



# LEITURA

## LEITURA HIPERMÍDIA E LITERATURA INFANTIL: DIÁLOGOS INTERARTES HIPERMEDIA READING AND CHILDREN'S LITERATURE: INTERARTS DIALOGUES

Rodrigo da Costa Araújo

**Resumo:** As transformações impostas pelos meios eletrônicos influenciam, significativamente, além do processo de comunicação, também o modo de composição, leitura e criatividade na criação literária e estética do livro infantil contemporâneo. A obra, que traduz vestígios estilísticos do artista, constroi significações sígnicas entrelaçadas com ajuda da máquina - suporte semiótico pelo qual ela se concretiza e instiga várias leituras. O leitor, nesse processo intrincado, caminha nessa trama/teia, de um espaço a outro mapeando percursos, criando redes de associações que lhe permitem entender algum estado individual de fruição.

**Palavras-chave:** leitura hipermídia; literatura infantil; múltiplas linguagens.

**Abstract:** The changes imposed by the electronic media influence, significantly, beyond the process of communication, also the way of composition, reading and creativity in creating literary and aesthetic of contemporary children's book. The work, which reflects stylistic traces of the artist, builds meanings of signs intertwined with the help of the machine - semiotic medium through which it is implemented and instigates several readings. The player in this intricate process, walks in this network / web, from one space to another by mapping routes, creating networks of associations that allow you to understand any individual state of enjoyment.

**Key words:** hypermedia reading; children's literature; multiple languages.



## Literatura infanto-juvenil: um gênero menor?

Pensar a literatura infantil é, primeiramente, pensar em algumas reflexões. O que é uma literatura voltada para o público “infantil”? O que distingue esse gênero da literatura destinada ao público adulto? Qual a ideologia por trás da obra dita infanto-juvenil? Essas são, dentre várias, algumas perguntas plurais que podem circular num primeiro contato com textos literários ou livros voltados para o público “infanto-juvenil”.

Refletindo sobre essas perguntas, a literatura infantil se configura enovelada nas questões que envolvem a educação, na intenção (e tensões) das relações adulto/criança, no texto e no leitor, na dependência infantil em relação ao adulto, na emancipação do receptor, nas intrincadas relações em que predominam o didatismo do texto e os valores estéticos.

Ela - a literatura infanto-juvenil - não obstante as amplas conquistas na sociedade pós-moderna, ainda, tem sido vista, infelizmente, por muitos leitores e, também pseudoescritores, de forma pejorativa ou simplesmente como mero instrumento de intenção didático-pedagógico-educativa. Muitas vezes, isso leva a crer, ou mesmo induz a pensar que o significante “infantil” assume semanticamente para muitos, o valor de infantilidade, como se a menoridade do leitor fosse transferida (e transcrita) ao texto literário, tornando-se, assim, erroneamente, uma espécie de pseudoliteratura ou uma literatura marginal.

Com esse pensamento, o lugar ocupado pela literatura infanto-juvenil na arte literária reflete, de algum modo, o lugar ocupado pela criança na sociedade, já que ela, inserida na concepção de mundo regida pelo adulto, ocupa um lugar de “inferioridade social”. Esse mesmo viés de leitura é estudado, criticamente, em Ligia Cadermatori ao refletir sobre o conceito de literatura infantil e, por isso afirma: “a principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina”. A literatura infantil, então, atrelada a um adjetivo pressupõe que sua linguagem, seus temas e o seu ponto de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, diz a estudiosa no assunto. A literatura, puramente enquanto substantivo, ao contrário, não predetermina seu público, supondo-se que este seja formado por quem quer que esteja interessado nela.

Por outro lado, como afirmam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984), apesar da depreciação com que o gênero é reiteradamente considerado, ele tem se tornado um relevante segmento da indústria editorial, além de ter integrado os currículos universitários. O fato é que, mesmo sendo considerada “menor” ou “marginal”, a obra infantil parece ainda mais difícil que a voltada para os adultos, uma vez que precisa superar o ranço pedagógico e utilitário e o comprometimento com as “facilidades sentimentais”. Críticos como Khéde (1983) e Cadermatori (1994) observam, portanto, que essa adjetivação ao gênero denota uma limitação em razão da escolha de um público específico - “infantil” e “juvenil” - como distinto e separado dos receptores da obra literária em geral. E isso, na opinião de Khéde tem como causa o próprio contexto cultural em que se verifica a bipartição entre o mundo do adulto, com seus valores a serem alcançados, e o mundo infantil, com seus “defeitos” a serem “corrigidos”.

Nesse sentido, e contrariamente a todas essas limitações, pensar a literatura infantil, é antes de tudo, pensar a *literatura*. Não podemos, de forma alguma, desvincular a literatura de literatura infanto-juvenil. Elas não se opõem, muito pelo contrário. Dialogando e reforçando esse discurso, Ana Maria Machado, em *Contra corrente* (1999) e *Texturas* (2001), sublinha que o importante, ao pensar a literatura infantil é o substantivo *literatura* e não o adjetivo infantil. Dessa forma, não se trata simplesmente de livros para crianças, mas antes, trata-se de literatura, de textos que, rejeitando o estereótipo, apostam na invenção, na criatividade e no valor estético. Assim compreendido, o espaço textual da literatura infantil, como o da literatura, é formado por um conjunto de elementos semi-



ambivalentes. O deciframento é sempre uma escolha. E se o texto ou obra infantil entendidos como jogo barthesiano da escritura-leitura, só passarão a existir a partir de sua recriação numa leitura subjetiva e individual, a cada fruidor -, seja infantil, juvenil ou adulto -, a obra se apresentará, diferentemente, entre si mesma e ao mesmo tempo completa e incompleta.

Nesse plano, o texto literário é entendido como objeto de prazer que está constantemente estruturando-se, mantendo-se num estatuto da enunciação. Essa estruturação infinita do texto, que Barthes chama *significância* - espaço específico onde se redistribui a ordem da língua - faz-se sensorial: o sentido das coisas nasce de nossos sentidos; é o sentido produzido sensualmente, o corpo e sua vivência, a fragmentação e a cultura, disseminação de suas características segundo fórmulas desconhecidas. De qualquer forma, é preciso pensar que o que importa para a qualidade na literatura infantil é o valor literário do texto, a sua literariedade, sem perder de vista os aspectos sociais, históricos, religiosos e filosóficos que perpassam a obra.

## 2 Novos leitores, outros universos semióticos

[...] escutar, olhar, ler equivale finalmente a constituir-se. Na abertura ao esforço de significações que vem do outro, trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio espaço mental. Confiemos às vezes alguns fragmentos de texto aos povos de signos que nos nomadizam dentro de nós. Essas insígnias, essas relíquias, esses fetiches ou esses oráculos nada têm a ver com as intenções do autor nem com a unidade semântica viva do texto, mas contribuem para criar, recriar, reatualizar o mundo de significações que somos.

Pierre Levy

Nesta epígrafe, extremamente significativa, Pierre Levy propõe novas formas de ler e atualizar o texto, como também, o processo de virtualização e a construção de novos sentidos. Para ele, ao mesmo tempo em que rasgamos o texto pela leitura ou pela escuta, amarrotamos esse texto lido. Dobramo-lo sobre si mesmo. Tal trabalho da leitura, para ele, pressupõe esse ato de rasgar, amarrotar, torcer, recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido, nesse processo, não preexiste à leitura e, é ao percorrê-lo que o fabricamos ou o atualizamos. A firma, ainda, que, enquanto dobramos esse texto sobre si mesmo, estabelecemos relações com outros textos, a outros discursos, a imagens, a afetos, a toda a imensa reserva flutuantes de desejos e de signos que nos constitui. Quando isso acontece, segundo suas leituras, não é mais do sentido do texto que nos ocupa, mas a direção e a elaboração de nosso pensamento, a precisão de nossa imagem no mundo, a culminação de nossos projetos.

Pensando assim, o texto não é mais amarrotado, dobrado sobre si mesmo, mas recortado, pulverizado, distribuído, avaliado segundo critérios de uma subjetividade que produz a si mesma. Todos esses processos de atualização, segundo o filósofo, remontam e reforçam o conceito de hipertexto e novas formas de conceber o leitor e a leitura. Esse processo construtivo do hipertexto, de um modo geral, exige um leitor atento, possuidor de habilidades técnicas, capaz de ser co-autor de uma obra, consciente das transformações que ajuda a construir e do poder da técnica que utiliza.

Aproximando dessas mesmas relações obra-autor-espectador, Lúcia Santaela, sabiamente, em *Navegar no ciberespaço. Perfil do leitor imersivo* [2004] se refere à abertura da obra e a três tipos de leituras<sup>2</sup>, como também, as interações a partir das habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidas nesse processo.



O primeiro tipo - o leitor contemplativo - o leitor mediativo da idade pré-industrial; o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa, é aquele que se concentra em uma atividade interior, labiríntica e pessoal. “Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo” (SANTAELLA, 2004, p.24), trata-se apenas de um leitor que contempla e medita.

Inspirado nas obras de Walter Benjamin e Baudelaire, o segundo tipo, - o leitor movente, fragmentário - representa o leitor do mundo em movimento, de misturas signícas, e esse leitor, segundo a pesquisadora, é filho da Revolução Industrial e dos grandes centros urbanos. Um leitor de fragmentos e de sensações evanescentes e instáveis. As habilidades desse leitor são inquestionáveis, pois ele, além da capacidade de conviver com os diversos signos, também sabe administrar a velocidade e a intensidade que as imagens circulam nesse universo. A flexibilidade desse segundo leitor, segundo a autora, abriu caminho ao tipo de leitor mais recente - o imersivo -, isto é, ele prepara a sensibilidade perceptiva para o surgimento do leitor que navega “entre nós e conexões lineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2004, p.11).

E no terceiro tipo, - o leitor imersivo, virtual - Santaella apresenta o leitor que emerge nos espaços incorpóreos e fluídos da virtualidade, em um roteiro multilinear entre “nos”, multisequencial, hipersubjetivo, feito um grande caleidoscópio tridimensional, onde as transformações sensoriais, perceptivas e conjuntivas inauguram novas sensibilidades corporais, físicas e mentais.

O leitor virtual ou imersivo, segundo Santaella, surge da multiplicidade de imagens signícas e de ambientes virtuais de comunicação imediata. Esse novo leitor nasce inserido dentro dos grandes centros urbanos e é acostumado desde cedo com a linguagem efêmera e provido de uma sensibilidade perceptiva-cognitiva quase que instantânea. Ele, segundo Santaella, e de acordo com essas características é inserido no ambiente hipermídia, coloca em ação mecanismos, ou mesmo, habilidades de leitura muito distintas das empregadas pelo leitor do texto impresso. Por outro lado, elas se distinguem, ainda, daquelas que são empregadas pelo leitor de imagens ou espectador de cinema ou televisão. Essas habilidades de leitura multimídia acentuam-se mais ainda, quando a hipermídia migra do suporte CR-Rom para circular nas potencialidades infinitas do ciberespaço.

Com a proliferação crescente das redes de telecomunicação, especialmente da internet que liga vários pontos ou informações, surge, nesse contexto, outro conceito de leitor que possui novas formas de percepção e cognição nos atuais suportes e estruturas híbridas e lineares do texto escrito. Apesar dessas classificações, segundo a estudiosa no assunto, não é possível ver diferenças entre os três tipos de leitores citados, porém há habilidades que os diferem. Esse livro -, *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo* -, nesse caso, consistiu exatamente em conhecer ou mapear o leitor imersivo, suas transformações sensoriais, perceptivas, cognitivas e, conseqüentemente, sua maneira de sentir as transformações.

### 3 Uma leitura imersiva a partir do livro *A Interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago

A obra tecnológica interativa pressupõe a parceira, o fim das verdades acabadas, do imutável, do linear.

Diana Domingues

De acordo com os três tipos de leitores apontados por Lúcia Santaella, leremos, a partir do viés do leitor imersivo, o livro/hipertexto *A interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago, disponível no site [<http://www.angela-lago.com.br>]. As principais características desse leitor, segundo a estudiosa, são a hipertextualidade, a interatividade e o diálogo signíco



com as várias linguagens.

A escolha do livro, para esse ensaio, se deu em virtude de um trabalho desenvolvido com professores alfabetizadores, no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, realizado na FUNEMAC - Fundação Educacional de Macaé, com a disciplina Leitura e escrita na cultura digital (2010). Quanto ao trabalho com Angela Lago, foi porque, além de possuir uma obra extremamente significativa e conhecida pelo público de docentes, é uma das mais reconhecidas escritoras e ilustradoras da literatura infantil contemporânea. Suas narrativas envolvem livros de imagem, indagações do olhar, estranhamentos<sup>3</sup> e muitas interrogações, além de um diálogo tramado com as outras linguagens artísticas.

O site oficial da autora [<http://www.angela-lago.com.br>], além de falar de toda a sua trajetória artística e sua obra, apresenta livros concebidos no espaço virtual, tais como: *Oh! Terror Game* (Trata de uma história de terror), *ABCD* [Abecedário ilustrado brasileiro e lúdico] e *A Interminável Chapeuzinho* (paródia do clássico conto de fada). Essa última foi o nosso objeto de experimentações com alunos e professores alfabetizadores.



Figura 1: Abertura do hipertexto: *A Interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago

Se antes, o diálogo interartes<sup>4</sup> era extremamente presente e lúdico na obra impressa de Angela Lago, agora, nesse hipertexto/livro, a escritora explora vários recursos ao mesmo tempo com *A Interminável Chapeuzinho* - exigindo ações e habilidades de leitura muito distintas daquelas exploradas pelo leitor do livro impresso ou daquelas empregadas, também, pelo receptor de imagens ou espectador de cinema e televisão.

O título da obra, nesse caso, único código verbal escrito - paratexto condutor e instigante - aponta, antecipadamente, para um texto<sup>5</sup> que acontece através da conexão do leitor com a tela, por meios de movimentos e comandos do *mouse*, descobrindo os nexos eletrônicos dessas etapas ou mecanismos por onde seguir. O signo “interminável” comprova, assim, que o leitor mirim ou qualquer leitor terá que estabelecer relações múltiplas, e de modo a-sequencial, unir fragmentos de informações de naturezas diversas (cores, movimentos, luzes, intertextos, música, gestos dos personagens etc.), criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica.

Esse paratexto<sup>6</sup>, - o título da obra -, ainda, informa o intertexto com obras clássicas conhecidas de muitos leitores, reforçando, assim, o tom parodístico do discurso. Com essas informações iniciais, antes mesmo de explorar a obra e a sua natureza diversa, o leitor, por meio de saltos receptivos, é livre para estabelecer sozinho a ordem textual ou para se perder na desordem dos fragmentos, pois no lugar de um volume encadernado em que as frases e/ou imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual, surge, agora, diante dos seus olhos, uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e mediante o ato da leitura.

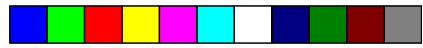


Figura 2: *A Interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago

Nesse primeiro momento, o leitor-mirim, diferentemente do livro impresso, poderá optar por múltiplos caminhos e desfechos, dependendo da sua escolha. Para esse tipo de leitura, no entanto, a própria obra nos convoca a uma navegação exploratória, uma forma de conhecer os seus mecanismos e estrutura. O leitor, lançando mão de toda multilinearidade do livro deve se comportar como um navegador, deslocando-se com o *mouse* da centralidade textual, a qual é encaminhada a outro nó de rede, num dinamismo lúdico, totalmente descontraído e sedutor.

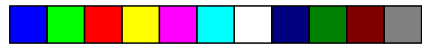
A figura de chapeuzinho, após o primeiro *click*, conhecida de todos nós, surge nessa trama ressignificada e recontada. Feita personagem-atriz - como sugere o intertexto musical - ela se apresenta para representar na floresta e fazer acontecer os fatos de sua própria narrativa. Movimentando-se, ora com sua mãe, ora como num palco, com sua avó, dirige-se aos bastidores para trazer de lá, acontecimentos ou a própria vozozinha. A partir daí, a trama poderá ser iniciada, ao toque do *mouse* e a partir das experimentações (tentativas).



Figura 3: *A Interminável Chapeuzinho*, de Ângela Lago

Nessa obra, disponível no *site*, os recursos hipertextuais são explorados de forma lúdica e colorida, permitindo-nos observar muitas características apontadas por Lúcia Santaella a respeito da leitura hipermediática. Uma delas é o caráter volátil do texto, o leitor ao embrenhar-se nas redes perceberá a importância e autonomia das partes que formam essas cadeias de percursos.

Essa coreografia imagética dos personagens em figuras sintéticas com animação - duas mulheres adultas, uma menina, o lobo e os caçadores - é configurada com o texto não verbal, integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, ruído, movimentos ou gestos etc. Modeladas em informações figurativas em multimídias, eles constituem nós, ajudando a formar certas associações e, por isso, o discurso



Figuras 4 e 5: *A Interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago

visual arma-se em um todo coeso graças aos elementos em conjunto. Essas ligações, geralmente ativadas por meio do *mouse*, permitem ao leitor hipermídia mover-se através da obra, produzindo na mistura de sentidos receptores, na sensoridade global, sinestésias reverberantes que ela é capaz de produzir (SANTAELLA, 2003, p. 95).

A leitura hipermídia permite, ainda, mescla de texto (o intertexto com o conto de fadas), imagens fixas e animadas, sons (trilha sonora do livro), ruídos e luzes compondo um todo complexo, porém, não garante certa linearidade do começo ao fim, podendo ser interrompida, inclusive, durante as experimentações. Ela, acionada pelas várias colagens, direciona-se ao público infantil, monta-se ou se constitui com as intervenções do receptor acompanhando os comandos com o *mouse*. Com todos esses recursos e perturbado com tantas informações e detalhes, ele - o leitor imersivo - se percebe diante de possibilidades de narrativas, diante de um jogo em que escolhe, entre as várias versões, um final que prefere atualizar.

A canção - que se tornou um clássico hino de amor - escolhida por Angela Lago para essa narrativa, reforça, além da *mise en scène* ou do espetáculo da protagonista, a citação original *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault em que o lobo seduz a protagonista. Nesse caso, a trilha sonora que embala a narrativa e a construção dos sentidos estabelece o tom parodístico com as várias relações psicológicas e sexuais que sugerem o conto<sup>7</sup>.

*La vie en rose* (A vida em cor-de-rosa) - feito um conto de fadas cantado -, de Edith Piaf, é uma canção francesa que tematiza, pelo eu-lírico, a vida de uma mulher que prometeu o amor eterno a um amante.

*La vie en rose*,  
Edith Piaf

Des yeux qui font baisser les miens,  
Un rire qui se perd sur sa bouche,  
Voilà le portrait sans retouche  
De l'homme auquel j'appartiens

[Refrain]



Quand il me prend dans ses bras  
Il me parle tout bas,  
Je vois la vie en rose.  
Il me dit des mots d'amour,  
Des mots de tous les jours,  
Et ça m'fait quelque chose.  
Il est entré dans mon coeur  
Une part de bonheur  
Dont je connais la cause.  
C'est lui pour moi,  
Moi pour lui dans la vie,  
Il me l'a dit, l'a juré  
Pour la vie.  
Et dès que je l'aperçois  
Alors je sens en moi  
Mon coeur qui bat

Des nuits d'amour à plus finir  
Un grand bonheur qui prend sa place  
Des ennuis des chagrins s'effacent  
Heureux, heureux à en mourir.

[Refrain] [In: DAHAN, Oliveir. *La vie en rose*. "La Môme"]<sup>8</sup>

Ela, ainda, ajuda a construir a animação dos personagens, confundindo-se em um todo dinâmico e interativo do enredo. Disso decorre não só desenvolver novos modos de escutar ou ver detalhes, mas aprender com mais rapidez, saltando de um ponto a outro da informação, formando combinações criativas. Com esse gesto, mesmo quando se está diante dos espaços representacionais da tela/livro, o internauta-leitor percebe-se envolvido na cena, é ele que confere dinamismo aos acontecimentos, identificando-se com elementos constitutivos de um ambiente cujas coordenadas só se limitam pela interface que ele atualiza no ato de navegação.

Enfim, ler e desenvolver esses códigos, além de ser uma atividade lúdica e criativa, é uma atividade performativa e cognitiva que não está presa a um único tipo de equipamento. Junta-se a isso, ainda, nessa miríade de signos, o processo metalinguístico explorado na imagem e narrativa enquanto processo. Em todos os finais, que não se assemelham ao final clássico da história original, o lobo, com um livro na mão, acena com o dedo e com a cabeça (códigos visuais ou não verbais), sugerindo que não era o fim pretendido para tal situação.

A grande marca identificatória do leitor imersivo está, sem dúvida nenhuma, na interatividade com a obra. O enredo e os processos comunicativos, além dos recursos de colagens, nesse texto, acontecem no espaço de comutação, nas trocas intersemióticas. Nesse ambiente, todos se tornam negociadores de um fluxo indefinido de signos que surgem e desaparecem em função do acesso e das comutações. Outro traço do leitor imersivo, segundo Lucia Santaella [2004, p.181], encontra-se nas transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que emergem nesse tipo de leitura. Os sentidos e as reações motoras acompanham o ritmo da narrativa que é visível na agilidade dos movimentos multidirecionais, ziguezagueantes na horizontal, vertical e diagonal com que o olhar contempla a tela.

Para a pesquisadora, "observar, absorver, entender, reconhecer, buscar, escolher, elaborar e agir ocorrem em simultaneidade" [2004, p.182] nesse processo de leitura. De todo modo, segundo suas pesquisas, o que parece certo e se confirma é, que "no





contexto comunicacional da hipermídia, o infonauta lê, escuta e olha ao mesmo tempo”. Nessa vertigem de signos percebemos, nessa obra, um novo tipo de sensibilidade perceptiva, sinestésica e de uma dinâmica importantíssima no processo de alfabetização atual a partir de diálogo intercódigos.

#### 4 Considerações finais

*O interstício da fruição, produz-se no volume das linguagens, na enunciação, não na sequência dos enunciados.*

Barthes

A literatura infantil contemporânea seja ela da criação impressa - com os recursos extremamente visuais e apelativos ou técnicas de *designers* - seja das tramas virtuais e labirínticas com os recursos hipermediáticos - assume, evidentemente, novas formas de ler/ver e novas formas de conceber o objeto livro.

Essa leitura e trabalho com o livro de Angela Lago, realizado com professores alfabetizadores, revelam a perspectiva dos estudos da linguagem e da literatura comparada em abordagem semiótica buscando, sempre num viés crítico, relacionar e confrontar linguagens verbais e não verbais. Essa perspectiva, direcionada ao público infantil de escolas municipais, reconhece os diálogos que a literatura estabelece com outras artes, com as demais formas de representação e com o contexto em que se situa em um dado momento. E, embora considerando algumas dificuldades com as tecnologias no contexto escolar, percebe-se que a literatura e a prática pedagógica, como um todo, criam interações comunicantes com as linguagens por meio das quais esse contexto se fala, tais como: da revista, do jornal, da fotografia, do cinema, da TV, dos jogos infantis, da hipermídia.

Assim, estudar literatura ou estabelecer novas práticas com o processo de alfabetização é correlacionar, o tempo todo, diferentes sistemas de signos. Desse modo, sempre num ambiente descontraído, podemos perceber como a linguagem da alfabetização e do mundo artístico sofre os efeitos e pressões de diferentes códigos, e, por outro lado, como esses efeitos agem sobre eles, o que, de certa forma, provoca um processo ininterrupto de transformação com o trabalho da linguagem. Um trabalho que ganha força ainda mais com os vários recursos tecnológicos.

Apesar das dificuldades, das realidades das escolas e dos poucos encontros - apenas quatro sábados- sob essa perspectiva e, nesse panorama com escolas de classe popular, inserem-se nossas preocupações com o aluno, a leitura, o processo de alfabetização e a literatura infanto-juvenil.

Enfim, o trabalho significativo com a leitura e a literatura infantil de boa qualidade é o lugar, comprovadamente, de manifestações da linguagem, e, que faz confluir, além dos diversos códigos e manifestações culturais, um ambiente alfabetizador lúdico e atraente. Além do mais, pela literatura infantil, a alfabetização acontece em comum com as mutações do mundo das linguagens, linguagens pelas quais o concreto histórico fala e se relaciona semioticamente.

#### Notas

<sup>1</sup> Esses três tipos de leitura, também, de algum modo representam o modo de “abertura da obra de arte” na contemporaneidade. Principalmente em poéticas interativas.

<sup>2</sup> Neologismo proposto pelo formalista russo Viktor Chklovski. O estranhamento seria então esse efeito especial criado pela obra de arte literária para nos distanciar (ou *estranhar*) em relação ao modo comum como apreendemos o mundo, o que nos permitiria entrar



numa dimensão nova, só visível pelo olhar estético ou artístico. O estranhamento é, então, essa forma singular de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, visão que a literatura de certa forma alarga - ao nível da linguagem, porque a torna difícil e hermética; ao nível do conteúdo, porque desafia e transforma as ideias pré-concebidas sobre o mundo; e ao nível das formas literárias, porque *estranha* as convenções literárias, introduzindo novas formas de expressão

<sup>3</sup> CLÜVER, Claus. *Estudos Interartes: Introdução crítica*. In: *Floresta Encantada. Novos Caminhos da Literatura Comparada*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 2001. p.333-382.

<sup>4</sup> No sentido mais amplo e semiótico do termo e considerando que as tecnologias audiovisuais passaram a trazer textos mediados (sonoros e visuais) de todo o mundo, para um público que antes só os recebia por meio do código escrito. A leitura desses textos em códigos múltiplos (feita pelo diálogo verbal-visual-sonoro) é denominada leitura intercódigos.

<sup>5</sup> “Um trabalho literário consiste, inteiramente ou essencialmente, de um texto, definido (muito minimamente) como uma sequência mais ou menos longa de declarações verbais que são mais ou menos dotadas de significação. Mas tal texto é raramente apresentado sem estar adornado, reforçado e acompanhado de um certo número de outras produções, verbais ou não, tais como o nome do autor, um título, um prefácio, ilustrações. E apesar de que nós nem sempre saibamos se essas produções devem ou não ser vistas como pertencendo ao texto, em todo o caso elas rodeiam o texto e o estendem, precisamente para *apresentá-lo*, no sentido usual deste verbo, e num sentido mais forte: fazer *presente*, garantir a presença do texto no mundo, sua ‘recepção’ e consumo sob a forma (atualmente, pelo menos) de um livro. Esse tipo de produção, que varia em extensão e aparência, constitui o que eu chamei [...] de *paratexto* [...]. O *paratexto* é aquilo que permite que o texto se torne um livro e seja oferecido enquanto tal para seus leitores e para o público de um modo geral [...] (GENETTE, 1982, p. 1).

<sup>6</sup> A respeito desse olhar no conto de fadas em questão, ler: BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.

<sup>7</sup> *A vida em cor-de-rosa*

Edith Piaf

Olhos que fazem baixar os meus  
Um riso que se perde em sua boca  
Eis o retrato sem retoque  
Do homem a quem eu pertencço

[Refrão]

Quando ele me toma em seus braços  
ele me fala baixinho  
Vejo a vida cor-de-rosa  
Ele me diz palavras de amor  
Palavras de todos os dias  
E isso me provoca alguma coisa  
Ele entrou no meu coração  
Uma parte de felicidade  
Da qual eu conheço a causa  
É ele pra mim, eu pra ele  
Na vida, ele me disse  
Jurou para sempre  
E desde que eu percebo



Então, quando eu o sinto em mim  
Meu coração bate

Noites de amor infinitas  
Uma grande felicidade que toma seu lugar  
Os problemas, as chagas se apagam  
Feliz, feliz até morrer

[Refrão] [Tradução nossa]

## 5 Referências

- ARAUJO, Rodrigo da C. *Para além das palavras: a ilustração e o livro infantil-contemporâneo*. *Revista Mosaicum*. Teixeira de Freitas, a. 5. n. 10, p. 10-20, 2009.
- BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1973.
- CADERMATORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. SP. Brasiliense. 1994.
- CUNHA, Maria Zilda da. *Na Tessitura dos signos Contemporâneos. Novos olhares para a literatura Infanto-juvenil*. São Paulo. Humanitas. Paulinas. 2009.
- CHKLÓVSKI, V. *A Arte como Procedimento*. In: *Teoria da Literatura: Formalistas Russos*. Trad. Ana Maria Ribeiro et al. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.
- DOMINGUES, Diana. Introdução. *A Humanização das Tecnologias pela Arte*. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A Arte no século XXI. A Humanização das Tecnologias*. São Paulo. Fundação Editora da UNESP. 1997. pp.15-30.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil. 1982.
- KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura infanto-juvenil. Um Gênero Polêmico*. Petrópolis. Vozes, 1983.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. São Paulo. Ática, 1984.
- LAGO, Angela. *O Interminável Chapeuzinho*. Disponível em: [www.angela-lago.com.br](http://www.angela-lago.com.br). Acesso em 25/04/2010.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo. Editora 34.1996.
- MACHADO, Ana Maria. *Texturas. Sobre ensaios e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Contra corrente. Conversas sobre leitura e política*. São Paulo. Ática, 1999.
- MACHADO, Arlindo. *Hiper mídia: O labirinto como metáfora*. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A Arte no século XXI. A Humanização das Tecnologias*. São Paulo. Editora UNESP. 1997. pp.144-154.
- NASCIMENTO, José Augusto de A. *Literatura infantil e cultura hipermidiática. Relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura*. São Paulo USP. Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado. 2009.
- OLIVEIRA, Maria Regina M. *A criança leitora: entre o impresso e o eletrônico. Leitura e Literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. In: CERCANTINI, João Luís. C.T. *Leitura e literatura infanto-juvenil. Memória de Gramado*. São Paulo. Cultura Acadêmica. Assis. SP. 2004.
- PIAFF, Edith; DAHAN, Olivier. *La vie en rose. "La Môme"*. CD do filme. 2008
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço. O perfil do leitor imersivo*. São Paulo. Paulus. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo. Paulus. 2003.
- \_\_\_\_\_. *A leitura fora do livro*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm> Acesso em: 25/04/2010.

Texto aprovado para publicação em abril de 2010.