibilidades”.

Por outro lado, em relação aos aspectos pertinentes à percepção dos indícios de letramento literário, a experiência também foi muito produtiva e frutífera. Nos registros realizados pelos personagens em seus diários de leitura, encontramos muitas afirmações nas quais os sujeitos expressam sua relação com o texto literário desde suas impressões até a compreensão, análise e questionamento de sua composição estética. Tais registros somados ao que pôde ser registrado nos encontros colaborativos, nos oferecem muitas informações sobre a maneira como o letramento literário se evidencia nas experiências dos sujeitos, em seus mais variados níveis.

Bárbara, personagem que oscilou entre várias sensações, percepções ao longo do desenvolvimento da pesquisa de campo e, por conseguinte, de sua leitura da obra “O centauro no jardim” (1980), de Moacyr Scliar, questionou no primeiro encontro colaborativo, quando realizamos o preenchimento do questionário semiestruturado: “Essa pergunta aqui ‘Você consegue compreender bem os textos literários que lê?’... É da primeira vez, da segunda vez ou quando eu pego o resumo na internet? (Risos)”. A partir dessa questão bem despojada que Bárbara elabora, conseguimos observar alguns aspectos pertinentes acerca da resistência que muitos estudantes/jovens têm em relação à leitura literária. Essas resistências quase sempre estão fundamentadas na compreensão de que a leitura se resume tão somente a um campo de estudo escolar, no qual eles buscam informações e outras funcionalidades pragmáticas quase sempre vistas como de extrema complexidade, alcançáveis apenas por intelectuais e professores de Língua Portuguesa, conforme Lucy afirma ao responder acerca do que é necessário para ser um bom leitor de

literatura: “Ser professor de Português” (Lucy). Resposta aliás seguida de risos gerais no grupo.

Nessa perspectiva, Bárbara ainda acrescentou “A gente não abre o coração, a gente já pega o livro sentindo uma coisa tipo ‘Eu não vou entender’”. No entanto, à medida que a experiência de leitura foi avançando e as discussões nos encontros colaborativos estimulavam a percepção do texto pela sua composição estética, seus elementos de construção verbal e estrutural, sua fruição, a busca por inferências, *links* intertextuais, as potencialidades de expansão da leitura por meio dos dispositivos digitais móveis, sua fluidez e mobilidade, a relação que os sujeitos anteriormente concebiam foi aos poucos abrindo espaço para experimentações, compreensões, debates. Em função disso, pudemos registrar a mesma personagem citada anteriormente fazendo novos relatos sobre sua experiência:

Aí eu não consigo parar de ler, o livro ficou muito bom, o livro era um lixo, tanto é que o meu diário de bordo era “Que livro chato!” e que a história não fazia sentido e agora que você realmente vai ver que a pegada é a do centauro. [...] No começo, Jesus Cristo voltava e o livro não acabava mais, aí hoje eu já gosto, porque quando as pessoas perguntam que livro você está lendo, aí eu falo “O centauro no jardim”, só que tem todo um significado, o que ele é, o fato dele não saber o que que é. [...] Finalmente comecei a me envolver com a história, consigo imaginar as cenas e como seria cada um dos personagens. No começo tive dificuldades para diferenciar falas e pensamentos, já que o texto não deixa isso claro. (Bárbara)

Podemos notar que há uma mudança clara na relação estabelecida entre a personagem e a obra lida em função da compreensão que esta passa a ter do texto literário enquanto composição estética. À medida que Bárbara passa a compreender o que é “a pegada do centauro”, como ela chama o tom existencialista presente na narrativa, sua relação com o que antes era um empecilho como, por exemplo, a diferenciação entre falas e pensamentos dos personagens, deixa de ser um obstáculo e passa a ser compreendida como recurso, como estratégia textual para prender o leitor ao personagem da obra. Ao se dar conta do uso expressivo do fluxo de consciência como recurso estético de composição do tecido verbal da obra, Bárbara começa a se identificar com a narrativa e a vivenciar uma experiência de fruição se relacionando melhor com a experiência de leitura.

Isso é decorrente da sua capacidade de extrapolar os limites do primeiro nível de compreensão do texto no sentido não mais de se deixar enredar pelas suas limitações, mas conseguir questioná-las e percebê-las dentro dos objetivos estético-literários da obra de Moacyr Scliar. Nesse processo destacamos a presença daquilo que Eco (2012) define como o Leitor-Modelo, que se relaciona com o texto de maneira cooperativa, consciente e ativa percebendo que o “não-dito significa não manifestado em superfície, a nível de expressão: mas é justamente este não-dito que tem que ser atualizado a nível de conteúdo. E para este propósito um texto [...] requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2012, p. 36).

Nessa mesma perspectiva, vemos a formulação que Mariá faz em relação à leitura da mesma obra: “O livro parece legal, eu acho que o problema de Guedali é metáfora pra alguma coisa, mas ainda não tenho certeza”. Notemos que embora Mariá já perceba a presença de um recurso estético intencional da geração de conteúdo dentro da obra literária que lê, ela ainda titubeia na sua elaboração. É o momento em que percebe que precisa se debruçar ainda mais sobre o texto, agir, cooperar com ele, colocar a máquina preguiçosa na qual ele se constituiu para funcionar. Dessa forma ainda afirma “O livro tem uns momentos engraçados, mas eu sempre tenho a impressão de que estou entendendo só uma camada do que deveria ver nele”. Essa percepção que Mariá tem do seu processo de compreensão do texto e construção do seu sentido na perspectiva defendida por Eco (2012) de atualização do conteúdo estético presente nele, nos dá indícios de uma leitura que perpassa por uma postura de constituição do letramento literário, isto é, da capacidade de compreender a leitura do texto literário em suas especificidades de composição, da forma e do conteúdo e experiência estética.

Por outro lado, observamos as dificuldades de Sara em sua relação com a leitura da obra “Tenda dos milagres”, de Jorge Amado. Ela descreve sua experiência da seguinte forma:

No início da obra são citados muitos nomes de Pai de Santo, que não sei o significado (não parei para pesquisar). [...] A leitura continua difícil de compreender, possui palavras desconhecidas, complexas... (não pesquisei nenhuma delas). [...] A mulher baiana é vista com muita sensualidade e formosura. [...] NÃO ESTOU

ENTENDENDO O ENREDO DIREITO, PORÉM PROSSIGO COM A LEITURA. [...] Não estou entendendo nadaaaaa ☹☹☹. (Sara)

Como podemos perceber, uma série de elementos corrobora para as dificuldades de leitura de Sara, como o desconhecimento do vocabulário e das inferências culturais e contextuais que a obra demanda. No entanto, percebemos também uma indisposição colaborativa no sentido de pesquisar, de se debruçar sobre o texto, pois repetidas vezes nossa personagem enfatiza: “não parei para pesquisar ou não pesquisei nenhuma delas”. Dessa forma, Sara segue a leitura da obra sem se preocupar em recuperar no texto as pistas textuais que nele existem como potência da atualização de seu conteúdo. E exerce sobre o texto o papel do leitor vítima, ingênuo, que se entrega às armadilhas gerativas do tecido textual sem agir sobre elas. Em função disso, vemos a tentativa de marcar bastante expressividade no relato com uso claro do texto em caixa alta, enfatizando sua desconpreensão e dificuldade, a repetição de vogais para simular a fala angustiada “nadaaa” e o uso dos emoticons, tão populares nos ambientes digitais aos quais nossa personagem está habituada. Em meio a esse cenário de descontentamento com a leitura, notamos apenas uma discreta atualização do conteúdo quando Sara se arrisca em uma leitura interpretativa “A mulher baiana é vista com muita sensualidade e formosura”.

Vale ressaltar ainda, que conforme propusemos na pesquisa, as leituras literárias estavam sendo realizadas em dispositivos digitais móveis, entendidos aqui como potencializadores dessas experiências. No entanto, além da não cooperação textual observada na situação acima, percebemos também a ausência de uma postura hipertextual nas práticas leitoras. Embora não estivéssemos utilizando obras construídas de forma hipermediática, estimulávamos uma postura hipertextual no sentido de que uma leitura orientada dessa forma “é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis” (SANTAELLA, 2004, p. 175). Logo, acreditamos haver muitas similaridades na postura hipertextual que os sujeitos desenvolvem na cultura digital e cibercultura e a leitura crítica produzida pelo Leitor-Modelo do texto literário.

Assim, outro aspecto que destacamos como relevante nas discussões e entrevistas coletivas realizadas durante os encontros colaborativos foi a percepção que os personagens participantes têm de si mesmos enquanto leitores de literatura. Para motivar a discussão, questionamos aos sujeitos quais habilidades, características precisaria ter um bom leitor de literatura e as respostas e formulações apresentadas pelos sujeitos nos dão contribuições significativas para a compreensão do processo de desenvolvimento do letramento literário. Nesse sentido, Bárbara, afirma “eu acho que quase todo mundo aqui... quando a gente lê alguma coisa de literatura e aí passa um monte de coisa que a gente nunca na vida imaginou, aí quando a gente vai para internet ou vai conversar com alguém, aí a pessoa fala disso, aí você ‘Cara como eu não percebi isso?’, aí que a pessoa pega para ler assim”.

Notamos na fala de Bárbara uma recorrência significativa para esta pesquisa, a percepção de que o texto literário é composto por um tecido constituído por camadas. Essa compreensão dialoga com a proposição de Umberto Eco quando trata da existência do texto estético como um *texto aberto* que se manifesta “quando o autor decide até que ponto deve controlar a cooperação do leitor e onde esta é provocada, para onde é dirigida, onde deve transformar-se em livre aventura interpretativa” (ECO, 2012, p. 42). Como podemos observar os sujeitos participantes compreendem essa existência do texto aberto e, em medidas, estágios, intensidades e níveis de consciência diferentes se colocam em colaboração ou não com o texto, sendo capazes ou não de atualizar seu conteúdo existente como potência. Essas nuances distintas, nesse processo de interpretação do texto estético, se constituem como as camadas de desenvolvimento do letramento literário. Assim, temos várias camadas sendo postas em evidência pelos personagens dessa pesquisa em diferentes momentos dela. Observemos as seguintes elaborações dos personagens Mariá, Hugo e Bárbara:

É, eu gosto de alguns livros literários que eu já li, só que o problema é que eu acho que eu tenho uma relação muito superficial porque quando a gente pega um livro pela classificação eu suponho que os livros que sejam considerados literários tenham realmente uma densidade maior e quando a gente pega um livro e discute ele na sala tem um monte de nuances e coisas e às vezes quando eu estou lendo sozinha eu não consigo captar nem 10% disso. Então, eu acho que sou uma leitora superficial quando eu vou ler. [...] Eu acho que

toda vez que a gente lê qualquer livro, uma leitura só a pessoa não consegue captar tudo, só que os literários são piores, muito piores, de verdade. (Mariá)

[...]

Quando eu vou ler esses livros é por causa da escola, fora daqui eu leio outro tipo de segmento que me interessa mais. [...] Ainda assim quando eu pego um livro recomendado pelo colégio para ler eu leio para entender a história eu não vou a fundo para pesquisar. (Hugo)

[...]

Para mim eu já seria uma boa leitora se eu conseguisse entender o que leio na literatura, se eu conseguisse entender mesmo, não só a história. (Bárbara)

A inquietação colocada por Mariá é bastante produtiva no que diz respeito a essa tomada de consciência sobre a necessidade de ação do leitor sobre o texto, que constitui o Leitor-Modelo crítico, que duvida do texto, coopera com ele, busca compreender suas estratégias de composição. É interessante perceber como Mariá, a seu modo, expõe sua percepção a respeito das especificidades estéticas da leitura literária, da composição forma e conteúdo recuperadas pela personagem com a afirmação de que “os literários são piores”. Embora nossa personagem não se considere capaz de apreender todo o conteúdo presente nos textos, percebemos claramente sua compreensão da necessidade de um processo de atualização ativo, cooperativo, consciente, o que já configura em alguma medida uma etapa do movimento de letrar-se literariamente.

Por outro lado, Hugo recupera essa relação de maneira diferente construindo a distinção entre duas leituras “literárias”, aquela que se volta ao enredo, à história, como suficiente para as pretensões pragmáticas atribuídas por ele à escola e outra, de fruição, de prazer estético na qual se propõe a ir fundo no texto, avançando em suas camadas. Enquanto isso, Bárbara nos fala de seu desejo de entender “de verdade a obra”, não só a história, como uma espécie de pré-requisito para ser uma boa leitora de literatura, logo, uma leitora letrada literariamente. Nesse sentido, concordamos com Eco (2004b, p.12) quando este afirma em relação ao texto de natureza estética que ‘a interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas. Comportamento esse atribuído ao perfil do leitor crítico e não vítima. Nessa perspectiva, várias foram as

reflexões dos sujeitos participantes em relação a sua condição no que tange a competência leitora de textos literários. Hugo destaca:

Eu acho que o bom leitor é aquele que a mente não tem preconceito com o que está lendo, ele tem calma e tem vontade também, porque, por exemplo, quando eu estou lendo um livro que a escola recomenda, se eu não entendo uma palavra, ou um contexto, eu não paro para pesquisar, eu vou ler só aquilo ali, sem olhar para trás, mas quando eu estou lendo uma coisa que eu gosto, como uma crônica, uma coisa, se eu não entendo uma palavra, alguma coisa, na hora eu paro, vou pesquisar o significado, volto para o início, então eu acho que além de não ter preconceito, precisa também de muita calma para ler aquilo, não ler correndo e persistência. (Hugo)

Conforme podemos observar, à medida que Hugo discorre sobre as competências de um bom leitor vai construindo também um caminho estratégico para a realização da leitura que prevê a dedicação do leitor em relação ao texto literário que lhe exige calma, persistência, suspensão de preconceitos, inferência contextual. Essas estratégias constituem o comportamento do leitor crítico. No entanto, como evidenciado na fala do nosso personagem, a adoção dessa postura é um ato consciente do leitor que precisa se decidir por ela. Nesse sentido, Noé nos afirma que “o bom leitor literário, além dele ser crítico, ele tem que ser curioso...” o que nos faz perceber que mesmo não se dando conta disso, os personagens desta pesquisa constroem um arquétipo característico daquilo que Eco (2012) define como o Leitor-Modelo. Noé ainda acrescenta a necessidade de que “ele [o leitor literário] tenha formado a opinião que ele possa tirar da política, da filosofia e perceber que aquele livro tem um deslocamento temporal”.

Nesse processo de discussão sobre os elementos que compõem um bom leitor de literatura, ao qual nós dizemos ter desenvolvido as habilidades do letramento literário, conforme Osakabe (2004) e Cosson (2009), também podemos observar depoimentos como o de Lucy que afirma “eu não sou uma boa leitora, pelo menos de literatura, mas hoje eu posso dizer que pego um livro de literatura com um perfil totalmente diferente do que eu pegava um livro de literatura há dois anos”. E ao caracterizar o que seria esse perfil totalmente diferente descreve suas estratégias conscientes de leitura, de cooperação com o texto, de ação sobre ele:

[...] eu não pegava livro de literatura com intuito de entender o que estava acontecendo naquela sociedade, entender o porquê que tal personagem tem aquele perfil, quem, qual é a característica, quem é que aquele personagem está representando dentro da sociedade, e hoje eu já procuro, eu já faço minha leitura procurando esses pontos, então acho que com a prática e, principalmente, com a leitura você pode desenvolver aquilo ali e se tornar um bom leitor. (Lucy)

Observemos que ao descrever sua postura atual diante da leitura de textos literários, neste caso trata especificamente do romance, Lucy considera aspectos que estão diretamente relacionados à composição forma e conteúdo do texto estético. Embora possamos notar certo pragmatismo funcionalista na sua percepção, há a preocupação em perceber o texto e suas categorias conceituais como representação, como produção estética. Dessa maneira, vamos percebendo que os sujeitos começam a refletir sobre suas posturas leitoras, considerando-as em relação ao objeto estético que é o texto literário e nesse percurso envolvido por diversos clímax, diferentes a cada descoberta, constroem suas estratégias de navegação nesse tecido, conforme registrado abaixo na narração dos personagens sobre os caminhos que adotam para a leitura dos romances:

Então eu preciso ler tudo para entender. Se não tiver eu vou pesquisar, mas no primeiro momento eu sigo. Eu pesquiso mais da escola, sabe? [...] a obra de leitura livre eu prefiro pesquisar durante, a partir do que a leitura sugere que eu começo a pesquisar. (Érica)

[...]

Eu leio um livro extremamente devagar, porque eu não consigo ir para frente se eu não estou entendendo, sabe? Se eu li aqui e eu não entendi, eu tenho que voltar para ler. (Laila)

[...]

Eu leio até o final, aí se eu li e não entendi aí eu volto na página que eu não consigo entender, volto algumas páginas, mas se eu não entender eu já pulo e... (Bárbara)

[...]

Eu procuro, por exemplo, se eu cheguei em um parágrafo que eu não entendi, eu procuro reler é uns dois, três parágrafos acima e reler, se eu não conseguir eu volto o capítulo, se eu não conseguir voltando o capítulo eu continuo a leitura e depois vou pesquisar. (Lucy)

[...]

Se eu estou lendo um livro eu viajo, então se eu estou... eu parei a parte que eu não entendi eu tento reler, tentar entender, se eu não entender eu finjo que eu entendi e continuo. (Risos) como se fosse

alguma coisa que eu vivi ou que alguém me contou e bola para frente. (Hugo)

Cada personagem, a seu modo, narra suas estratégias em relação à leitura do romance destacando aspectos como compreensão vocabular, as inferências contextuais, a composição do texto, sua disposição estrutural, as relações intratextuais. No entanto, também conseguimos perceber que embora busquem uma postura mais ativa e consciente em relação ao tecido literário, se considerarmos que as leituras estavam sendo feitas em dispositivos digitais móveis notamos também a ausência de potencialização dessa postura ativa em função dos suportes em questão e de suas possibilidades. Dessa forma, na maior parte dos relatos e reflexões dos personagens, embora eles explicitem acreditar nas potencialidades que os dispositivos móveis podem oferecer no que tange à leitura literária, de forma conflituosa apresentam uma postura na qual está ausente, segundo Santaella (2004, p. 181), “a grande marca identificatória do leitor imersivo [...] a interatividade”. Um tipo de interatividade inaugural que colocou em questão os conceitos centrais dos processos comunicativos, o de emissor, e o de receptor, assim como o de mensagem”. Nesse conflito entre as discussões, percepções e ações dos nossos sujeitos participantes, parece se confirmar a afirmação de Laila quando diz: “Nossa! Eu estava assim lendo no celular como no livro normal!”.

No entanto, para além dessa dificuldade de imersão na cultura digital, os encontros colaborativos revelaram diversos indícios da consciência leitora dos sujeitos ao longo da experiência com os romances. Isso ocorreu, sobretudo, no que diz respeito à percepção dos nossos personagens em relação à maneira como estavam questionando os textos, sua composição forma e conteúdo, seu tecido estético em face das pistas textuais deixadas pelo autor que vislumbrava ali um Leitor-Modelo. Dessa forma, conduziam suas leituras atentos a essas pistas, principalmente, porque entenderam a leitura que faziam durante a pesquisa destituída de qualquer compromisso com a vida escolar e buscaram no processo de escolha e definição das obras uma relação mínima de identificação e prazer, de fruição, de experiência estética.

Mariá, ao descrever sua experiência de leitura, destaca suas sensações em relação à compreensão das camadas do texto literário que segundo ela “é bem pior”. Nesse processo, nos diz “É tipo assim, normalmente quando eu não entendo é a

parte mais densa, se tem uma metáfora ali eu não vou entender, então eu não me sinto perdida, eu não percebi, eu não vou entender mesmo, sabe? Passa batido, eu não me preocupo.” Observamos que novamente essa personagem chama atenção para a consciência de que o texto literário tem níveis de construção de sentido, mas se coloca na posição de um leitor que só consegue apreender o superficial embora saiba que há mais ali a ser compreendido. Nesse sentido, quanto à presença da metáfora na composição do texto literário, Eco (2004b) nos ajuda a compreender a inquietação de Mariá e afirma:

Toda metáfora bem realizada pressupõe um contexto de referência, e de releitura, muito amplo. A metáfora aparece como um fenômeno lexical mas não depende exclusivamente do sistema do léxico. Às vezes um termo torna-se veículo metafórico desde que inserido sintagma minimal. [...]. Mas mesmo nesse sentido, ainda que fenômeno semântico, a metáfora já tem bases sintáticas. Geralmente, porém, é o contexto mais amplo do enunciado, e do texto na íntegra, que permite hipnotizar o *topic* discursivo e as isotopias – com base nos quais podemos iniciar o trabalho interpretativo. (ECO, 2004b, p. 127)

Tal preocupação com a construção estética das obras também aparece em outras falas, porém direcionada para aspectos diferentes da composição. Noé, por exemplo, destaca a maneira como o texto na obra “Ensaio sobre a cegueira” (1995), de José Saramago, se apresenta. O seu estranhamento se direciona para a extensão dos parágrafos, para a maneira como o autor constrói a narrativa com os imbricamentos de falas e pensamentos e afirma “a linguagem tem sido um pouco dificultosa, pois eu estou achando estranho também o tamanho dos parágrafos ... ele [o autor] não tem marcação de quem fala, ele joga uma coisa ali e é uma fala”. No entanto, à medida que avança em seu relato, Noé consegue construir hipóteses interpretativas muito coerentes ao tecido estético com o qual tem contato:

Não é o primeiro parágrafo do livro, mas é o parágrafo que ele dá as características ele faz isso como uma tática, que ... para mim eu me senti a metrópole assim, senti aquela coisa daquela tensão psicológica, você está sentado parado no sinal, e de repente, você fica cego, ora, ‘Como assim fiquei cego?’ e as pessoas que estão ao redor simplesmente não se importam, então eu me coloquei no lugar do motorista. A ideia de movimento que se tem, os carros que vão e que voltam... aqui ele parou tudo. Essa construção, essa coisa de quem eu sou agora, eu não sei se eu posso fazer essa análise, mas

é como se eu não sei agora, não sei se eu posso ir ou tem que ficar aqui, um parágrafo tenso. Saramago descreve muito tudo, daí ele dá a emoção para os objetos... ele abraça as coisas. (Noé)

Como podemos perceber, Noé joga o jogo textual reunindo as peças que foram deixadas nos espaços não-ditos pelo autor. Ele é capaz de compreender recursos estéticos como estratégias construídas para criar uma determinada percepção e conduzir o leitor a um jogo narrativo sensorial envolvente e reflexivo. Nessa mesma perspectiva, Laila também se vê analisando criticamente sua leitura de “Mar Morto” (1936), de Jorge Amado, e de repente formula: “Eu gosto também do jeito que ele fala, não é romantizada assim, mas faz a parte que é romântica ser real, entendeu? Como ele fala de verdade o que acontece, tipo, fala das preocupações, dos medos do começo, não é aquele amor doce, sabe?”. Observamos uma tentativa de nossa personagem de compreender a maneira como a romantização se constrói na estética amadiana, atentando-se para os recursos presentes no texto.

Ainda sobre a capacidade de elaboração e compreensão das estratégias de composição estética dos romances, Mariá faz referência a um jogo narrativo presente na obra “O centauro no jardim” (1980), Moacyr Scliar, ao afirmar “você entende o que ele está querendo dizer, mas eu achei bem existencial, tipo muito existencial e aí eu gostei, eu gosto muito disso em um livro até a leitura, é como se tivesse lendo por dentro”. No entanto, sem perceber, sua fala recupera por meio de uma metáfora “lendo por dentro” toda a estratégia estética de construção da trama narrativa que visa capturar os sentidos do leitor e arrastá-los para uma narrativa intimista. Dessa forma, os sujeitos participantes vão demonstrando uma habilidade com o texto literário que perpassa por suas especificidades de leitura e se percebem, a despeito do que consideravam antes da pesquisa, capazes de formular hipóteses para preencher os vazios, os espaços não-ditos pelo autor.

O diálogo abaixo é bastante ilustrativo do processo de elaboração, investigação, construção interpretativa que os personagens desenvolveram ao longo da pesquisa enquanto avançavam em suas leituras literárias. Essas falas foram registradas ao longo do último encontro colaborativo, quando os sujeitos foram convidados a conduzir o grupo por uma leitura livre de suas obras, sem preocupação com a linearidade. A proposta era que eles destacassem, comentassem trechos que

por algum motivo os tinham cativado na obra. Neste momento, Érica, leitora da obra “O centauro no Jardim” (1980), conduz o grupo e recebe as contribuições de Laila e Lucy, leitoras de “Mar Morto” (1936). Observemos as colocações:

Ele começa a contar o pai dele começa a contar a história do ... lá dos judeus até ele chegar, é uma loucura esse livro, e não tem marcado... é muito fluxo de consciência. [...] é muito interessante o jeito que ele vai narrando a história... eu não sei se é o pai dele que está narrando, se é ele, a gente nunca sabe se o personagem está pensando ou se ele está falando. [...] o jeito que ele narra me faz imaginar o que está acontecendo na cena, entendeu? Eu fiquei imaginando a mãe dele lá, tentando fazer força, aquela coisa, meu... nascendo meio gente meio cavalo. (Érica)

[...]

Até eu que não li o livro, eu estava lendo aqui, logo que ela falou no início que era... a gente começa a imaginar o bebê, só que depois você começa a imaginar como é que sai um cavalo de gente? (Lucy)

[...]

Deus, é tão confuso quanto quem está lendo o livro, entendeu. Tipo ele é confuso e ele faz isso para te deixar um pouco... para deixar na mesma confusão que ele (narrador/personagem), entendeu? Isso! Intencional. (Laila)

[...]

É uma característica mesmo do narrador, exatamente como a Laila falou, ele complica, ora ele narrando o pensamento, ora ele está falando, está pensando, é uma coisa tão planejada que deixa a gente maluco. (Érica)

Conforme podemos observar, há um processo de construção interpretativa no diálogo que aos poucos preenche um não-dito do texto romanesco que representa um recurso estético da obra para narrar de modo a conduzir o leitor a determinadas compreensões, sensações, efeitos, em um jogo para o qual este precisa estar preparado. Érica começa suas reflexões chamando atenção para o que ela denomina como “o jeito como ele vai narrando”, destacando sua estratégia narrativa do fluxo de consciência em que é mais fácil se misturarem falas e pensamentos, sobretudo, se o leitor vítima estiver em ação, se deixando enganar pelo jogo. No entanto, aos poucos, as contribuições vão elucidando o processo estético que está se desenrolando naquele tecido textual.

Lucy destaca a sensorialidade da palavra, a plasticidade presente na linguagem verbal como fora ali utilizada. Laila, em um pequeno clímax de

percepção, se dá conta de que há uma intencionalidade, uma condução textual ocorrendo que pretende provocar no leitor um estado de confusão análogo ao que o personagem vivencia. Tal percepção revela o leitor crítico, investigador das pistas textuais, colaborativo e, neste caso, vale ressaltar que como “cooperação textual não se deve entender a atualização das intenções do sujeito empírico da enunciação, mas intenções virtualmente contidas no enunciado” (ECO, 2012, p. 46).

Assim, ao final do diálogo, Érica, leitora da obra e provocadora do debate, conclui que “é uma característica do narrador”, ou mais que isso “é uma coisa tão planejada que deixa a gente maluco”. Portanto, como deduzira em uma leitura crítica nossa personagem Laila, era “intencional”. Logo, compreendemos a afirmação de Eco (2012) de que Autor e Leitor-Modelo constituem duas estratégias textuais” nos levando ao entendimento de que “o autor empírico, enquanto sujeito da enunciação textual, formula uma hipótese de Leitor-Modelo e, ao traduzi-la em termos da própria estratégia, configura a si mesmo em termos igualmente ‘estratégicos’ como modo de operação textual”. Na sequência, vamos percebendo outros depoimentos e reflexões que revelam a capacidade de leitura crítica dos sujeitos, para além da mera compreensão do enredo enquanto elemento que paira na superfície do tecido literário, revelando traços do letramento literário. Vejamos:

Ele passa a explicar a partir do sentimento daquelas pessoas e a partir dos sentimentos das pessoas você consegue entender o que está acontecendo na narrativa. Tipo assim, tem um personagem principal, só que ele não foca nesse personagem principal para explicar o que está acontecendo, que é o Guma, ele não está falando do Guma, ele está explicando os sentimentos primeiro de Lívia que está angustiada que é a mulher dele, que está no cais esperando, depois vai para o negro que estava tocando violão, “...é bonito morrer no mar”, e depois passa para Maria Eduarda que o homem dela conseguiu chegar, não, não viajou e volta e aparece e você consegue ver a história de vários ângulos diferentes e eu acho assim isso muito legal no livro. (Lucy)

[...]

Como eu vinha falando...do literário, eu vinha falando de quem vive no mar, das mulheres dos..., da beleza das mulheres, de todas as pessoas que vivem ligadas ao mar, então é como se a gente tivesse a linguagem entre eles e o mar, como se eles entendessem as entrelinhas, que tipo o universo que só quem está ali dá conta de entender, é toda uma cultura, entendeu? Eu acho interessante porque assim, quem está de fora não vê isso, sabe? [...] O mar não é liberdade, eles estão acorrentados ao mar. Eles tem que ser um herói no mar, ainda quando morrer você tem que morrer lutando, sendo um herói. (Laila)

Nos trechos destacados, é possível notar como nossas personagens vão se dando conta de que a composição textual produzida nas obras carrega uma série de inferências, de elementos contextuais contidos, que se revelam pela condução dada à narrativa. De repente, elas percebem que a imagem que possuíam dos elementos referenciados como o mar, por exemplo, está sendo desconstruída e surgem ali novos referenciais, um universo narrativo fictício, construído à luz de pequenas “realidades inventadas” que se configuram como tal em função da materialidade que o texto evoca quando, como observou Lucy, fala através dos sentimentos das pessoas. Esses sentimentos é que levam o leitor a compreender o universo narrado e não um narrador observador e imparcial.

Além disso, como destaca Laila, é toda uma cultura que está sendo apresentada no texto e a maneira que ela encontra para reconstruir o discurso literário “O mar não é liberdade, eles estão acorrentados ao mar” revela como o tecido textual vai sendo produzido esteticamente para a quebra de expectativas de forma produtiva, se desvelando a partir da ação do leitor crítico, do Leitor-Modelo que faz a atualização do conteúdo existente no texto como potência. Isso também ocorre quando Clara busca explicações para a estrutura na qual se ordena o romance *Capitães da areia* (1937), de Jorge Amado:

Eu gosto do território, dessa coisa da diferença, de como com tudo mesmo assim eles eram felizes, porque tem essa parte de que eles não são só ladrões. A maneira como o livro começa, assim para quem não conhece a narrativa, são várias cartas mesmo, são várias peças de jornal, bem na lógica do período em que obra é produzida em que assuntos eram debatidos no jornal. Cada carta ia mostrando uma visão diferente e o valor que a sociedade dava para aquelas figuras. A narrativa se constrói mais ou menos como a maneira que ele escolheu para fazer o início da obra, como ele mostra as várias cartas, com as várias versões, é como se obra tivesse sido organizada daquela maneira também para levar o leitor a ler as versões que normalmente não são mostradas sobre os capitães. (Clara)

Clara formula uma leitura hipotética e bem crítica sobre a composição estrutural da obra. Dessa forma, chama a atenção do grupo para a maneira como a estrutura inicial do romance feita em cartas, em uma alusão epistolar, revela de modo análogo ao conteúdo do romance, a forma como a obra denuncia as várias

realidades contidas na realidade noticiada sobre os capitães de areia reais, inspiradores dos personagens. Assim, se confirma a proposição de Eco (2012) sobre o *texto aberto*, conforme discutimos anteriormente, que se elabora pressupondo um Leitor-Modelo, crítico, ativo e colaborativo que busca nas pistas textuais e não-ditos as interpretações potenciais da construção gerativa do texto.

No entanto, ainda nos falta destacar outro aspecto recorrente na experiência de leitura literária em dispositivos digitais móveis de nossos personagens: a hipertextualidade. Neste caso, não estamos tratando dos *hiperlinks* como naturalmente são formulados nos textos forjados para a hipermídia, mas da natureza hipertextual presente no romance como potência, conforme discutimos através das considerações de Moreira (2010) e Ribeiro (2012b). Assim, foi possível observar nas falas e elaborações dos sujeitos participantes esse potencial hipertextual contido ou buscado nos textos literários. Mariá sinaliza, como já destacamos, “Eu me interessos pela obra normalmente se ela, se eu acho referência dela em outra coisa, eu assisto muito filme, então, se o filme faz referência a uma obra ou se uma música faz referência a uma obra, sempre eu vou atrás de ler”.

Tal comportamento ou prática de nossa personagem nos remete ao sujeito que segundo Santaella (2004, p. 182) “lê, escuta, e olha ao mesmo tempo. Disso decorre não só desenvolver novos modos de olhar [...] como também ler de uma maneira nova [...], saltando de um ponto a outro da informação, formando combinações instáveis e fugazes”. No entanto, isso não se configurou ao longo da pesquisa como uma constante nos encontros colaborativos e nos registros feitos nos diários de leituras. Outros personagens fizeram considerações bem distintas, a exemplo de Noé, leitor de *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago, que quanto ao caráter potencialmente hipertextual dos textos coloca:

Eu queria falar assim, que em questão de hipertexto o meu problema é ser meio preguiçoso, então, por exemplo, uma leitura de uma coisa específica do curso eu estava vendo um processador x, daí lá tinha uma referência a um processador anterior, daí eu abri a aba, eu fui abrindo daí quando eu vi já tinha 15 abas abertas, eu não tinha lido nenhum... daí eu falei chega, eu tinha que ler do jeito que estava lá porque eu acho que eu não tenho paciência para ficar voltando referência, eu não sei se é preguiça, enfim, eu acho que não faz parte de mim lidar com tanta coisa. (Noé)

Dessa forma, ao contrário de Mariá, que apresenta a necessidade de estabelecer *links* entre suas leituras, entendendo aqui leitura em uma perspectiva mais ampla, para além da linguagem apenas verbal, Noé não consegue lidar com essa multiplicidade, com o salto entre informações, com a tarefa de escolher “entre nexos” como afirma Santaella (2004, p. 33) e se mantém “sem a iniciativa de busca de direções e rotas”, priorizando como ele mesmo afirma a prática de “ler do jeito que estava lá”, não abrindo espaço para o leitor imersivo. Nosso personagem destaca ainda sua resistência ao caráter hipertextual, sinalizando sua relação quanto às obras literárias e afirma “Tem aquele tipo de obra que interessa você fazer que nem matriz de vestibular, porque quando você termina de ler você já tem outra lista, você já fica assim, nossa o que que eu vou fazer agora? Eu tenho 200 livros para ler agora! Eu me perco!”

Dessa forma, Noé enfatiza uma percepção comum à maioria dos personagens desta pesquisa segundo a qual o caráter hipertextual inerente aos textos enquanto potência representa um obstáculo, um dificultador da compreensão dos sentidos atribuídos a um todo textual que, segundo eles, precisa se apresentar em uma ordem previamente estabelecida e ordenada. Dessa maneira, embora lendo romances em dispositivos digitais móveis, a grande maioria dos sujeitos participantes apresentou em suas práticas leitoras posturas contemplativas, lineares, com tentativas iniciais ainda de compreensão das potencialidades que carregavam os suportes dos quais dispunham. Assim, tais personagens foram construindo um enredo no qual oscilavam entre a percepção das possibilidades advindas dos usos dos dispositivos móveis em suas práticas de leitura literária e a manutenção de práticas leitoras recorrentes da tradição do impresso, revelando nesse percurso formulações não lineares de si mesmos e de seus processos de leitura revestidos de conflitos e clímax múltiplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação central desta pesquisa foi compreender de que maneiras os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva dos letramentos digital e literário. Nesse sentido, procuramos investigar vários aspectos pertencentes a essa questão maior tais como, a maneira como os sujeitos participantes estabeleciam relações entre a conexão em rede, as tecnologias digitais móveis e a leitura literária em suas práticas cotidianas. Também nos interessava conhecer as repercussões que os usos das tecnologias digitais móveis promoviam nas práticas de leitura literária dos sujeitos, bem como identificar e analisar os indícios de letramento literário e digital, percebidos nelas quando realizadas a partir desses suportes.

Para tanto, realizamos um percurso de investigação no qual acreditávamos na possibilidade de estabelecer ligações produtivas entre o campo de estudo e compreensão da natureza literária, em especial do gênero romance, e o advento da cultura digital e da cibercultura, na qual estão forjadas as tecnologias digitais móveis, compreendidas aqui como artefatos culturais. Desse modo, aproximamos nessas duas áreas de produção cultural, suas naturezas dialógicas no que tange a seus traços constitutivos como a virtualização, a hipertextualidade, enquanto estrutura e potência, e a sua capacidade de inaugurar novos comportamentos. Em função disso, tratamos a relação entre literatura e tecnologia como um encontro marcado através do tempos.

Para dar corpo e materialidade a este estudo realizamos uma pesquisa empírica, de caráter descritivo, analítico e exploratório, na qual utilizamos inicialmente um questionário semiestruturado, o qual focalizava aspectos, tais como informações sobre: as práticas de leitura que desenvolviam; suas percepções acerca das leituras literárias realizadas e/ou propostas no programa de Língua Portuguesa; o acesso e usos de tecnologias móveis e da internet; e a utilização de tecnologias móveis na leitura/estudo de textos literários. Tal instrumento nos permitiu construir uma descrição mais detalhada do perfil de nossos personagens no que tange a fatores revelantes e contributivos para o nosso objeto principal. Dessa forma,

construímos, a partir da sistematização dessas informações, um primeiro olhar interpretativo sobre o fenômeno em estudo.

Assim, como prosseguimento da pesquisa empírica na qual este trabalho se sustentou, realizamos três encontros colaborativos, paralelos às práticas de leitura literárias distintas entre os sujeitos participantes, através da seleção coletiva e colaborativa de seis romances lidos por meio de seus dispositivos móveis: *Mar Morto* (1936), *Capitães da areia* (1937) e *Tenda dos milagres* (1969), de Jorge Amado, *O Centauro no Jardim* (1980), de Moacyr Scliar, *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago, e *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins. Durante os encontros colaborativos, realizamos entrevistas em grupo no intuito de produzir informações pertinentes à compreensão do fenômeno em estudo de modo que pudéssemos fazer emergir a discussão de temas significativos para o estudo das relações entre as tecnologias digitais móveis e as práticas de leitura literária no que concerne ao desenvolvimento dos letramentos digital e literário. Também contamos, durante essa fase da pesquisa, com os registros realizados pelos sujeitos relativos às experiências de leitura que vivenciavam, nos quais estavam em relevo sua compreensões, sensações, posicionamentos acerca das leituras literárias que faziam, bem como da relação que estabeleciam com os suportes digitais móveis.

Tendo sido realizados tais procedimentos, nos debruçamos sobre a análise das informações produzidas, procurando contrastes, confrontando-as no intuito de primar pelo estabelecimento de um rigor e validade para as compreensões geradas. Utilizamos o processo de interpretação fundamentado no exame das informações produzidas no campo de pesquisa até chegarmos a identificação das *unidades dos significados*, reduzindo, assim, a variedade de informações produzidas pelos sujeitos a elementos considerados essenciais para a compreensão do estudo proposto. Tal momento nos demandou um olhar apurado, afinado com os objetivos do estudo e atento às singularidades e variações do fenômeno.

Desse modo, após uma leitura interpretativa das unidades de significado, percebemos recorrências, contradições, relações estruturadas, ambiguidades marcantes, que nos permitiram formular os três temas utilizados para sistematizar a análise das informações: 1. Tempo e espaço: sujeitos em deslocamento; 2. Narradores-personagens: narrativas singulares; e 3. A construção do enredo: não linearidade, conflitos e clímax múltiplos. Tal desenho metodológico nos permitiu,

então, formular entendimentos sobre o fenômeno em estudo e construir leituras no sentido de apontar algumas conclusões e resultados, ainda que parciais ou passíveis de reformulações e acréscimos, visto que a realidade é dinâmica e esta pesquisa, sobretudo pelo seu caráter qualitativo, não tem a intenção nem o alcance de construir resultados generalizantes nem generalizáveis.

Dessa forma, procederemos à apresentação das conclusões advindas desta pesquisa, pluralizadas em função da natureza subjetiva e múltipla do fenômeno em questão. Para tanto, optamos por um desenho organizador, no qual procuraremos primeiramente responder as questões norteadoras deste estudo para, posteriormente, formular conclusões relativas ao objetivo geral da pesquisa desenvolvida. Assim agruparemos nossas conclusões inicialmente em três grandes grupos, análogos às questões norteadoras levantadas, isto é, os objetivos específicos, e retomaremos, na sequência, ao objetivo geral desta pesquisa a fim de apresentar nossas considerações.

A primeira questão norteadora desta pesquisa estava formulada da seguinte maneira: como podemos compreender a relação estabelecida entre conexão em rede, tecnologias digitais móveis e leitura literária nas práticas dos alunos? A partir dos procedimentos e da análise interpretativa que realizamos, chegamos a leituras possíveis para esses aspectos. Primeiramente, notamos que as limitações de acesso à rede descritas pelos sujeitos como comuns em função da baixa velocidade e pouca estabilidade de sinal funcionaram como complicadores para a relação de imersão na cultura digital e na cibercultura de modo a obstaculizar o desenvolvimento de práticas mais produtivas, colaborativas e geradoras de conhecimento em rede.

Logo, considerando que o acesso de qualidade à rede é um fator imprescindível para a vivência de posturas colaborativas, hipertextuais e produtivas na cultura digital, podemos concluir que nossos personagens ainda não conseguiam estabelecer tais relações posto que o acesso à internet figurava coletivamente como difícil e desmotivador quando demandava um pouco mais de tempo e dedicação como no caso das práticas de leitura literária em dispositivos digitais móveis. Além disso, percebemos, em segundo lugar, que quanto à noção de mobilidade não ficaram evidentes mudanças de comportamentos leitores significativos, uma vez que esta esteve relacionada na fala de nossos personagens apenas à facilidade de estar

em contato com os objetos de leitura em qualquer espaço e a qualquer tempo, embora essa percepção não refletisse alterações mais substanciais na relação que estabeleciam com a noção tempo/espaço. Dessa forma, notamos que os sujeitos não conseguiam vislumbrar uma nova maneira de estar no mundo configurada pela diluição de tempo e espaço advinda de uma vivência mais intensa da cultura digital e de suas possibilidades de deslocamento em vários tempos e espaços paralelos ao tempo e ao espaço físicos. Assim, o que podemos perceber foi o fato de que nossos sujeitos participantes estabeleciam com suas práticas de leitura literária em dispositivos digitais móveis as mesmas relações fixas, rígidas e limitadas comuns a outros suportes impressos.

Também foi possível perceber um terceiro aspecto relativo a essa questão que residia no fato de que para os sujeitos participantes havia uma percepção segundo a qual a representação dos suportes digitais móveis era vista como de algum modo inferior aos suportes da cultura impressa, o que atribuímos à perpetuação de valores dessa cultura arraigados na compreensão de leitura de nossos personagens, embora também tenhamos percebido de maneira recorrente, mas ainda latente e pouco desenvolvida, a percepção deles de que os dispositivos digitais móveis, enquanto suportes de leitura digital e artefatos culturais envoltos no dia a dia, guardavam ainda outras potencialidades e possibilidades não exploradas ou por eles desconhecidas. Assim, em quarto lugar, pudemos concluir que as práticas de leitura literária desenvolvidas pelos nossos personagens estavam direcionadas de forma predominante para a leitura ainda solitária, sacralizada, do leitor contemplativo, no qual se destacava a ausência de comportamentos conectados com as possibilidades inerentes aos dispositivos digitais móveis utilizados, tomados muitas vezes como livros impressos transpostos às telas.

No entanto, é importante destacar que também ficou evidente como nuance dessa relação com os suportes digitais móveis ainda em construção para os sujeitos participantes, o despertar para a noção de desmaterialização das leituras promovidas por eles, o que se configura como um primeiro elemento constituinte de uma alteração dos comportamentos leitores. Dessa maneira, conseguimos responder a primeira questão norteadora da pesquisa e passamos à segunda, a qual formulamos da seguinte forma: quais as repercussões dos usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura literária e como podemos analisá-las? Para

organizar nossas leituras interpretativas desse questionamento, também formulamos algumas conclusões.

A primeira delas é o fato de que as informações produzidas pelos sujeitos participantes colocaram em relevo a ausência de produção de conhecimento em rede relacionada às leituras literárias e potencializada pelos dispositivos digitais móveis. Pudemos observar que o relacionamento dos nossos personagens transitava, na maior parte do tempo, pela perspectiva de consumo passivo das obras, como bens culturais nos quais não procuravam fazer intervenções, diálogos, questionamentos, remixagem em rede. Assim, em poucos momentos, conforme analisamos no capítulo VI, vimos referências a interações e utilizações mais produtivas das tecnologias digitais móveis no sentido de ampliar as possibilidades de ação sobre os bens estético-culturais nos quais os romances se constituíam.

Por outro lado, uma segunda consideração que também podemos fazer em relação a essas repercussões diz respeito às percepções iniciais dos sujeitos que pudemos registrar em relação a compreensão das potencialidades que essas tecnologias tinham a oferecer. Consideramos que em certa medida, os nossos personagens, a partir dos usos das tecnologias digitais móveis para a realização das leituras literárias, experiência não comum na rotina deles antes da pesquisa, demonstraram um interesse reflexivo sobre seus próprios comportamentos, resistências, descobertas de natureza mais técnica, bem como da ampliação de leitura que os dispositivos possibilitavam. Tal trajetória percorrida pelos participantes deste estudo nos permitiu observar em que medida o letramento digital na perspectiva da vivência e imersão em vários níveis ia se constituindo como ação para cada um deles. Assim, percebemos que para alguns sujeitos, as possibilidades de expansão e ampliação das práticas de leitura eram ações mais facilmente reconhecíveis e para outros os dispositivos nada mais representavam que a transposição do livro impresso para às telas.

Tais considerações nos direcionam para a terceira conclusão relativa a nossa segunda questão norteadora, isto é, os sujeitos participantes deste estudo, embora utilizassem seus dispositivos digitais móveis de forma corriqueira, no dia-a-dia, não os compreendiam até então como suporte eficiente, potencializador das práticas de leitura literária. Logo, a natureza intertextual e hipertextual existente como potência no gênero romance, conforme discutimos ao longo deste estudo, não foi explorada

de forma diferente pelos sujeitos em função dos usos dos dispositivos digitais móveis. As relações intertextuais estabelecidas pelos sujeitos e os *links* construídos se organizaram, em sua maioria, na mesma lógica que se organizariam em leituras intermediadas por suporte impressos.

No entanto, também percebemos que em função dos usos das tecnologias móveis nas práticas de leitura literária se constituírem como uma experiência nova para os nossos personagens, todas as considerações feitas em relação aos seus comportamentos leitores também são muito oscilantes. Na mesma medida em que notamos na maioria das posturas leitoras e na maior parte do tempo, a não exploração das potencialidades desses dispositivos, também pudemos registrar a aproximação que alguns sujeitos faziam entre as leituras literárias e outros produtos culturais de naturezas distintas, outras mídias, a exemplo da intertextualidade e da postura hipertextual desenvolvida em relação à música enquanto outra maneira de ler e dialogar com a obra, o romance. Notamos, então, que essa repercussão demonstra uma alteração de comportamento em relação às práticas leitoras que foi potencializada diretamente pela natureza multimidiática dos dispositivos digitais móveis, embora isso não tenha sido referenciado por todo o grupo, nem durante todo o tempo de realização da pesquisa.

Dessa forma, concluímos que ao longo da experiência vivenciada pelos sujeitos participantes durante a realização das leituras e dos encontros colaborativos, que tinham também um papel provocador em relação às reflexões sobre essa vivência, pudemos identificar a existência de indícios dos três tipos de leitores digitais adotados como referência: o contemplativo, o movente e o imersivo. No entanto, essa existência não estava ordenada em uma perspectiva linear nem progressiva, posto que não funcionaram, conforme já prevíamos, como classificações estanques segundo as quais os sujeitos eram ou não pertencentes a determinada categoria. Antes disso, pudemos confirmar que ora os sujeitos se comportavam como leitores contemplativos diante das potencialidades não exploradas, ora como moventes se permitindo criar ligações hipermediáticas e ora como imersivos reconhecendo-se na capacidade de realizar leituras e usos produtivos dos ambientes e espaços digitais em função dos seus objetivos. Logo, concluímos que a produção em rede da qual tratamos no início da discussão da segunda questão norteadora também é um reflexo da relação cultural com a rede,

com os dispositivos digitais móveis e com as práticas de leitura literária e por isso nela podem repercutir ou não de acordo com as experiências de cada sujeito.

Quanto à terceira questão norteadora, esta foi formulada da seguinte maneira: quais os indícios de letramento literário e digital que podem ser percebidos nas práticas de leitura literária realizadas a partir dos usos das tecnologias digitais móveis e como podemos analisá-los? A exemplo das duas questões anteriores, vários foram os elementos evidenciados ao longo da pesquisa de campo e optamos também por ordená-los sequencialmente. O primeiro aspecto que destacamos como passível de conclusão é a observação do fato de que o gosto pela leitura literária ao longo da pesquisa adveio da capacidade de compreensão estética das obras em seu segundo nível de geração de conteúdo, comportamento atribuído ao leitor crítico. Pudemos perceber inclusive, que a relação com o dispositivo digital móvel enquanto suporte físico das leituras também dependia dessa relação de compreensão interpretativa das obras. Assim, ao se tornarem leitores críticos, os sujeitos participantes passavam a considerar também a leitura em tela como prazerosa e constituída de possibilidades de ampliação, enquanto o movimento contrário também ocorria. Desse modo, notamos que as resistências referenciadas aos dispositivos digitais móveis estavam muito mais relacionadas, paralelamente, às dificuldades da leitura literária que à natureza da leitura digital, e estas eram facilmente contornadas quando se alcançava a capacidade de ler o texto de forma colaborativa e ativa, conforme o Leitor-Modelo existente como estratégia textual no tecido verbal dos romances.

Dessa forma, de maneira similar ao que registramos em relação ao letramento digital, o letramento literário também se evidenciou em vários momentos da pesquisa de campo nas práticas leitoras dos sujeitos participantes, podendo ser observado em vários níveis oscilantes entre os personagens e em relação a si mesmos. Logo, em determinados momentos presenciamos posturas leitoras de leitores críticos e leitores vítimas em sujeitos distintos, ora as duas categorizações nos mesmos personagens em situações diferentes. Assim, vimos que a condição ou o estado de letramento literário se constitui nas práticas leitoras de forma irregular, oscilante, não linear e não cabe em uma categorização que se prenda a noção dicotômica de progresso e regresso, pois se caracteriza por ser um fenômeno sociohistórico e culturalmente construído.

Outra conclusão a que chegamos em relação a terceira questão norteadora diz respeito ao fato de que pudemos constatar que a capacidade de leitura crítica altera substancialmente a mediação com a leitura literária. Esse fator nos revelou, então, uma contradição entre o discurso construído coletivamente pelos sujeitos participantes de que não seriam bons leitores de literatura, e as práticas de leitura construídas ao longo deste estudo empírico paralelas aos encontros colaborativos e aos registros nos diários de leitura. Embora nossos personagens não se reconhecessem como letrados literariamente, muitos indícios de letramento literário puderam ser observados conforme analisamos no capítulo VI.

Assim, percebemos de forma constante e predominante a presença de leitores críticos, manifestação da estratégia estética de construção do Leitor-Modelo, ao passo que também notamos algumas situações em que emergiam leitores vítimas, o que leva a confirmar tais categorias como passíveis de coexistência sem que uma ocorra em prejuízo da outra. De acordo com o que pudemos registrar, tais oscilações se dão em função da maneira como os sujeitos se relacionam com o tecido verbal enquanto composição estética e simbólica, de seu compromisso com a postura ativa, colaborativa e interativa com o texto em seus não-ditos e espaços brancos a serem preenchidos a partir das pistas textuais deixadas por um Autor que também é uma estratégia estética da geração de sentidos interpretativos no texto, sendo estes existentes enquanto potência.

Dessa forma, tendo sido feitas tais considerações em relação às questões norteadoras desse estudo empírico, retomamos ao seu objetivo central que postulava compreender de que maneiras os usos das tecnologias digitais móveis nas práticas de leitura do gênero romance podem repercutir na formação do leitor na perspectiva dos letramentos digital e literário. Diante das informações produzidas e das leituras interpretativas realizadas podemos concluir que há muitos indícios significativos de letramento literário, embora eles não tenham sido diretamente potencializados durante a pesquisa pelos usos dos dispositivos digitais móveis durante as práticas de leitura literária. De acordo com o que pudemos observar, isso se deve não a impossibilidade de potencialização por parte dessas tecnologias, mas, dentre outros fatores, ao apego excessivo à cultura do impresso, principal experiência leitora dos sujeitos participantes, à ausência, por consequência, de uma postura leitora hipertextual, ainda que diante de produtos culturais anteriores à

cultura digital e à cibercultura, destituídos de *hiperlinks*, e à percepção pouco produtiva em relação aos usos da rede.

Dessa forma, percebemos que o pleno desenvolvimento de um leitor crítico, no que tange às categorias do letramento literário, e imersivo, no que tange às categorias do letramento digital, só podem ser complementadas diante da agregação por parte dos sujeitos das potencialidades dos dispositivos móveis quando consideradas a sua imersão efetiva e consciente nos modos de ser e estar no mundo característicos da cultura digital e da cibercultura. Sem a interseção dessas duas condições, os comportamentos do leitor crítico e do leitor imersivo existem apenas de forma isolada. No entanto, precisamos ressaltar que os resultados obtidos nesta pesquisa estão circunstanciados por um contexto sociohistórico e culturalmente referenciado, no qual se destaca o fato dos sujeitos participantes terem realizado durante a pesquisa de campo suas primeiras experiências de leitura intermediadas por suportes digitais móveis. Logo, outras análises e implicações podem ser feitas quando de um contexto distinto, haja vista que ao longo da própria pesquisa muitas alterações, nuances, conflitos e sinuosidades foram sendo percebidas, transformando, embora em pequena medida, os comportamentos leitores dos sujeitos participantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALÓS, Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 6, março de 2006.
Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (13ª Edição). São Paulo: Editora HUCITEC, 2009.

_____. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. 6ª edição. Hucitec/Annablume, 2010.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. 2012. Disponível em:
><http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERBIGEIER FEIL, Roselene. Romance: o substrato humano transformado em narrativa. **Espéculo**, n. 45, p. Not available-Not available, 2010. Disponível em:
<<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ero45/romances.html>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BOLTER, Jay David. **Writing Space**. The Computer, Hypertext, and the History of Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Linguagens, tecnologias e racionalidades utilizadas na escola: interfaces possíveis. **Anais da 27ª ANPED**. 2004. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt16/t1611.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Políticas públicas para inclusão digital nas. **Motrivivência**, n. 34, p. 40-60, 2010. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 5.^a a 8.^a séries. MEC: Brasília, 1999. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 30 jul. 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 11 mar. 2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Campinas: IEL/Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000415042>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.** São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009, p. 1-38. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001. Acesso em 30 de julho de 2015, às 08h55min. Acesso em: 30 jul. 2015.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. **A pesquisa e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 43-74.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. Companhia das Letras, 1990. (Versão digital)

CANDIDO, Antonio; BAPTISTA, Abel Barros. **O direito à Literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus Editora, 2004.

_____. **A Literatura e a formação do homem**. Remate de males, 2012. Disponível em: revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007. Acesso em: 30 jul. 2015.

CAROLEI, Paula. **Roteirização de hipertextos para cursos on-line: descrição e tentativa de previsão dos movimentos imersivos**. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=ROTEIRIZA%C3%87%C3%83O+DE+HIPERTEXTOS+PARA+CURSOS+ON%E2%80%90LINE%3A+DESCRI%C3%87%C3%83O+E+TENTATIVA+DE+PREVIS%C3%83O+DOS+MOVIMENTOS+IMERSIVOS&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5. Acesso em: 30 jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In. **A Sociedade em Rede**. 6a. ed., vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. A. **Metodologia científica**. 4a. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. São Paulo: Unesp, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Ling. (dis)curso** [online]. 2009, vol.9, n.3, p. 549-564. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

COUTO, Edvaldo Souza et al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 13, n. 14, 2009. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/3216/2657>. Acesso em: 30 jul. 2015.

COUTO, Edvaldo Souza. **O homem satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. Políticas do pós-humano: interfaces dos corpos, das sexualidades e das tecnologias digitais. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 32, 2009. Disponível em: <www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_32.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Vida privada na esfera pública: narrativas de corpos e sexualidades nas redes sociais digitais. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8710>. Acesso em: 30 jul. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3a. ed. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. 8a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

_____. **Os limites da interpretação**. 2a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

_____. **Leitor in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HOLANDA, Lourival. Literatura e hipertexto: invenção e intervenção. In _____. **Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais**. Antonio Carlos Xavier et al. São Paulo: Respel, 2011. p. 89-106

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOZIEL, Elenice. Uso do aplicativo Moglue Builder como possibilidade de interação com o texto literário em meio digital. **Anais do 2º Encontro de Diálogos Literários**, 2013, Campo Mourão, 2013. p. 277-286. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/81.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEMOS, André. Cibercultura, cultura e identidade. **Direção a uma “Cultura Copyleft**, 2004. Disponível em: <www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/copyleft.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Cultura da mobilidade. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, v. 1, n. 40, 2009. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 30 jul. 2015.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

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

_____. **Tecnologias intelectuais e modos de conhecer**: nós somos o texto. Tradução de Celso Cândido. 2003. Disponível em: <<http://www.hotnet.net/PierreLevy/nossomos.html>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, v. 1, n. 9, 2008. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 30 jul. 2015.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 35-44, 2014. Disponível em: www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449. Acesso em 30 de julho de 2015, às 09h26min.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 1962.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei, PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2a. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Anais do 4º Colóquio da associação latino-americana de analistas do discurso**, 1999. Disponível em:

<web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/.../17Marcus.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. **O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula.** Linguagem & Ensino, V.4, n.1, 2001, p. 79-111.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação:** como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1974.

MELO, Cimara Valim. **O lugar do romance na literatura brasileira contemporânea.** 1. ed. São Paulo: Annablume, 2013. Disponível em:<www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27506?locale=pt_BR>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MIRANDA, Fabiana Mões. Fandom: um novo sistema literário digital. **Revista digital Hipertextos**, n.3, 2009. Disponível em: <https://www.digitalartarchive.at/.../88_Fabiana-Moes-MIRANDA.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MORAES, Dênis de. A Literatura no compasso virtual. **Ciberlegenda**, n. 03, 2000. Disponível em: <www.uff.br>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. Um desenho em ziguezagues: literatura e hipertexto em Italo Calvino. In: **Leitura e escrita em movimento.** RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Org.) São Paulo: Petrópolis, 2010, p. 103-113.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Observatório de Leitura– Literatura e Ensino. **Língua Portuguesa:** ultrapassar fronteiras, juntar culturas. 2010. p. 146-167. Disponível em: <<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg3/14.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

NEGROPONTE, Nicholas; ZELLMEISTER, Gabriel; PETIT, Cuca. **A vida digital.** São Paulo: Companhia das letras, 1995.

NELSON, Theodor H. **Literary machines 93.1.** Mindful Pr, 1993.

NINNI, Karina. **O direito autoral na era da informação.** 2013, n. 79, p. 44-48. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/pagina22/article/viewFile/28718/27577>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. Literatura. **Orientações curriculares do Ensino Médio.** Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

PAULINO, Graça (2005). **Algumas especificidades da leitura literária**, in: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy, e VERSIANI, Zélia (Org.): Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt10572int.rtf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Letramento literário: por velas e alamedas. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 6, n. 5, 2007. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/2842>. Acesso em: 30 jul. 2015.

PERFETTI, Charles. A. **Text and Hypertext**. In: Rouet et al. II (Eds.), 1996. p. 157-161.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, v.24, núm. 1, 2011, p. 95-118. Guimarães, Portugal: Universidade do Minho. Disponível em: <revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 30 jul. 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AIRR-7DDQ6S>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 15-32, 2012a. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012b.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de Literatura crítica. **Revista Linguagens e Diálogos**, v.2, n.1, p. 109-143, 2011. Disponível em: <linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento dos pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, p. 23-32, 2003. Disponível em: <www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/.../17...>. Acesso em: 30 jul. 2015.

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

SELBER, Stuart A. **Multiliteracies for a Digital Age**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SILVA, Ivanda Maria Martins. (2011). **Letramento digital**: interfaces com os gêneros virtuais no contexto da educação a distância. Disponível

em:<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/lvanda%20Maria%20Martins%20Silva%20\(UFRPE\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/lvanda%20Maria%20Martins%20Silva%20(UFRPE).pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SOARES, Magda. Que professor de português queremos formar? In: **Boletim da ABRALIN**, n.º 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001. Disponível em: <www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Unicamp, v. 23, n. 81, p. 143-160, set. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Ler, verbo transitivo. **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-34, 2005.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2006. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 23-34, 2014. Disponível em:<www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3447/3011>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **O império da eloquência**: retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de; MARQUES, Thiago Rafael Ferreira; CRUZ, Dulce Márcia. Letramento Digital: Levantamento de Pesquisas em Bases de Dados Brasileiras. **RENOTE**, v. 11, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44469>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto. N. R. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VAZ, Rui. **Digital**. 2006. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/laboratorio/rvaz/bab-digitall.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n. 134, pp.441-458, maio/ago., 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

XAVIER, Antonio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de

construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180. Disponível em: <<http://tpleitura.pbworks.com/w/file/attach/65870720/Xavier%20-%20Leitura%20texto%20e%20hipertexto.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/Aberturas/Fanfics.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO¹

Nas redes do romance: A literatura na era digital e a formação do leitor literário

Este questionário tem por objetivo construir informações sobre as práticas de leitura, acesso e usos de tecnologias móveis e internet, bem como opiniões sobre as leituras realizadas e /ou propostas no programa de Língua Portuguesa e sobre a inserção das tecnologias móveis no estudo de literatura. Responderão a este questionário os alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado - Curso Técnico em Informática - oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – Campus Barreiras. Todas as informações aqui fornecidas permanecerão incógnitas e confidenciais, servindo apenas para a concretização do estudo. Responda às questões com sinceridade, preenchendo o campo de resposta com aquilo que mais se aproxima da sua realidade.

Questões Iniciais

Qual é seu nome completo? (ATENÇÃO: suas informações serão mantidas em sigilo nesta pesquisa. Sua identificação servirá apenas ao controle da pesquisadora)

Quantos anos você tem? _____

Coloque aqui os seus contatos:

Telefone fixo: _____

Telefone celular: _____

E-mail: _____

Endereço para correspondência:

¹ Instrumento adaptado a partir do *Questionário de perfil de leitor* elaborado por Ribeiro (2008), em sua tese intitulada *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*.

Informações – Práticas de leitura

Você se considera uma pessoa que tem o “hábito de ler”? Explique sua resposta.

Com que tipos de material escrito você lida no seu dia-a-dia?

Você está lendo algum livro HOJE? Se estiver, qual?

Você leu um ou mais livros nos últimos três meses? Se sim, qual(is)?

Marque, entre as opções, os gêneros literários você lê com frequência.

() Poema Que tipo?(_____)

() Romance Que tipo? (_____)

() Conto Que tipo?(_____)

() Crônica Que tipo? (_____)

Você costuma ler textos literários além dos indicados, propostos pela escola?

Você costuma compreender bem todos os textos literários que lê?

Você costuma ler textos literários em papel? Se sim, quais e com que frequência?

Você costuma ler textos literários digitais? Se sim, quais e com que frequência?

Você costuma ler textos literários na Internet? Se sim, quais e com que frequência?

Opinião - Leituras realizadas e/ou propostas no programa de Língua Portuguesa

Como você avalia as obras de leitura indicadas na disciplina de Língua Portuguesa?

Você considera a leitura importante para a sua formação? Por quê?

Informação – Acesso e usos de tecnologias móveis e da internet

Marque entre as opções, os equipamentos tecnológicos a que você tem acesso:

- Notebook*
- Telefone celular
- Telefone celular 3G
- Smartphone* (Sistema Androide, iOS ou *Windows*)
- Tablet*
- Outros

Você tem acesso à Internet? Onde e/ou de que forma?

Com relação ao nível de dificuldade para lidar com tecnologias móveis e internet, você considera que sente:

- Dificuldade nenhuma
- Pouca dificuldade
- Muita dificuldade
- Não sabe mexer

Que atividades você gosta de executar na Internet?

Você possui uma página pessoal na Internet? De que tipo?

Você tem conta em alguma rede social? Qual (is)?

Com quais dessas máquinas eletrônicas você lida no seu dia-a-dia?

- Computador/ *Notebook*
- Caixas eletrônicos de banco
- Videogames
- Telefone celular
- Telefone celular 3G
- Smartphone (Sistema Androide, iOS ou Windows)
- Catracas e sistemas de controle

Aparelhos de micro-ondas

Aparelhos de som, CD player, MP3

Outras

(Quais? _____)

Você tem conta bancária? Sabe lidar com caixas eletrônicos de bancos e lojas?

Para que tipo de tarefa você acha os *notebooks* úteis?

Para que tipo de tarefa você acha os *smartphones* úteis?

Para que tipo de tarefa você acha os *tablets* úteis?

Quanto tempo você fica na Internet por semana?

de meia hora a 1h30

de 1h a 3h

- de 3h a 6h
- acima de 6h
- acima de 12h

Se você usa tecnologias móveis, quando e onde aprendeu a usá-las?

Da primeira vez que você teve contato com tecnologias móveis, precisou de alguém para te ajudar?

Você teve algum tipo de medo ou receio ao usar algum tipo de tecnologia móvel?

Opinião - Utilização de tecnologias móveis na leitura/estudo de textos literários
--

Você gostaria de conhecer e/ou utilizar com frequência tecnologias móveis na escola?

Você considera que o aperfeiçoamento do uso destas tecnologias na sala de aula e fora dela poderia aumentar a motivação para o estudo de literatura e para as práticas de leitura?
