

O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E OS MÚLTIPLOS SUPORTES TECNOLÓGICOS ADVINDOS DA CULTURA DIGITAL

TEACHING LITERATURE IN HIGH SCHOOL AND THE MULTIPLE TECHNOLOGICAL SUPPORTS ARISING FROM DIGITAL CULTURE

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA Y LOS MÚLTIPLES SOPORTES TECNOLÓGICOS DERIVADOS DE LA CULTURA DIGITAL

Caroline Silva Borba

Mestra em Educação: Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná
Professora da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, SEED-PR

<https://orcid.org/0009-0001-16312178>

E-mail: carolsobrba@gmail.com

Eduardo Fofonca

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP
Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

<https://orcid.org/0000-0001-5184-8675>

E-mail: eduardo.fofonca@utp.br

RESUMO

Este ensaio apresenta como principal objeto de estudo a Literatura no Ensino Médio diante dos novos suportes digitais presentes na cultura digital e os seus desdobramentos. Diante disso, busca-se, primeiramente, responder como a literatura e os suportes digitais podem ser contributos para uma prática educativa perante a cultura digital. E, seguindo, intenta-se problematizar o ensino da Literatura no Ensino Médio frente aos suportes digitais e das exigências de uma sociedade multiletrada. Nessa perspectiva, tem-se as reflexões com base nos estudos de Rojo (2012, 2013, 2017) e Fofonca (2015, 2019), propiciando um debate-analítico em torno do ensino da(s) linguagem(ns) e da práxis docente. A pesquisa é de natureza qualitativa, de procedimento bibliográfico, com discussões analíticas pautadas em uma reflexão crítica (Severino, 2007). As reflexões do ensaio promovem “olhares” para a apropriação de metodologias inovadoras que, por meio de estudos contemporâneos da linguagem, como ciberliteratura, literatura e as tecnologias, buscam expandir possibilidades para os movimentos que vão ao encontro de uma estética literária crítica. Desse modo, há uma defesa por um trabalho pedagógico colaborativo e dialógico, voltado a uma formação leitora para além da sala de aula, haja vista as mídias sociais digitais e os seus múltiplos suportes advindos da cultura digital.

Palavras-chave: literatura; ciberliteratura; cultura digital; Ensino Médio.

ABSTRACT

This essay presents as its main object of study literature in high school in light of the new digital media present in digital culture and their ramifications. Thus, the aim is, firstly, to address how literature and digital media can contribute to educational practices in the context of digital culture. And then, it seeks to problematize the teaching of Literature in high school in the face of digital media and the demands of a multiliterate society. In this perspective, reflections are based on the studies of Rojo (2012, 2013, 2017) and Fofonca (2015, 2019) enabling analytical debate around teaching around language(s) teaching and teaching praxis. The research is qualitative in nature, employing a bibliographical procedure, with

analytical discussions guided by critical reflection (Severino, 2007). The reflections of the essay promote "perspectives" on the adoption of innovative methodologies that, through contemporary studies of language such as cyberliterature, literature, and technologies, aim to expand possibilities for movements that align with a critical literary aesthetic. Thus, there is an advocacy for collaborative and dialogical pedagogical work, focused on reader formation beyond the classroom, given the digital social media and their multiple media supports stemming from digital culture.

Keywords: literature; cyberliterature; digital culture; high school.

RESUMEN

Este ensayo presenta la Literatura en la Escuela Secundaria como su principal objeto de estudio a la luz de los nuevos soportes digitales presentes en la cultura digital y sus consecuencias. Ante esto, buscamos, en primer lugar, responder cómo la literatura y los soportes digitales pueden ser aportes a una práctica educativa frente a la cultura digital. Y, a continuación, intentamos problematizar la enseñanza de la Literatura en la Escuela Secundaria frente a los medios digitales y las demandas de una sociedad multialfabetizada. Desde esta perspectiva, se presentan reflexiones basadas en los estudios de Rojo (2012, 2013, 2017) y Fofonca (2015, 2019), proporcionando un debate analítico en torno a la enseñanza de lengua(s) y praxis docente. La investigación es de carácter cualitativo, utilizando un procedimiento bibliográfico, con discusiones analíticas basadas en la reflexión crítica (Severino, 2007). Las reflexiones del ensayo promueven "miradas" sobre la apropiación de metodologías innovadoras que, a través de estudios contemporáneos del lenguaje, como la ciberliteratura, la literatura y las tecnologías, buscan ampliar posibilidades para movimientos que respondan a una estética literaria crítica. De esta manera, se defiende el trabajo pedagógico colaborativo y dialógico, orientado a la formación lectora más allá del aula, dadas las redes sociales digitales y sus múltiples soportes derivados de la cultura digital.

Palabras-clave: literatura; ciberliteratura; cultura digital; bachillerato.

INTRODUÇÃO

Cada sociedade elabora as suas próprias manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com sentimentos, pensamentos e vivências, para que assim possa fortalecer e ressignificar os artefatos que compõem a nossa identidade. Diante disso, a Literatura faz parte da Educação Básica e, nessa linha, segue imbricada nas práticas pedagógicas. A literatura confirma e nega; propõe e denuncia. A literatura apoia, combate e educa.

Pode-se considerar, sobretudo, que a literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que eles a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, uniforme ante qualquer público; nem esse é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro e aos quais se junta o autor, termo

inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (Cândido, 2009).

No tocante à aprendizagem de gêneros digitais na Literatura do Ensino Médio, a primeira questão a se pensar é o motivo pelo qual a cultura digital torna-se tão relevante na educação atual. Para confirmar essa teoria, é pertinente e essencial compreender o cenário digital no qual estamos inseridos. Podemos iniciar com a sua concepção, passando pela maneira pela qual os dados de um determinado arquivo são gravados. É importante dizer que essa tecnologia passou a permitir a conversão, o armazenamento e o compartilhamento de dados através das mídias em tempo real.

Indiscutivelmente, para que essa cultura digital faça sentido, vale ressaltar a importância da escola na formação do leitor de literatura. Ao conceber a leitura como uma relação entre os indivíduos e o mundo, a qual se estabelece por meio da linguagem, faz-se necessário enfatizar a leitura da literatura como um processo não mecânico, porém, essencialmente ativo, no qual se possa compreender essa realidade.

Diante do exposto, neste ensaio, busca-se, primeiramente, responder como a literatura e os suportes digitais podem ser contributos para uma prática pedagógica perante a cultura digital. E, seguindo, intenta-se problematizar o ensino da Literatura no Ensino Médio frente aos suportes digitais e das exigências de uma sociedade multiletrada.

Este estudo é de natureza qualitativa, de procedimento bibliográfico, com discussões analíticas pautadas numa reflexão crítica (Severino, 2007). A fundamentação teórica contempla as reflexões com base nos estudos de Rojo (2012, 2013, 2017), Fofonca (2015, 2019) e estudiosos que propiciam o debate-analítico em torno do ensino da literatura enquanto linguagem na/para a práxis.

Para a organização do texto foram delineadas três seções. A primeira, 'Problematizações em torno da Literatura no Ensino Médio', discorre sobre a literatura enquanto linguagem e interação na e para a prática pedagógica. A segunda, 'Ciberliteratura: o ciberespaço como um novo espaço imaterial para a apropriação literária', apresenta os conceitos de ciberliteratura e de ciberespaço no cenário do ensino da Literatura a partir dos multiletramentos. A terceira, 'Apropriações da ciberliteratura no contexto do Ensino Médio', discute sobre as práticas pedagógicas digitais frente ao ensino da literatura.

PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

O apropriação intensa das mídias digitais acabou abrindo espaço para uma ressignificação do ensino. Nesse sentido, há mudanças que implicam a Educação, principalmente no que se refere às prática pedagógica, delineando o saber-fazer na sala de aula com a literatura. Entende-se que as mídias têm colaborado com o crescimento e a multiplicação dos códigos e das linguagens. Logo, com a possibilidade de busca dispersa, fragmentada e individualizada de mensagens e informações, as mídias digitais acabaram por criar uma cultura digital (Santaella, 2003), propiciando, assim, o acesso ao conhecimento com suas linguagens próprias e constantemente mutáveis, que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas nas escolas. E na literatura não é diferente. A literatura faz parte de um processo de (re)conhecimento e de apropriação das práticas languageiras.

Assim, no compasso da cultura digital, a escola, como uma das principais agências de letramento, pode ter condições de preparar os alunos para além da sala de aula. E isso vai ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018, p. 478), quando orienta que a prática – voltada para uma práxis – com os recursos das mídias digitais “não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes”.

Nesse aspecto, é necessário buscar ações estratégicas contextualizadas e pertinentes, focando em como as tecnologias e suas linguagens são utilizadas e servem de ponto de comunicação essencial no contexto educativo do Ensino Médio.

Paralelo a isso, e atentando-se para o componente de Língua Portuguesa, Fofonca (2015) defende a ideia de que os dispositivos tecnológicos digitais podem otimizar o desenvolvimento da escrita, leitura, raciocínio lógico, além, é claro, de potencializar a criatividade. Assim sendo, como a atual sociedade se modifica, também é essencial e necessário reestruturar urgentemente as estratégias pedagógicas.

Posto isso, deve existir a compreensão de que o processo de ensino deve ampliar os processos de leitura crítica, principalmente por meio de atividades e práticas diversas. Reconhece-se que a Pedagogia dos Multiletramentos é permeada pelas tramas de

múltiplos estudos, ou seja, incluindo objetos complexos e interdisciplinares. Para tanto, Fofonca (2015) destaca que:

Nessa busca da consolidação da concepção de multiletramentos são constituídas novas possibilidades para as práticas de letramentos atuais, as quais partem da simples “potencialidade de leitura e imersão em múltiplas textualidades para uma potencialidade de que todo interlocutor se torna um potencial construtor colaborador de criações conjugadas nesta era das estéticas tecnológicas (Fofonca, 2015, p. 58).

Nessa perspectiva dos multiletramentos, surge a necessidade de uma Literatura expandida, a qual difunde o olhar do educando e do educador, mesclando linguagens (híbridas). Uma Literatura que possa permear as diferentes tecnologias e mídias digitais. E nessa esteira, o foco não está apenas no entretenimento, mas no continuum de formação leitora reflexiva e crítica.

Para isso, o saber-fazer docente poderá considerar a ‘realidade’ dos alunos e, nessa linha, os percursos de letramentos. Nessa perspectiva, pode-se indagar qual é o papel do componente curricular Literatura no Ensino Médio. Outrossim, é preciso considerar o que se pretende com a literatura? Seria apenas apresentar um panorama histórico? Cabe pontuar que se pode ir além desse componente curricular com investimentos em questões sociais da formação dos alunos como cidadãos. Nesse contexto, a intencionalidade permeia um fazer pedagógico que propicia uma análise e um posicionamento de uma dada realidade.

Sendo assim, há uma concepção de leitura, na concepção de literatura, como prática social, que possibilita o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia. Então, faz-se aqui uma referência à Estética da Recepção com as referências de Jauss (1994), depreendendo o processo de valorização do leitor e de seu horizonte de expectativas para a compreensão do processo de leitura de Literatura. Dessa maneira, o efeito provocado pela leitura se ancora ao conhecimento prévio do leitor, às suas vivências. E isso influencia a atualização da leitura entre os leitores, haja vista que a recepção de um texto não é igual para todos, já que as vivências também não são as mesmas.

Diante do exposto, é salutar dizer que o planejamento integra o continuum do aprendizado da literatura, da leitura, da reflexão, da compreensão e do exercício crítico. Por isso, o conhecimento das competências específicas de linguagens, tendo em vista as tecnologias para o Ensino Médio, é necessário para o delinear da prática docente. O Quadro

1 resume ações que dialogam com as possibilidades da práxis. O sentido dessas ações para o professor pode potencializar a organização pedagógica, tendo em vista o ensino e o aprendizado.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Quadro 1 - Das competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio segundo a BNCC

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018, p. 481-482).

A partir do quadro anterior, é possível dizer que as competências específicas para o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), dialogam com uma concepção de literatura, enquanto linguagem, e essas competências abrangem vários aspectos. Entretanto, o foco está no contexto social do estudante. Sendo assim,

essas competências específicas indicam que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (Brasil, 2018, p. 483).

No ensino da Literatura, os diversos gêneros são representativos da diversidade cultural atrelada aos multiletramentos. Os multiletramentos abrem espaço para “as capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio, etc.” (Rojo, 2013, p. 21).

Essas possibilidades de multiletramentos podem ser exploradas em sala de aula, buscando novas metodologias e novos caminhos de pensar o texto dialogando com os mais diversos tipos de linguagens que fazem parte do cotidiano escolar e social. E é nesse panorama que a Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir para um ensino construtivo e dinâmico, vindo ao encontro da realidade digital.

CIBERLITERATURA: O CIBERESPAÇO COMO UM NOVO ESPAÇO IMATERIAL PARA A APROPRIAÇÃO LITERÁRIA

No ano de 1996, o New London Group apresentava à comunidade acadêmica, através da Harvard Educational Review, seu “manifesto programático” para o próximo milênio (o atual). O design era aspecto central da proposta, em sentido um tanto reapropriado. Esse design do texto e do discurso surgia como uma preocupação importante, uma vez que a oferta de mídias e objetos de leitura se ampliava e se

diversificava em dispositivos e em modos de produção. Ler objetos multimodais ficava mais evidente, mais necessário e era uma ação que fazia parte do cotidiano das pessoas.

Com grande propriedade no assunto, Ribeiro (2016) apresenta a seguinte afirmação:

Texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a constituir um design que pauta o dia a dia de nossa sociedade. Cada vez mais, essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX (Ribeiro, 2016, p. 33).

A presença de tecnologias digitais nas escolas, à disposição de professores e alunos, implica em um repensar da atuação docente, uma vez que as diversas tecnologias digitais e as formas de tecnologia e comunicação fazem parte do dia a dia, como o computador, celular, jornais, revistas, televisão, e são utilizadas sem que se perceba que são, também, meios ou recursos que podem contribuir e muito nos processos de ensino e aprendizagem. A inserção das tecnologias digitais na educação evidencia a necessidade de subsidiar as práticas pedagógicas, por meio de programas de formação de professores para que eles tenham a oportunidade de explorar as tecnologias digitais, identificar suas potencialidades educacionais e desenvolver práticas utilizando as mesmas com os alunos.

Para Rojo (2009), a experiência de escolarização mais longa dos brasileiros é recente, assim como o contato com impressos de variada natureza e a consequente “democratização dos letramentos”. Esses atingem inúmeras possibilidades, sendo uma de valor simbólico maior, isto é, de maior prestígio social, enquanto outras são rotuladas. A ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos.

No entanto, é preciso considerar que somente o domínio técnico dessas tecnologias não permite a total compreensão acerca de suas potencialidades pedagógicas e sua inserção no processo de ensino e aprendizagem. “Os recursos tecnológicos não ensinam sozinhos, é importante que o professor esteja preparado para utilizá-los com seus alunos para que o uso de recursos e das estratégias didáticas promova a aprendizagem” (Fofonca; Dias; Costa, 2017, p. 3). Nesses aspectos, os dois conhecimentos (técnico e pedagógico) devem unir-se e caminhar juntos num processo formativo contextualizado nas diversas situações profissionais.

É preciso que o professor possa conhecer as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais, entendendo o lugar desse recurso no planejamento, identificando a tecnologia mais apropriada e como pode ser explorada em determinada situação de ensino e aprendizagem (Fofonca; Dias; Costa, 2017). Esses recursos apresentam desafios para o docente, que precisa superar seus receios para inserir em sua prática recursos tecnológicos novos, que trarão novas formas de atuação vinculadas aos seus conhecimentos e saberes. Esses saberes docentes, mobilizados diariamente, são fundamentais para a compreensão da docência como profissão, como um trabalho que requer um conjunto de conhecimentos específicos, que precisam ser abordados e explorados nos cursos de formação para além de sua natureza instrumental.

Os saberes característicos da docência que contribuem com as atividades dos professores provêm da articulação entre formação, profissão e as condições materiais disponibilizadas para sua efetivação. No contexto das atuais transformações sociais, é preciso considerar que a construção dos saberes vem inserindo também as tecnologias digitais, evidenciando a importância da formação continuada, cada vez mais imprescindível no processo educacional.

Segundo Fofonca, Dias e Costa (2017, p. 5), “[...] as tecnologias digitais podem ser uma forte conexão entre os novos saberes e as práticas educacionais, facilitando o acesso ao conhecimento e integrando tais tecnologias como apoio e suporte ao ensino”. Com isso, as tecnologias digitais não substituem o professor, mas o transformam em mediador do interesse do aluno em busca da informação mais relevante para a construção da sua aprendizagem, na criação de ambientes de aprendizagem ativos e interativos.

A fim de que se estabeleça prioritariamente no campo da construção textual e hipertextual, isso já implica uma exploração do que é a literatura digital, em que ela se cruza e em que difere da literatura impressa, que estratégias significantes a caracterizam e como essas estratégias são interpretadas pelos usuários na sua busca de significado.

Muitos leitores veem a literatura eletrônica com um horizonte de expectativas que é próprio da literatura impressa. Apesar disso, há um fato importante: a literatura eletrônica não pode ser vista com as mesmas lentes da literatura impressa, pois isso implica não a ver de modo algum. Além do mais, há que se fazer a diferença entre a literatura eletrônica que nasce da transposição do impresso para o digital e a literatura que nasce no

digital (digital-born). Há, também, uma outra diferença a ser observada entre essa última e a literatura que é performática no computador e, então, impressa em papel. Ainda é preciso lembrar que o contexto da literatura digital não pertence ao tocante de Gutenberg, mas sim ao mundo das redes e das mídias programáveis, sejam: games, animações, artes digitais, design digital, todos eles pertencentes à cultura visual eletrônica.

Diante disso, as potencialidades do ciberespaço podem contribuir para práticas de ensino que aproximem o trabalho docente das tecnologias digitais tão apreciadas pelos jovens alunos. E são muitos os nomes que a literatura no ciberespaço vem recebendo, tais como: literatura gerada por computador, literatura informática, infoliteratura, literatura algorítmica, literatura potencial, ciberliteratura, literatura generativa, hiperficções, texto virtual, geração automática de texto, poesia animada por computador, poesia multimídia.

A evolução das formas criadoras, acima citada, veio ao encontro das novas condições de possibilidade da produção artística e literária, assim como de seus processos de circulação, disseminação e sedimentação. Assim, o rápido desenvolvimento do vídeo digital e da hipermídia computacional conduziu artistas, músicos, designers, escritores e poetas a explorarem em seus ofícios o potencial imaginativo da tecnologia computacional, da remixagem e da ficção hipertextual. Isso porque a possibilidade de operações do computador permite fazer links, avançar, retroceder, transformar, arquivar, distorcer, gerar e distribuir informações e experiências, ou seja, criar literatura cujo desenvolvimento é inseparável dos recursos digitais.

Na literatura que nasce digital, há uma grande diferença a ser definida entre o hipertexto e o cibertexto. O hipertexto é conhecido como uma escrita não contínua, como rede interligada de nós onde os leitores podem explorar de maneira multidimensional. Constitui-se na literatura fundamentada no texto e nos encadeamentos entre blocos de textos. Com a entrada das outras linguagens, animações, vídeos e música nas redes, a literatura digital, a partir do final da segunda metade dos anos 1990, passou a fazer uso desses recursos multimídias. A esse tipo de literatura, Aarseth (1997) prefere dar o nome de cibertexto. Para ele, o texto é como uma máquina, um meio mecânico intrincado para a produção e o consumo de signos verbais. Cibertexto é sinônimo da literatura ergódica realizada no espaço virtual. Por ergódica, palavra que vem do grego *ergon* e *hodos*, significando “trabalho” e “passagem”, o autor quer significar que durante o processo de

leitura o leitor automaticamente faz movimentos, esforços, como movimento dos olhos de uma linha a outra e a virada das páginas. Dessa maneira, o termo ergódico cabe também à literatura em papel, mas no caso da literatura gerada computacionalmente, a ciberliteratura, os esforços envolvidos são bem menos comuns e multilineares.

Mesmo não sendo exaustivo, o descritivo das formas de literatura eletrônica é o suficiente para ilustrar a diversidade do campo e dos seus modos de operação, as complexas relações que emergem entre a literatura impressa e digital, assim como as estratégias estéticas empregadas pela literatura em mídias digitais. Essencial, sem dúvida, é a necessidade de se “pensar digital”, ou seja, perceber a especificidade das mídias em rede e mídias programáveis, sem perder a bússola da rica tradição da literatura impressa, tanto no aspecto da criação quanto da teoria e da crítica. Em síntese, reconhecer a especificidade das formas literárias nas novas mídias não significa, de modo algum, abandonar a rica origem dos modos tradicionais de compreensão da linguagem, da significação e da interação concretizada com os textos. Não é difícil concluir a partir disso que a ciberliteratura não chegou para fazer operações de diminuição ou divisão, mas sim para somar e multiplicar.

Diante dessa nova perspectiva, Santaella (2011) discute as contradições entre uma escola tradicional e que proíbe o uso das tecnologias no ambiente escolar, frente às crianças e jovens que mesmo proibidos estão cotidianamente imersos na cultura digital. A partir do conceito de aprendizagem ubíqua, a autora propõe a concepção de leitor ubíquo ou imersivo, que consiste na prática que os dispositivos tecnológicos proporcionam: ler e compartilhar a partir de qualquer lugar, utilizando diversas telas e fontes de informação ao mesmo tempo.

Esse novo leitor, “Em simultaneidade e com extrema destreza orienta-se mentalmente, portanto, entre dois espaços: aquele do movimento do seu corpo e aquele das rápidas operações cognitivas necessárias à interação nas redes” (Santaella, 2014, p. 18). Essas mudanças significativas, que impactam a forma de aprender e tornam as pessoas cada vez mais protagonistas de sua aprendizagem, obtêm instantaneamente e de maneira espontânea os conhecimentos que precisa para compreender o verdadeiro significado da palavra conhecimento.

O maior desafio encontrado é a barreira socioeconômica que exclui uma parcela significativa da população, especialmente os mais vulneráveis, dos direitos à tecnologia, informação e comunicação, pois o uso das tecnologias envolve custos bastante altos desde a aquisição do dispositivo até o uso da internet, isso sem considerar o alcance das redes a diversas regiões do país. Outro grande desafio é o desenvolvimento das habilidades digitais que não são valorizadas em período de formação, dificultando o uso por diversas pessoas, visto que a essência do letramento digital é a própria experiência no ambiente digital. A estrutura material de muitas escolas e a carência de políticas públicas para o setor de tecnologia e educação agravam essa situação, pois os dados demonstram que pertencer a uma classe social de maior vulnerabilidade interfere significativamente no acesso à internet na escola pelo cidadão.

É importante destacar que os professores têm a necessidade de se inserir nesse processo de ensino-aprendizagem, contextualmente na cultura digital, onde o letramento digital é um desafio na sociedade atual e uma possibilidade na formação de leitores literários. Contudo, ainda se faz necessária a mobilização para a superação das desigualdades existentes na sociedade para que realmente ocorram mudanças consideráveis e que essas possam impactar positivamente o cotidiano escolar.

APROPRIAÇÕES DA CIBERLITERATURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Diante desse turbilhão cultural que toca sobremaneira a linguagem, o ensino dos componentes curriculares do campo das artes precisa ser especialmente pensado, considerando “os modos como a Literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam” (Brasil, 2018, p. 525). Nesse contexto, dada sua natureza singular de manifestação artística livre da palavra e corpo canônico com claras funções reguladoras da norma de prestígio, o ensino de Literatura em particular precisa dialogar com as formas culturais e com os dispositivos tecnológicos que conformam a cultura em que o ensino desse componente se insere e, a partir do qual, projeta-se para a produção cultural objetivada. Se o tempo-espaço da produção da obra literária, seu contexto, precisa ser vivamente recordado no processo de interpretação do texto literário, o tempo-espaço da

sua recepção pelo leitor, neste caso o aluno do Ensino Médio, também precisa sê-lo: a recepção do texto literário implica esse diálogo entre contextos não raro distintos.

Denominada como “linguagem artisticamente organizada” (Brasil, 2018, p. 491), a Literatura é fronteira nas relações entre língua e arte. Seu ensino, por conseguinte, não pode estar desarticulado da dinâmica de cultura que enseja o momento/lugar de sua apreensão em diálogo com o momento de sua produção.

Ensinar Literatura supõe [...] o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, [...] ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas - literatura juvenil, literatura periférico- -marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. [...] [Além da] a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais - em especial da literatura portuguesa (Brasil, 2018, p. 492).

Nesse sentido, considerada essa condição de entreposto temporal, espacial e cultural, torna-se fundamental pensar o ensino de Literatura em diálogo com a cultura digital que perpassa o contemporâneo, cientes de que os ambientes digitais são procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos. As primeiras duas propriedades constituem grande parte daquilo que vagamente chama-se de interativo; as duas propriedades restantes ajudam a fazer com que as criações digitais pareçam tão extensivas e exploráveis quanto o mundo real, conforme a compreensão de que o ciberespaço é imersivo. Segundo a Base Nacional Curricular Comum:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (Brasil, 2018, p. 479).

Diante desse contexto, a inquietação entre o humano e o maquínico que as interfaces como “zonas fronteiriças de negociação” (Santaella, 2010) apresentam, impacta a educação como processo culturalmente condicionado e, ao mesmo tempo, condicionante dos desdobramentos da cultura. Contudo, a inserção da dinâmica cultural, no que se refere à escola como um todo e ao ensino de Literatura em particular, não passa

pelo simples acréscimo de artefatos tecnológicos ao fazer pedagógico, na medida em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) adentram os espaços formativos e pressionam o establishment, propondo um ‘movimento’ curricular mais crítico, dinâmico e dialético.

Antes, o uso das TDIC como dispositivos de mediação pedagógica propunha uma releitura das estratégias previamente pensadas para a relação professor/aluno na sala de aula presencial. Todavia, não basta adicioná-las às práticas tradicionais, é preciso utilizá-las para reestruturar abordagens pedagógicas, reinventando, assim, a prática docente. Práticas tradicionais que ainda são efetivas não precisam ser “maquiadas” pelo acréscimo de um “novo formato”. Todavia, as TDIC podem e devem ser instrumentos para novas abordagens, novas formas de mediar a aprendizagem, novas formas de ensinar.

Precisa-se considerar, também, o instrumental com o qual os sujeitos do processo educacional operam e o letramento digital que demandam. O primeiro ponto a considerar é que “as novas mídias digitais não podem ser mais consideradas meramente como coisas relacionadas à ‘informação’ ou à ‘tecnologia’” (Buckingham, 2010, p. 59). O ponto de virada é compreender que não se trata mais de utilizar tecnologia digital na educação, tratando-a como um elemento alienígena que se integra ao processo educacional e o potencializa. Pelo contrário, as tecnologias digitais indiscutivelmente são parte integrante da dinâmica da vida cotidiana.

A internet, os jogos digitais, o vídeo digital, os celulares e outras tecnologias contemporâneas fornecem novos modos de mediar e representar o mundo e de se comunicar. Fora da escola, os estudantes utilizam essas mídias, não como tecnologias, mas como formas culturais: eles não as veem unicamente como ferramentas técnicas, mas, ao contrário, como parte de sua cultura popular, de sua experiência de vida cotidiana e de seu pertencimento.

Pode-se considerar, então, que a concepção de letramentos digitais ultrapassa muito a noção de letramento computacional, de aquisição de habilidades operacionais da máquina e de desenvolvimento de modos de produzir conhecimento nos meios digitais. Nesse campo, a escola precisa urgentemente assumir uma postura mais humilde e aprendiz: ao invés de dizer aos alunos como usar as tecnologias digitais já fortemente cravadas no cotidiano dos alunos, ela precisa aprender com eles, sujeitos dessa cultura

digital, como essas tecnologias se inserem em seus cotidianos produzindo cultura e encontrar a melhor forma de assumir essas estratégias (e desenvolver novas) na construção do conhecimento escolarizado.

Nesse aspecto, o campo do ensino de Literatura é especialmente sensível a essa dinâmica. Ensinar Literatura na Educação Básica já traz consigo problemas ardorosos, cuja concepção talvez se possa identificar no fato de que a formação técnica e científica se sobrepôs à formação humanística, conforme destaca Cosson (2010, p. 56):

Nesse ambiente, [...] o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos.

Ao ensino de Literatura pertencem problemas clássicos que não têm relação direta com a cultura digital, tais como: a definição dos textos canônicos; o lugar da literatura contemporânea e dos clássicos da Literatura no currículo escolar; e a função do ensino desse componente curricular e sua relação com a formação do leitor e o ensino de língua. Ao lado de questões difíceis como essas, o ensino de Literatura defronta-se, dentre outras questões, com o desafio de articular o uso das TDIC à prática de ler na tela digital, à hipertextualidade digital e à dispersividade discursiva. Essa gama de novos e velhos problemas constitui a realidade do ensino de Literatura na cultura digital, implicando uma fluência com a estratégia e as táticas que podemos empregar junto com a tecnologia de rede para fins educativos.

A adoção das tecnologias digitais no âmbito do ensino de Literatura traz diversas questões a se refletir. Todavia, neste momento pretende-se destacar apenas um: a intertextualidade e o enfoque de natureza hipertextual que as TDIC necessariamente aportam à intertextualidade em substrato digital. Nesse ponto, importa lembrar que

[...] a intertextualidade externa é feita apenas pela memória do leitor; já a intertextualidade interna precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal. Nos dois casos, quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o “parentesco” entre os textos e estabelece as conexões [...] (Cosson, 2010, p. 64).

Nesse sentido, ao se falar de uso de tecnologias digitais para dar suporte ao ensino de Literatura, dentre outras questões, atingia-se a questão da hipertextualidade e, por conseguinte, o modo como os sujeitos interagem com o texto literário. Do reinado do livro e da fotocópia para o reinado do documento eletrônico, o educador é então aquele que se dispõe a cruzar culturas, da sua para a do estudante, saindo do seu território para ir ao encontro do outro e face à desmistificação do livro e da leitura, perante a desvalorização do poder de legitimação que uma cultura literária durante tanto tempo exerceu.

Assim, um ensino articulado a partir da cultura digital, que possa permear o pensar e o fazer dos sujeitos da contemporaneidade, implica mais do que a utilização de recursos digitais na mediação pedagógica, na perspectiva de uma mudança paradigmática na práxis pedagógica para além da simples inclusão digital concebida como mera disponibilização e inserção de aparatos digitais na vida escolar; implica muito mais a internalização da maneira como os sujeitos operam nessa dinâmica cultural nas práticas pedagógicas no intuito de tornar a educação parte da práxis cultural da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo parte do pressuposto da literatura como linguagem e, ainda nessa perspectiva, como interação. Por isso, o ensino de Literatura não pode se distanciar de uma conjuntura social e política, de um planejamento, bem como de um currículo, que atenda as demandas de uma dada realidade.

Ademais, a literatura, a formação leitora e a cultura digital nos instigam a ensinar e a aprender, em um movimento colaborativo, numa perspectiva multiletrada. A escola, nesse arcabouço, é um espaço para a criação, para a formação permanente e práticas dialógicas. Assim, a escola, em uma rede de comunicação, demanda novas metodologias, diferentes dispositivos tecnológicos, inovação das instituições educacionais, reestruturação dos objetivos educacionais e, também, das formas de avaliação.

A cultura digital já está contextualizada de várias maneiras na sociedade, porém, o contexto educacional deve estar atento às metodologias mais ativas e inovadoras, visto que são necessárias para que os estudantes possam compreender o sentido da literatura

em suas vidas. Ela não está somente nos livros impressos, mas também nos conceitos e concepções de vida. Assim, a literatura e o seu ensino devem caminhar em paralelo com a mediação tecnológica e digital. Então, não basta apenas olharmos a nossa volta e identificarmos que os dispositivos digitais podem propor novas propostas e ações pedagógicas com a literatura que se expande em novos dispositivos e aparatos, contextos e multiletramentos.

Em linhas finais, é possível dizer que, embora as reflexões tenham um caráter introdutório, por ser tratar de um ensaio, as discussões podem ser retomadas em trabalhos futuros. Algumas questões importantes foram discutidas para melhor entendermos o sentido da literatura na sala de aula e o seu aprendizado como mola propulsora para a formação de um leitor crítico.

REFERÊNCIAS

ARSETH, Espen J. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press; 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos 1750- 1880**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coords.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FOFONCA, Eduardo. **Entre as práticas de (multi)letramento os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: as percepções estéticas de educadores das linguagens.** 2015 190f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/4c84cb6f-f6cc-485d-952f-890d2e3cd2a7>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FOFONCA, Eduardo. **A Cultura Digital e seus Multiletramentos: repercussões na educação contemporânea.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

FOFONCA, Eduardo; DIAS, Marilene Alves Ramos; COSTA, Katia Andrea Silva da. A integração de tecnologias digitais e a constituição de metodologias interativas e dialógicas: desafios e possibilidades na Educação Superior. **Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico**, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=32160@1>. Acesso em: 3 fev. 2022.

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

LEITE, Maria Alzira; VOGES, Maria Cristina. A afetividade e o trabalho na educação a distância. In: LEITE, Maria Alzira; VOGES, Maria Cristina (orgs.). **Linguagem e Tecnologia.** Vol. 2. Belo Horizonte: Tradição Planalto, 2020. p. 13-28.

NEW LONDON GROUP [1996]. A Pedagogia of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** Nova York: Routledge, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Especialist: descrição, ensino e aprendizagem**, v. 38, n. 1, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219>. Acesso em: 9 dez. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias.** 4. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTAELLA, Lucia. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/view/3852>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

NOTA SOBRE FINANCIAMENTO

Não houve financiamento de qualquer agência de fomento.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Autor 1: escrita da primeira versão da revisão de literatura.

Autor 2: orientador da pesquisa original; reescrita de partes da textualidade original; reescrita do manuscrito submetido.

REVISÃO DO ARTIGO

Francine Borges Bordin – Dra. em Educação (UFPel).

Recebido em: 10/02/2025

Parecer em: 25/03/2025

Aprovado em: 27/03/2025