

A (hiper)leitura digital e o livro didático: um olhar filológico para a leitura literária na Educação Básica

Digital (hyper)reading and educational book: a philological look at literary reading in Basic Education

Elizabeth Mota Nazareth de Almeida*

Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil

Patrício Nunes Barreiros**

Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva apresentar as características dos textos literários referenciados pelo livro didático, a partir dos suportes impressos e digitais e suas implicações filológicas no contexto da (hiper)leitura nas aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Para isso, analisou-se os textos literários presentes no livro de Cereja, Vianna e Codenhoto (2016), *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, do 1º ano do Ensino Médio, traçando um paralelo entre suas características em diferentes suportes (papel e tela) e a leitura filológica. Como aporte teórico, foram utilizados os estudos de Chartier (1999, 2001), Lévy (1999), Dionísio (2006), Coscarelli (2009), e Rojo (2012) para análise das características dos textos presentes no meio digital e Santaella (2004), que aborda questões sobre o perfil do hiperleitor. Em relação às potencialidades da leitura filológica para a formação leitora na Escola Básica, foram tomados como base Petrucci (1992), Chartier (2002), Said (2007) e Borges e Souza (2012). Como resultado, observou-se que, ao se desenvolver práticas leitoras na Escola Básica, faz-se necessário explorar as potencialidades oferecidas pelo ambiente digital, levando em consideração um olhar humanista e filológico de leitura, com foco na formação de leitores críticos e inseridos em uma sociedade tecnológica digital.

Palavras-chave: Filologia. Língua portuguesa. Literatura. Livro didático. Hiper mídias.

Abstract: This paper aims to present characteristics of literary texts cited by the textbook, from printed and digital media, and their philological implications in the context of (hyper) reading in Portuguese language classes in Basic Education. For this, literary texts present in book of Cereja, Vianna and Codenhoto (2016), *Contemporary Portuguese: Dialogue, reflection and use*, from the 1st year of High School were analyzed, relating characteristics of these texts in different supports (paper and screen) and philological reading. The theoretical foundation was based on studies by Chartier (1999; 2001), Lévy (1999), Dionísio (2006), Coscarelli (2009), and Rojo (2012) to analyze the characteristics of texts present in cyberspace, and Santaella (2004) who discuss issues regarding the profile of the (hyper)reader. Regarding the potential of philological reading for reading training at the Basic School, the texts of Petrucci (1992), Chartier (2002), Said (2007) and Borges and

FLP 22(2)

* Doutoranda, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil; almeida.emn@gmail.com

** Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 2. Professor doutor titular, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil; patricio@uefs.br

Souza (2012), were used as a basis. As a result, it was observed that, when developing reading practices in the Basic School, it is necessary to explore the potential offered by web, from a humanistic and philological perspective, with a focus on the formation of critical readers and in a digital technological society.

Keywords: Philology. Portuguese language. Literature. Textbook. Hypermedia.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita digitais fazem parte das práticas letradas em muitas sociedades contemporâneas. Por meio do ciberespaço, realizamos interações sociais e entramos em contato com múltiplas culturas a partir do compartilhamento de opiniões e visões de mundo através dos mais diversos dispositivos digitais interligados à *internet*, oportunizando, dessa forma, o acesso a uma gama infinita de informações sobre praticamente qualquer assunto. Essa realidade tem sido refletida também nos espaços formais de aprendizado, como a escola, uma vez que, ao se pensar na consolidação das práticas leitoras e escritoras, devemos considerar apresentar aos alunos situações e experimentações reais de leitura e de escrita.

Como reflexo disso, a escola contemporânea tem buscado inserir textos hipermediáticos para o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras na Educação Básica. Indo nessa direção, os editais nacionais que fomentam ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários na Educação Básica, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), têm incentivado o diálogo com as tecnologias digitais de informação e comunicação ao orientar que as editoras utilizem em suas obras pedagógicas novos suportes e tecnologias contemporâneas para a leitura e a escrita em salas de aula (Brasília, 2015).

A partir desses aspectos, podemos questionar sobre que textos os alunos têm lido em salas de aula da Educação Básica e ainda como nós, professores de Língua Portuguesa, podemos lidar com as questões filológicas surgidas a partir da transmissão de textos literários em materiais didáticos impressos e digitais.

Esses questionamentos mostram-se relevantes, uma vez que, apesar de não ser o único, o livro didático ainda é considerado como uma importante fonte de consulta em sala de aula. Mais especificamente, em livros didáticos de Língua Portuguesa, o texto literário é transmitido na íntegra ou em fragmentos, proporcionando o contato dos alunos, em muitos casos, à primeira leitura de algumas das mais conhecidas obras literárias. Diante disso, é pertinente que, na presente discussão, também lancemos o olhar para uma abordagem filológica de leitura que aponte para os problemas na transmissão de textos literários em livros didáticos e que leve em consideração a transposição dos textos em seus diferentes suportes (papel a tela), uma vez que teóricos como Chartier (1999, 2001, 2002) e McKenzie (2018) alertam para o fato de que a forma e o suporte contribuem para o sentido do texto. Desse modo, a análise das características que diferenciam a leitura de textos nos suportes impressos e digitais tenciona evidenciar de que maneira essa transposição do papel à tela implica a formação de sentido.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar os textos literários apresentados e referenciados pelo livro didático, sob um olhar humanista e filológico de leitura, com vistas a apresentar as características e as potencialidades da (hiper)leitura de textos presentes no meio impresso e digital. Além disso, intentamos

discutir sobre como podemos lidar com os problemas filológicos presentes na transposição de textos literários no livro didático, visando ao desenvolvimento de uma *competência filológica* que auxilie na formação leitora dos alunos.

Para isso, foram utilizados os textos literários apresentados pelo livro didático de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio, aprovado pelo edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2018), intitulado *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto e publicado em 2016.

Como apoio teórico, levou-se em consideração o que versam autores como Petrucci (1992), Chartier (2002), Said (2007) e Borges e Souza (2012) e para discutir os aspectos filológicos na leitura de textos literários. Foram utilizados ainda autores como Chartier (1999, 2001), Lévy (1999), Dionísio (2006), Coscarelli (2009), e Rojo (2012), que auxiliaram na compreensão das características dos textos presentes no meio digital, além de Santaella (2004) que aborda questões a respeito do perfil do (hiper)leitor contemporâneo.

A partir desse aporte teórico, foram analisadas as características dos textos literários nos suportes impressos e digitais, bem como discutido o papel do leitor contemporâneo a partir do olhar filológico e humanista de leitura, buscando com isso apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem a formação leitora e as necessidades de aprendizagem de alunos inseridos em uma sociedade tecnológica digital.

2 APRESENTAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

FLP 22(2)

Neste artigo, foram analisados os textos literários presentes no ambiente digital, referenciados por um livro didático de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, aprovado e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação Básica no Brasil, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2018).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, gratuitamente, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, além de instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

A partir do edital nº 04/2015 do PNLD/2018, o programa convoca, para o seu processo de inscrição e avaliação, obras didáticas elaboradas com vistas a abrir “[...] horizontes e caminhos para um ensino e aprendizagem mais significativo [sic] e emancipador [sic], voltado [sic] para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. [...]” (Brasília, 2015, p. 31)

Em relação aos livros de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, o documento orienta que a organização dos conteúdos e metodologias deve ser elaborada de forma que, nos anos finais da Educação Básica, o estudante demonstre, entre outras coisas, o conhecimento das formas contemporâneas de linguagens. Para isso, o edital ressalta que os livros da área de Linguagens devem propiciar a criação de

espaços multiculturais e multissemióticos de ensino e aprendizagem e que, dessa forma, as propostas voltadas para as práticas de leitura e da escrita devam:

[...] considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto; abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção. (Brasília, 2015, p. 37).

Desse modo, para compor o corpus desta pesquisa, escolhemos, dentre os livros de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLID/2018 e adotados pelas escolas para os anos letivos de 2018 a 2020, o livro intitulado *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto (2016) do 1º ano do Ensino Médio, por ele referenciar, em seus textos literários, edições presentes no ambiente digital.

No livro didático analisado, foram identificados 21 (vinte e um) textos literários com referências a textos situados no ambiente digital. Desses, apenas 12 (doze) referências puderam ser recuperadas, conforme apresentado no quadro 1, a seguir. Ficaram de fora da análise, desse modo, os textos que apresentavam problemas de redirecionamento¹.

Quadro 1 – Textos literários referenciados pelo livro didático.

Nº	Título e Autor	Referência no livro didático
01	<i>Édipo Rei</i> de Sófocles	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 31-32)
02	<i>Espera</i> de Florbela Espanca	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 34)
03	<i>Do amoroso esquecimento</i> de Mário Quintana	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 60)
04	<i>Pescaria</i> de Guilherme de Almeida	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 62)
05	<i>Romance</i> de Guilherme de Almeida	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 62)
06	<i>O baicai</i> de Guilherme de Almeida	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 62)
07	<i>Me sinto ótima</i> de Mallu Magalhães ²	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 73)
08	<i>Envergo, mas não quebro</i> de Lenine	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 62)
09	<i>Carta de Graciliano Ramos</i> de Graciliano Ramos	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 159-160)
10	<i>Carta tardia a um poeta arredio</i> de Ferreira Gullar	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 164-165)

¹ Os problemas de redirecionamento dizem respeito à impossibilidade de acesso aos textos literários no ambiente digital devido a erros diversos presentes nos links citados pelo livro didático.

² Para acessar corretamente o texto citado, alteramos o link disponível no livro didático para <https://www.letras.mus.br/mallu-magalhaes/me-sinto-otima/>.

11	<i>Continua o poeta com este admirável a quarta feira de cinzas</i> de Gregório de Matos	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 188)
12	<i>Tempos Modernos</i> de Lulu Santos ³	Cereja, Vianna e Codenhoto (2016, p. 308)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como recorte, apresentamos para este artigo a análise detalhada de três textos literários, a saber: o poema *Do amoroso esquecimento* de Mário Quintana, o poema de Florbela Espanca, intitulado *Espera*, e a *Carta de Graciliano Ramos a Portinari* do escritor Graciliano Ramos.

3 ANÁLISE DOS TEXTOS LITERÁRIOS APRESENTADOS PELO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DOS SUPORTES IMPRESSOS E DIGITAIS: UMA PROPOSTA HUMANISTA DE LEITURA

A multimodalidade é uma característica presente tanto em textos impressos quanto em textos eletrônicos. Corroborando com esse pensamento, Dionísio (2006) apresenta a multimodalidade como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Dessa forma, segundo a autora, “os recursos visuais e verbais devem ser vistos como um todo no processamento dos gêneros textuais” (Dionísio, 2006, p. 63). Concordamos ainda com Kress e Van Leeuwenn (1998) ao partirmos do pressuposto de que todo o texto é multimodal.

Para percebermos isso, basta olharmos para a complexidade de muitos escritos medievais repletos de gravuras, ilustrações, tipos diferentes de letras, com cores e tamanhos distintos e notas hipertextuais. Contudo, a forma como o texto se apresenta em tela diferencia-se do modo de configuração dos rolos e códices da Antiguidade ou da Era Medieval ou até mesmo dos livros modernos, pela possibilidade de associação às hipermídias (Chartier, 1999, 2001). A partir dos textos presentes no ciberespaço, temos a possibilidade de inserir imagens estáticas e em movimento, som, vídeos, ícones, softwares, além de hiperlinks.

Contudo, nem todos os documentos digitais apresentam necessariamente associação às hipermídias. Os primeiros textos digitalizados, por exemplo, apesar de utilizarem um novo meio de transmissão (digital), apenas reproduziam as características formais de apresentação do formato anterior (impresso). Eram o que podemos chamar de *incunábulo digitais*⁴. No entanto, os textos inseridos em ambientes digitais podem associar-se a elementos hipermidiáticos como aplicativos, redes sociais, além de janelas *pop-ups*, banners com propagandas, imagens, vídeos, *podcasts*, hiperlinks e menus interativos que redirecionam os leitores para outros documentos e locais no próprio site ou fora dele.

³ Para acessar corretamente o texto citado, alteramos o link disponível no livro didático para <http://www.vagalume.com.br/lulu-santos/tempos-modernos.html>.

⁴ O termo *incunábulo* refere-se ao livro impresso antes de 1501 e constitui um objeto de grande valor no âmbito da bibliografia material, dada a sua raridade e o caráter experimental da sua composição (Duarte, 1997). Desse modo, os *incunábulo digitais* seriam os primeiros textos digitais que mantinham as características formais de apresentação dos textos impressos (Barreiros, 2013; McGann, 1997).

Esse leque de informações e múltiplas possibilidades de acesso permitem que o hiperleitor não apenas percorra os caminhos pré-estabelecidos pelo escritor/editor, mas que desbrave percursos ainda não pensados inicialmente pelo criador do hiperdocumento, participando, assim, da estrutura do texto, transformando-o, virtualmente, em um único hipertexto inédito (Lévy, 1999, p. 59).

Em relação aos textos literários presentes no ambiente digital referenciados pelo livro didático em questão, apenas um não apresentava associação às hipermídias: *Édipo Rei* de Sófocles (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 31-32). Os demais apresentavam imagens estáticas ou em movimento, hiperlinks e menus interativos. Alguns ainda estavam em ambientes repletos de banners de propaganda, vídeos, botões para redes sociais, comentários de leitores e buscadores por palavras-chave.

É necessário salientar, entretanto, que esses textos não foram criados no meio digital ou para o ambiente virtual. Na verdade, referem-se a cartas e poemas manuscritos, letras de músicas rascunhadas em cadernos ou folhas avulsas ou ainda a publicações impressas que, provavelmente, foram revisados e modificados por seus autores e editores até chegarem às mãos de seus leitores. Nesse aspecto, enfatizamos a condição provisória dos textos, uma vez que sempre há a possibilidade de que sejam reeditados e reimpressos, podendo inclusive mudar de suporte.

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito ao fato de que o ato de transladar um texto de um suporte para outro interfere em seu sentido. Sobre isso, Chartier (1999, 2001, 2002) nos adverte que a forma do texto, os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação interferem na formação do sentido. Corroborando com esse pensamento, McKenzie (2018, p. 25) afirma que sim, as formas afetam o significado, evidenciando a importância da descrição não apenas dos processos técnicos de produção e recepção do livro, mas também dos processos sociais de sua transmissão.

Desse modo, o ato de transmissão de um texto, ainda que a partir de um material impresso como o livro didático ou da tela, não deve ser desprovido da compreensão do mundo em que os textos foram escritos, comunicados e lidos (Chartier, 2001, p. 126).

Por isso, como forma de explicitar as características multimodais, hipertextuais e hipermidiáticas dos textos em diferentes suportes (papel e tela), bem como as implicações filológicas na transmissão de textos literários em livros didáticos, apresentamos, a seguir, a análise detalhada de três dos textos reproduzidos pelo livro didático de Cereja, Vianna e Codenhoto (2016) e referenciados ao meio digital.

3.1 As potencialidades da (hiper)leitura de textos literários a partir de um olhar filológico na Educação Básica

A Filologia por muito tempo manteve-se, enquanto disciplina, restrita às práticas acadêmicas eruditas, quase *sacras*, que tinham por missão maior salvaguardar a língua a partir da preservação de textos considerados sagrados ou representativos de um determinado povo. Tradicionalmente, atribuíam-se à Filologia a prática árdua de correção e limpeza das *contaminações* causadas pelos possíveis desvios ocorridos durante o processo de transmissão textual (Borges; Souza, 2012, p. 15). Contudo, na contemporaneidade, a Filologia vem sendo ressignificada a partir de um reposicionamento crítico voltado, sobretudo, para a ética de leitura (Said, 2007, p. 89). Dessa forma, estaríamos abrindo-nos para a ideia da laicidade filológica, imbuídos de

uma proposta de leitura e abordagem dos textos em que a filologia seria vista como um campo interpretativo aberto, de escolhas metodológicas, de tomadas de posição.

Diante disso, à luz dessa expoente proposta de leitura filológica, podemos ampliar as possibilidades de discussão para refletirmos também acerca do uso de textos literários em livros didáticos referenciados no meio digital. A proposta aqui colocada é o desafio de uma leitura filológica que vá além do código linguístico.

A leitura filológica leva em consideração os aspectos materiais do texto, seu processo de produção, transmissão e recepção, investiga os sujeitos envolvidos em todos esses processos, os sentidos e valores que lhes atribuíram. Trata-se de uma ética de leitura que considera as diversas camadas de sentidos, valendo-se dos indícios materiais, dos pormenores que considera o texto como um produto cultural e histórico. Dessa forma, com o intuito de discutir um possível caminho para a leitura de textos literários a partir de um olhar filológico que leve em consideração os diferentes suportes textuais, vejamos, a seguir, alguns exemplos dos textos analisados no livro didático de Cereja, Vianna e Codenhoto (2016).

O primeiro texto que trazemos como exemplo é o poema de Mário Quintana, *Do amoroso esquecimento*, como podemos observar representado na figura 1, a seguir.

HORA DE ESCREVER Professor: Os alunos podem se reunir em grupos, e cada grupo pode realizar uma ou mais de uma proposta, ou todos podem realizar todas as propostas; ou você pode ainda criar outras propostas. O importante é que haja textos suficientes para serem apresentados no sarau que encerra a unidade.

Seguem algumas propostas de produção de poemas. Conversem com o professor e decidam a melhor forma de realizá-las.

1. Leia dois pequenos poemas, o primeiro de Mário Quintana e o segundo de Oswald de Andrade:

Do amoroso esquecimento

Eu agora — que desfecho!
Já nem penso mais em ti...
Mas será que nunca deixo
De lembrar que te esqueci?

(Disponível em: <http://www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana/>. Acesso em: 13/2/2015.)

3 de maio

Aprendi com meu filho de dez anos
Que a poesia é a descoberta
Das coisas que eu nunca vi

(Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/420/748.pdf>. Acesso em: 13/2/2015.)

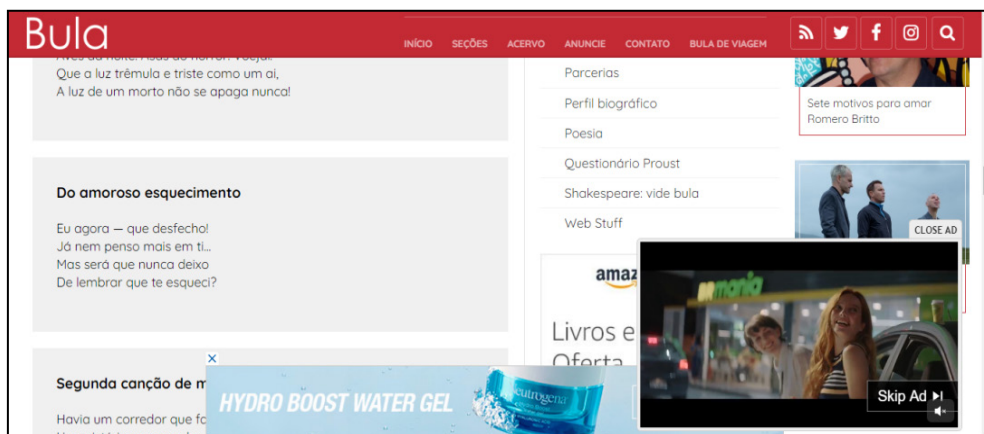
PROJETO Como você sabe, será realizado um sarau literomusical no final da unidade. Neste capítulo, você e os colegas vão produzir poemas e cantigas, que serão declamados e cantados no sarau.

Andressa Moreira

Figura 1 – Trecho do livro didático (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 60).

A página do livro didático, representada na figura 1, encontra-se repleta de elementos multimodais, como diferentes tipos, cores e tamanho de letras, ícones, figuras geométricas e imagem ilustrativa. Vemos ainda, abaixo do texto, a indicação da fonte para a leitura do poema no ambiente digital, através da apresentação do seu endereço eletrônico na *internet*. Nesse caso, o texto impresso no papel não pode ser editado, a não ser que haja uma nova reimpressão.

Entretanto, ao analisarmos esse mesmo texto a partir de outro suporte (o digital), vemos que esse novo contexto de leitura implica mudanças consideráveis. No ambiente da revista digital, denominada *Bula*, em que o texto de Mário Quintana se encontra transmitido, por exemplo, há a presença de janelas *pop-ups*, banners e vídeos de propaganda. Além disso, a revista digital oferece, no topo de suas páginas, links, a partir de um menu horizontal, que redirecionam o leitor para outros conteúdos do site, como podemos ver na figura 2, a seguir.



Fonte: <https://www.revistabula.com/2329-os-10-melhores-poemas-de-mario-quintana/>.

Figura 2 – Texto literário postado na revista digital citado pelo LD.

Além disso, o texto *Do amoroso esquecimento*, de Mário Quintana, agora lido no ambiente virtual de uma revista digital, por exemplo, pode ser facilmente editado pelo criador da página na *internet*. Se por um lado, esse aspecto pode representar uma maior facilidade na editoração dos textos em um menor tempo e custo, por outro, corremos o risco de nos depararmos com práticas atuais que muitas vezes se contentam em “pôr na Web os textos brutos que não foram nem pensados, em relação à nova forma de suas transmissões, nem submetidos a nenhum trabalho de correção ou de edição” (Chartier, 2002, p. 116). Além disso, no ciberespaço, o leitor está mais suscetível a um leque de informações simultâneas que interferem na formação do sentido do texto, bem como a distrações que podem ocasionar perda no foco de atenção e atraso no cumprimento dos objetivos de leitura.

Apesar da poluição visual e das inúmeras possibilidades de leitura nesse labirinto hipertextual, quando tais práticas de leitura são inseridas e oportunizadas no contexto da sala de aula, o professor de Língua Portuguesa pode apresentar ao seu aluno estratégias de como manter o foco nos objetivos de leitura pretendidos e de se precaver de links suspeitos. Essas práticas dão destaque à postura autônoma do estudante diante das diversas possibilidades de leituras potencializadas pelo ambiente digital, oportunizando o desenvolvimento de uma postura crítica e estabelecimento de critérios de leitura. Destarte, ao exercitar a leitura a partir de textos com variados níveis de compreensão e suportes, o aluno-leitor dispõe para si de meios que o auxiliarão no uso de sua capacidade colaborativa e crítica no ato comunicativo.

Além disso, em sua ‘navegação’, esse estudante se deparará com temas polêmicos, políticos, religiosos, notícias de acontecimentos por todo o mundo, apresentados e comentados por pessoas de diversas formações, níveis sociais e culturais. Esse cenário seria uma rica oportunidade para o professor trabalhar questões que vão desde a reflexão de como o uso da língua pode influenciar e formar opiniões a questões voltadas para como essas informações são organizadas, quais suas estruturas, para qual público são endereçadas e com qual intencionalidade.

Ainda em relação à comparação de textos em diferentes suportes, observemos o exemplo do poema *Espera* de Florbela Espanca, reproduzido tanto pelo livro didático como no meio digital. No texto impresso, há a indicação da fonte usada como referência no meio digital e, abaixo, vemos a presença de um pequeno glossário. Além

disso, ao lado direito do texto, há uma ilustração representando um quadro de Jules Breton, intitulado *Mulher jovem no campo*.

Nesse exemplo, percebemos a linguagem multimodal presente desde os tipos diferentes de letras, cores e tamanhos distintos dos caracteres, até a linguagem não-verbal representada através da figura ilustrativa. Todos esses elementos interferem na construção de significado do texto lido, uma vez que o leitor correlaciona esses aspectos textuais para a formação de sentido, processando-os como um todo (Dionísio, 2006, p. 63).

Apesar de se tratar de um texto impresso, a presença do glossário logo após o poema, trazendo a definição de uma das palavras do texto, pode ser considerada uma nota hipertextual, como podemos observar na figura 3, a seguir.

b. Lírico, pois, além de um eu lírico que expressa seus sentimentos, há exploração de efeitos sonoros.

Espera

Não me digas adeus, ó sombra amiga,
Ablanda mais o ritmo dos teus passos;
Sente o perfume da paixão antiga,
Dos nossos bons e cândidos abraços!

Sou a dona dos místicos cansaços,
A fantástica e estranha rapariga
Que um dia ficou presa nos teus braços...
Não vás ainda embora, ó sombra amiga!

Teu amor fez de mim um lago triste:
Quantas ondas a rir que não lhe ouviste,
Quanta canção de ondinas lá no fundo!

Espera... espera... ó minha sombra amada...
Vê que pra além de mim já não há nada
E nunca mais me encontras neste mundo!...

(Florbela Espanca. Disponível em: http://www.releituras.com/fespanca_menu.asp. Acesso em: 2/6/2015.)

ondinas: seres mitológicos habitantes de lagos e rios; ninfas.



Mulher jovem no campo, de Jules Breton.

FLP 22(2)

Figura 3 – Texto literário *Espera* de Florbela Espanca no LD (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 34).

Como vimos, características como a multimodalidade e a hipertextualidade não são inéditas nem exclusivas do ambiente digital. Isso nos leva a ver o texto no ciberespaço, como afirma Coscarelli (2009), não sob os aspectos que o tornariam diferente, mas antes, a partir de como as outras linguagens se incorporam a ele, para então observarmos de que maneira o sujeito lida com essas múltiplas linguagens para a construção de sentido, tendo em mente que o leitor proficiente é aquele capaz de ler qualquer texto, em qualquer suporte, em qualquer linguagem (Coscarelli, 2009, p. 555). Dito isso, consideramos imprescindível ampliar as práticas leitoras a partir de textos impressos e digitais, auxiliando, dessa forma, na exposição de textos multimodais e multissemióticos que os estudantes encontram em suas práticas sociais e com que precisam lidar cotidianamente.

Como exemplo, analisemos o mesmo texto de Florbela Espanca a partir do suporte digital, representado na figura 4 a seguir.


releituras - menu da autora

[Principal] [Biografias] [Releituras] [Novos escritores]
© Projeto Releituras
Arnaldo Nogueira Jr
28/07/2020 - 22:28:22



Florbela Espanca

Menu da Autora:

Vaidade / Aos olhos dele
Fumo
Ser poeta
Esquecimento
Velhinha
Espera

Espera

Florbela Espanca

Não me digas adeus, ó sombra amiga,
Abranda mais o ritmo dos teus passos;
Sente o perfume da paixão antiga,
Dos nossos bons e cândidos abraços!

Sou a dona dos místicos cansaços,
A fantástica e estranha rapariga
Que um dia ficou presa nos teus braços...
Não vás ainda embora, ó sombra amiga!

Teu amor fez de mim um lago triste:
Quantas ondas a rir que não lhe ouviste,
Quanta canção de ondinas lá no fundo!

Espera... espera... ó minha sombra amada...
Vê que pra além de mim já não há nada
E nunca mais me encontras neste mundo!...

Florbela d'Alma da Conceição Espanca tem hoje seus versos admirados em todos os cantos do mundo, diferentemente do que aconteceu quando ainda viva, época em que foi praticamente ignorada pelos apreciadores da poesia e pelos críticos de então. Os dois livros que publicou, por sua conta, em vida, foram "O Livro das Mágoas" (1919) e "Livro de "Sóror Saudade" (1923). Às vésperas da publicação de seu livro "Charneca em Flor", em dezembro de 1930, **Florbela** pôs fim à sua vida. Tal ato de desespero fez com que o público se interessasse pelo livro e passasse a conhecer melhor a sua obra. Dizem os críticos que a polêmica e o encantamento de seus versos é devida à carga romântica e juvenil de seus poemas, que têm como interlocutor principal o universo masculino.

Poema extraído de uma publicação fac-similar do livro "Sonetos", 12ª edição, pág.125.





[Principal] [Biografias] [Releituras] [Novos escritores]

© Projeto Releituras — Todos os direitos reservados. O Projeto Releituras — [um sítio sem fins lucrativos](#) — tem como objetivo divulgar trabalhos de escritores nacionais e estrangeiros, buscando, sempre que possível, seu lado humorístico, satírico ou irônico. Aguardamos dos amigos leitores críticas, comentários e sugestões.
A todos, muito obrigado. **Arnaldo Nogueira Júnior**. © @njo

Fonte: http://www.releituras.com/fspanca_menu.asp.

Figura 4 – Texto literário *Espera* de Florbela Espanca, postado no ambiente digital.

Na página *Releituras*, o poema encontra-se transcrito fielmente, como está apresentado no livro didático, trazendo, abaixo do texto, informações adicionais sobre a autora e a indicação da edição usada como base para essa publicação. Além disso, ao lado esquerdo da tela, encontramos uma imagem de Florbela Espanca e, abaixo, um

menu vertical interativo que dá acesso a outros poemas da escritora, a partir de hiperlinks. Na parte superior da página, há um menu horizontal que redireciona o hiperleitor para outras páginas do site e esse mesmo menu se repete na parte inferior. No rodapé, há informações sobre o site e seu editor.

Dessa forma, ao acessar o texto *Espera* de Florbela Espanca no ambiente digital, o aluno tem acesso a outros textos através de hiperlinks, potencializando assim a não linearidade da leitura e modificando a estrutura inicialmente pensada, primeiro pela autora e depois pelos editores, para a leitura do livro *Sonetos*. Esse processo de escolha e seleção influencia, de forma decisiva e única, o processo de construção de sentido desses textos. Aqui, o leitor é quem faz a sua seleção textual e a sua crítica. Sobre isso, Chartier (2002) comenta:

[...] a apresentação eletrônica do escrito modifica radicalmente a noção de contexto e, ainda, o próprio processo de construção de sentido. Ela substitui a contiguidade física que aproxima os diferentes textos copiados ou impressos num mesmo livro pela sua distribuição móvel nas arquiteturas lógicas que comandam as bases de dados e das coleções digitalizadas. Além disso, ela redefine a materialidade das obras porque desfaz o elo imediatamente visível que une o texto e o objeto que o contém e porque proporciona ao leitor, e não mais ao autor ou ao editor, o domínio da composição, o recorte e a própria aparência das unidades textuais que ele deseja ler. (Chartier, 2002, p. 113-114).

Assim, a partir do ambiente virtual, retomamos e potencializamos características colaborativas da leitura e da escrita, ao alcançarmos em uma escala global outros leitores/escritores que, em suas escolhas hipertextuais, criam um texto completamente novo e inédito. Dessa forma, o leitor é também coautor do texto lido. Sobre esse aspecto, a (hiper)leitura exige uma maior autonomia e criticidade do leitor, na medida em que ele cria suas próprias hipermídias, seus próprios hipertextos, como apresenta Rojo (2012), ao citar os letramentos multimidiáticos:

[...] A próxima geração de ambientes de aprendizagem interativos adiciona [aos hipertextos] imagens visuais e sons e vídeos, além de animação, o que se torna muito prático quando a velocidade e a capacidade de armazenamento podem acomodar esses significados densos de informação topológica. [...] A importância dos letramentos multimidiáticos correspondentes já foi discutida, mas ainda é importante notar que não é apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias tornam mais fácil, mas sua autoria [...]. (Rojo, 2012, p. 20).

Para a autora, são exatamente esses textos contemporâneos compostos de muitas linguagens que têm sido chamados de multimodais ou multissemióticos e que, muitas vezes, apresentam um “caráter não multi, mas hiper: hipertextos, hipermídias” (Rojo, 2012, p. 21), que exigem novas ferramentas de produção, de análise crítica, enfim, exigem multiletramentos.

Além disso, evidenciar esses aspectos multiculturais, sobretudo no ciberespaço, tem como objetivo a busca de um olhar voltado para a valorização da cultura de cada estudante, cada grupo, cada comunidade, descentralizando as práticas de letramento escolar e promovendo a reflexão de que, através da língua e seu uso, podemos visualizar questões voltadas para a forma como o estudante vê o mundo a partir do seu lugar social e cultural.

Santaella (2004), indo ao encontro desses pensamentos, assume a variedade de tipos de leitores que desenvolvem reações e habilidades diversas a partir dos estímulos

semióticos que recebem. Para a autora, por exemplo, o ato de ler livros configura um tipo de leitor distinto de um leitor de imagens fixas ou animadas que, por sua vez, difere-se do leitor das luzes, das sinalizações e dos signos do ambiente urbano. Da mesma forma, com a leitura orientada hipermidiaticamente, cria-se um novo modo de ler. Assim, a hiperleitura apresenta-se como

[...] 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. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor. (Santaella, 2004, p. 175).

Esses estágios cognitivos que perpassam a hiperleitura são marcados pelas especificidades do que Santaella (2004) chama de leitor imersivo. Esse tipo específico de leitor pode ser identificado pela interatividade em um processo de comutação que permite conectar o hiperleitor com seus interlocutores através de um fluxo indefinido de signos que surgem e desaparecem e pelas transformações sensoriais, uma vez que as reações motoras, perceptivas e mentais acompanham a mudança ininterrupta de ritmo da ‘navegação’ na tela, a partir do *zigzaguear multiativo* do ponteiro do mouse e do olhar do hiperleitor (Santaella, 2004, p. 181). É esse tipo de leitura que o aluno da escola básica encontrará ao acessar, por exemplo, o poema *Espera* de Florbela Espanca disponível no ambiente digital.

Para concluir a análise do texto em questão, vemos que, ao final das informações sobre a autora, o editor do site inseriu a seguinte informação: “Poema extraído de uma publicação fac-similar do livro “Sonetos”, 12ª edição, pág. 125.” (Nogueira Jr, 2020. A indicação do texto-base utilizado para a disponibilização do poema no meio digital é fundamental para que o leitor possa localizar o texto lido em sua materialidade, apesar das informações, nesse caso em específico, não estarem completas, o que dificulta a recuperação desse texto fac-similar, caso o leitor deseje recuperar esse documento.

Já quanto ao próximo texto que analisamos, uma carta do escritor Graciliano Ramos, veremos que o site *Releituras*, no qual se encontra esse texto, apresenta não só a indicação da fonte usada como base para a edição, como a própria imagem do fac-símile.

No caso da carta pessoal de Graciliano Ramos a Portinari apresentada no livro didático em estudo, há, do lado direito do texto impresso, a imagem fac-similar da carta, citada como a “Cópia da carta em estudo, disponível no site oficial de Graciliano Ramos.” (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 159), como podemos observar nas figuras 5 e 6 a seguir.

FOCO NO TEXTO

Leia a carta pessoal a seguir.

Rio – 18 – Fevereiro – 1946
Caríssimo Portinari:

A sua carta chegou muito atrasada, e receio que esta resposta já não o ache fixando na tela a nossa pobre gente da roça. Não há trabalho mais digno, penso eu. Dizem que somos pessimistas e exibimos deformações; contudo as deformações e miséria existem fora da arte e são cultivadas pelos que nos censuram.

O que às vezes pergunto a mim mesmo, com angústia, Portinari, é isto: se elas desaparecessem, poderíamos continuar a trabalhar? Desejamos realmente que elas desapareçam ou seremos também uns exploradores, tão perversos como os outros, quando expomos desgraças? Dos quadros que você mostrou quando almocei no Cosme Velho pela última vez, o que mais me comoveu foi aquela mãe com a criança morta. Sai de sua casa com um pensamento horrível: numa sociedade sem classes e sem miséria seria possível fazer-se aquilo? Numa vida tranquila e feliz que espécie de arte surgiria? Chego a pensar que faríamos cromos, arjinhos cor-de-rosa, e isto me horroriza.

Felizmente a dor existirá sempre, a nossa velha amiga, nada a suprimirá. E seríamos ingratos se desejássemos a supressão dela, não lhe parece? Veja como os nossos ricos em geral são burros.



Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, Brasil

Cópia da carta em estudo, disponível no site oficial de Graciliano Ramos.

Literatura de informação. Semântica (II). Carta pessoal e carta de apresentação **CAPÍTULO 3** 159

Figura 5 – Carta de Graciliano Ramos a Portinari apresentada no LD (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 159).

Julgo naturalmente que seria bom enforcá-los, mas se isto nos trouxesse tranquilidade e felicidade, eu ficaria bem desgostoso, porque não nascemos para tal sensaboria. O meu desejo é que, eliminados os ricos de qualquer modo e os sofrimentos causados por eles, venham novos sofrimentos, pois sem isto não temos arte.

E adeus, meu grande Portinari. Muitos abraços para você e para Maria.
Graciliano.

(Disponível em: <http://graciliano.com.br/site/1946/02/carta-de-graciliano-ramos-a-portinari/>. Acesso em: 10/7/2015.)

Volume de cartas enviadas em 2014 é o menor em 15 anos

Com pessoas e empresas recorrendo crescentemente a meios digitais, o número de cartas enviadas em 2014 chegou ao menor nível dos últimos 15 anos.

Dados levantados pelos

Figura 6 – Continuação da Carta de Graciliano Ramos a Portinari apresentada no LD (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 160).

FLP 22(2)

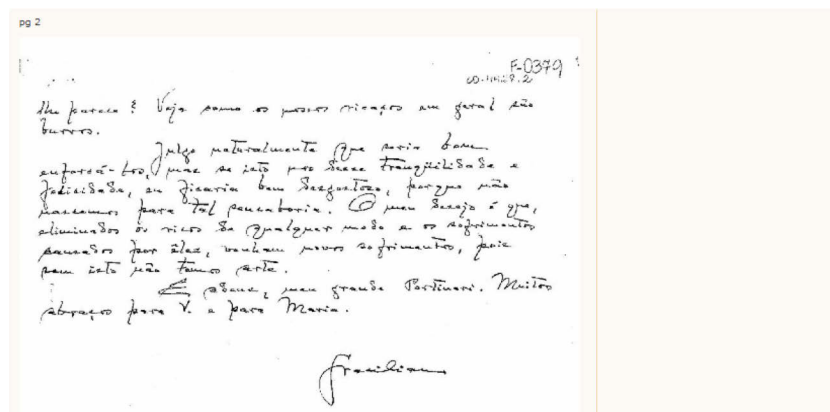
Diferentemente do que ocorreu com o poema de Florbela Espanca, o endereço eletrônico disponibilizado ao final da edição da carta de Graciliano Ramos direciona o leitor ao fac-símile do documento no suporte digital.

Na *homepage* oficial do autor, disponível online, além do fac-símile, encontramos, na parte superior da página, um menu horizontal que permite, a partir de hiperlinks, acesso às informações sobre o escritor como a sua biografia, obras, fotografias, linha do tempo, árvore genealógica, trabalhos acadêmicos e artigos publicados, como vemos nas figuras 7 e 8 a seguir.



Fonte: <http://graciliano.com.br/site/1946/02/carta-de-graciliano-ramos-a-portinari>

Figura 7 – Imagem do site oficial do autor, Graciliano Ramos, fólio 0378.



Fonte: <http://graciliano.com.br/site/1946/02/carta-de-graciliano-ramos-a-portinari>

Figura 8 – Fac-símile da carta de Graciliano Ramos, fólio 0379.

Desse modo, ao terem acesso, por exemplo, a partir do meio digital, à edição fac-similada da carta de Graciliano Ramos a Portinari, os alunos podem perceber a humanidade por trás do texto, a caligrafia do autor com seu estilo peculiar, as rasuras, as abreviaturas e a ortografia da época. Marcas essas próprias de um lugar em um tempo específico na história, que seriam apagadas por uma edição modernizada

apresentada pelo livro didático, podem ser recuperadas, estudadas, contrastadas e analisadas, a partir da leitura de outras camadas de edição, como a fac-similada ou a sua transcrição. Além disso, o fato de a página online dar a possibilidade ao leitor de acessar informações para além dos códigos linguísticos, como a biografia do autor, suas obras, seu contexto histórico e cultural, amplia as condições para a compreensão dos textos lidos.

Assim, segundo Said (2007, p. 92), ao examinarmos os manuscritos de uma obra, temos a possibilidade de adentrarmos na linguagem do autor, buscando com isso compreender as suas formas particulares de expressão, além de percebermos como o ato de escrever, nesse processo de composição e escolha, configura-se em uma ação laboriosa e demorada. Sobre esse aspecto, Said (2007, p. 93) afirma que, a partir da leitura minuciosa de um texto literário, por exemplo, seríamos capazes de localizá-lo no seu tempo através de toda uma rede de relações e influências externas que desempenham um papel formador no texto, expressas por uma série de decisões e escolhas de palavras específicas em detrimento de várias outras possibilidades. Dessa forma, qualquer leitura que realizemos está situada num determinado tempo e lugar, uma vez que nenhum autor é completamente soberano ou está acima da época, lugar e circunstâncias de sua vida (Said, 2007, p. 92).

Ainda sobre a página oficial do escritor Graciliano Ramos, vemos, logo abaixo do menu, o cabeçalho com a imagem do escritor, o título do site e um botão interativo que redireciona o usuário para uma página de contato com os administradores. Há ainda botões para ajuste de tamanho da letra, uma caixa de entrada para busca de palavras dentro do site e ícones que podem redirecionar o usuário para as redes sociais (porém, inativos no momento da análise). Do lado direito da página, há um menu com as categorias referentes a outras páginas do blog. Na mesma página, abaixo dos fac-símiles, encontra-se a transcrição da carta, como mostra a figura 9 a seguir.

Transcrição:

Rio 18 Fevereiro 1946

Caríssimo Portinari:

A sua carta chegou muito atrasada, e receio que esta resposta já não o ache fixando na tela a nossa pobre gente da rosa. Não há trabalho mais digno, penso eu. Dizem que somos pessimistas e exibimos deforma es; contudo as deforma es e miséria existem fora da arte e são cultivadas pelos que nos censuram.

O que às vezes pergunto a mim mesmo, com angústia, Portinari, é isto: se elas desaparecessem, poderíamos continuar a trabalhar? Desejamos realmente que elas desapareçam ou seremos também uns exploradores, tão perversos como os outros, quando expomos desgraças? Dos quadros que você mostrou quando almocei no Cosme Velho pela última vez, o que mais me comoveu foi aquela mãe com a criança morta. Sa  de sua casa com um pensamento horrível: numa sociedade sem classes e sem miséria seria possível fazer-se aquilo? Numa vida tranquila e feliz que espécie de arte surgiria? Chego a pensar que faríamos cromos, anjinhos cor de rosa, e isto me horroriza.

Felizmente a dor existirá sempre, a nossa velha amiga, nada a suprimir . E seríamos ingratos se desejássemos a supressão dela, não lhe parece? Veja como os nossos ricos em geral são burros.

Julgo naturalmente que seria bom enforcá-los, mas se isto nos trouxesse tranquilidade e felicidade, eu ficaria bem desgostoso, porque não nascemos para tal sensaboria. O meu desejo é que, eliminados os ricos de qualquer modo e os sofrimentos causados por eles, venham novos sofrimentos, pois sem isto não temos arte.

E adeus, meu grande Portinari. Muitos abraços para você e para Maria.

Graciliano

Fonte: <http://graciliano.com.br/site/1946/02/carta-de-graciliano-ramos-a-portinari/>

Figura 9 – Transcri o da carta de Graciliano Ramos a Portinari.

Contudo, ao compararmos o fac-símile da carta com os textos apresentados tanto no livro didático como na página oficial do escritor, constatamos as seguintes modifica es, como demonstrado no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Edições da carta de Graciliano Ramos a Portinari.

Edições realizadas	Fac-símile	Livro didático	Transcrição
Rasuras omitidas	Segmento ilegível riscado (Fólio 0378, linha 4)	Segmento omitido	Segmento omitido
Abreviaturas desdobradas	“v.” (fólio 0378, linha 16 e fólio 0379, linha 11)	“você” (linhas 11 e 25)	“você” (linhas 8 e 18)
Ortografia atualizada	- “tranqüila” (fólio 0378, linha 21) - “côr-de-rosa” (fólio 0378, linha 23) - “tranqüilidade” (fólio 0379, linha 4) - “êles” (fólio 079, linha 4)	- “tranquila” (linha 15) - “cor-de-rosa” (linha 16) - “tranquilidade” (linha 21) - “eles” (linha 23)	- “tranquila” (linha 11) - “cor de rosa” (linha 11 e 12) - “tranquilidade” (linha 15) - “eles” (linha 17)
Mudança na paragrafação	-	A topografia do texto original não foi obedecida	A topografia do texto original não foi obedecida

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além disso, encontramos dois problemas de transcrição, como destacado no quadro 3 a seguir. Para demonstrarmos isso, usamos como critério o uso do *italico* para indicar o segmento substituído e **negrito** para indicar o segmento substituto.

Quadro 3 – Problemas de transcrição da carta de Graciliano Ramos a Portinari.

Problemas de transcrição encontrados	Fac-símile	Livro didático	Transcrição (<i>síte</i>)
Substituição	“[...] aquela mãe <i>a segurar</i> a criança morta [...]” (fólio 0378, linha 18)	“[...] aquela mãe com a criança morta [...]” (linha 18)	“[...] aquela mãe com a criança morta [...]” (linha 9)
Substituição	“[...] mas se isto nos <i>desse</i> tranqüilidade e felicidade [...]” (fólio 0379, linha 4)	“[...] mas se isto nos trouxesse tranqüilidade e felicidade [...]” (linha 20 e 21)	“[...] mas se isto nos trouxesse tranqüilidade e felicidade [...]” (linha 15)

Fonte: Elaborado pelos autores.

FLP 22(2)

Interferências como essas são comumente encontradas em textos literários transmitidos pelos livros didáticos, como mostram autores como Mendes (1986), Telles (2003), Cambraia (2005) e Santiago-Almeida, Morandini e Silva (2018). Entretanto, quando trabalhadas em salas de aula de Língua Portuguesa na Educação Básica a partir de um viés humanístico de leitura, o que poderia ser encarado apenas como um erro de transcrição pode oferecer a oportunidade de mostrar ao aluno que o texto é um produto de uma ação humana, de escolhas metodológicas e de tomadas de decisão. Abre-se a oportunidade de apresentar que esse contexto de produção perpassa não apenas pela decisão do autor, mas pelas decisões de outros sujeitos, como editores, revisores, diagramadores etc. Decisões essas que são pautadas pensando-se no público a quem esses textos se destinam e na função que exercem dentro de cada sociedade organizada.

No contexto das tecnologias digitais, isso se mostra ainda mais complexo. Muitas vezes, lemos um texto que, em seu tempo, circulou em manuscritos ou impressos, passando por várias ‘encarnações’ que fazem parte da história de sua transmissão e que estão marcadas de informações sobre cada momento histórico específico. Desse modo, apagar marcas dessa socio-história comprometeria fundamentalmente o seu entendimento. Dito isso, assumimos que, em toda materialidade textual, encontramos um poço quase que inesgotável de informações que remontam aos aspectos culturais, históricos e sociais distintos (Chartier, 2001, p. 98). Todos esses elementos devem ser considerados na atenta e minuciosa leitura filológica.

Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de uma *competência filológica* que possibilite ao leitor compreender a humanidade por trás dos códigos linguísticos presentes nos textos, inclusive nos textos digitais apresentados pelos livros didáticos. Em relação ao conceito de *competência filológica*, Gumbrecht (2007) nos apresenta que ela envolveria três práticas básicas da filologia, a saber: identificar fragmentos, editar textos e escrever comentários históricos. Além disso, segundo o autor, o seu uso pressupõe

[...] una conciencia de las diferencias entre distintos periodos históricos y distintas culturas, es decir, la capacidad de pensar históricamente. Y finalmente, la activación de estas habilidades también (y de modo inevitable) supone la intención de hacer uso de los textos y culturas del pasado dentro del contexto institucional de la enseñanza. En otras palabras, es difícil imaginar que la filología vendría a desempeñar cualquier papel sin metas pedagógicas y una al menos rudimentaria conciencia histórica⁵. [...] (Gumbrecht, 2007, p. 15).

Desse modo, compreendemos que, no contexto das práticas leitoras contemporâneas, sobretudo na Educação Básica, o desenvolvimento de uma *competência filológica* implicaria uma tomada de consciência de que os textos, literários (ou não), estão marcados, histórica e culturalmente, não apenas em seus códigos linguísticos, mas em todo o seu contexto de produção, recepção e circulação na sociedade. Ao utilizarmos os textos e conseqüentemente as culturas do passado em

⁵ Tradução nossa: [...] uma consciência das diferenças entre períodos históricos e culturas distintas, ou seja, a capacidade de pensar historicamente. E finalmente, a ativação dessas habilidades também (e inevitavelmente) implica a intenção de fazer utilização de textos e culturas do passado no contexto institucional de ensino. Em outras palavras, é difícil imaginar que a filologia viria a desempenhar qualquer papel sem objetivos pedagógicos e pelo menos uma consciência histórica rudimentar. [...]

um contexto pedagógico, como defendemos neste artigo, devemos levar em consideração os textos em suas diversas edições e versões e em seus diferentes suportes.

Afinal, não podemos perder de vista que o texto que por ventura encontra-se publicado em um livro didático é um produto que passa por diversos processos de editoração e que, a depender de cada situação em particular, há práticas históricas e culturais envolvidas na editoração que são totalmente ignoradas por alguns leitores. Nesse viés, fomentar a *competência filológica* no aluno consistiria em explorar as práticas culturais da escrita de cada tempo, considerando os suportes e os instrumentos de escrita, a sua transmissão, como eram lidos, suas funções, além de questionar por que determinado texto nos interessa.

Dito isso, consideramos ainda fazer parte da *competência filológica* a ser desenvolvida em salas de aula de Língua Portuguesa a compreensão do lugar do autor em seu árduo exercício de escrita, percebendo-a como inacabada e provisória. Afinal, em um texto, as múltiplas escolhas de cada palavra realizada pelo autor ou editor, em detrimento de tantas outras descartadas, rasuradas e substituídas, representam uma posição socio-histórica própria e demarcam características singulares em um tempo e em um lugar. A partir desse olhar, podemos explorar os processos que envolvem o autor e suas condições de produção, questionar como o texto foi produzido do ponto de vista material, como circulou, como foi lido, por que e como chegou até nós.

No livro didático, esses aspectos filológicos precisam ser ainda mais explorados, uma vez que sua proposta permanece centrada em torno dos gêneros discursivos e dos aspectos linguísticos e literários. Além disso, a ideia de que o texto emana de uma verdade sagrada, uma beleza estética incomum, desencoraja os alunos a se arriscarem na prática escritora. A leitura dos manuscritos com suas rasuras, correções, vacilações e emendas prova que os escritores consagrados vivem situações comuns a todos que se arriscam no processo de escrita.

Nesse sentido, o texto passa a ser visto como um produto da atividade humana e que, desse modo, a partir de um olhar filológico, o leitor deve posicionar-se criticamente, estando atento às questões que extrapolam o signo linguístico, o que favorece a leitura em uma dimensão bem mais ampla.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das múltiplas possibilidades oferecidas pela hiperleitura no ambiente digital, o aluno assume um papel ativo no processo de construção do saber. Nesse contexto, o desafio do professor encontra-se no preparo teórico, no planejamento, na condução, na mediação, ajudando o estudante nesta complexa atividade de colaboração e interação com o conhecimento. A partir disso, precisamos trazer para a realidade da sala de aula a reflexão sobre de que forma estamos usando nossa linguagem, qual o papel que essa exerce na sociedade e quais as maneiras em que essa linguagem aparece ao nosso redor. Afinal, nossos alunos, cotidianamente, leem e escrevem virtualmente e interagem com textos diversos. Por isso, não é mais possível considerar em sala de aula que os materiais didáticos ofereçam apenas uma leitura contemplativa. A leitura, tanto a partir de textos impressos como na *internet* (a hiperleitura) deve permitir uma maior colaboração, interatividade e compartilhamento de ideias.

Por fim, no que diz respeito especificamente à leitura de textos literários na Educação Básica, acrescentamos, ao desafio apresentado aos professores de Língua Portuguesa na contemporaneidade, oportunizar as condições para o desenvolvimento de uma *competência filológica* que proporcione práticas leitoras atentas e minuciosas, visando à formação de sujeitos protagonistas, críticos, democráticos, éticos e multiculturais.

Assim, propomos que a escola utilize a leitura no ambiente digital como meio de ampliar as possibilidades leitoras para além daquelas já ofertadas em sala de aula, buscando, com isso, explorar os múltiplos recursos oferecidos pela hiperleitura, aliada a outras modalidades de leitura e de escrita convencionais, a partir de um olhar humanístico e filológico. Desse modo, estaríamos dando ao estudante a oportunidade de expandir seu repertório leitor e aprender a lidar de maneira crítica com o oceano hipermediático nos quais ‘navegamos’ cotidianamente, encarando-o não apenas como fonte de informação, mas como meio de comunicação, de socialização e de construção do conhecimento.

A partir das reflexões iniciais aqui apresentadas, esperamos contribuir com as discussões acerca da prática leitora de textos literários em materiais didáticos, a partir de suportes impressos e digitais, através da proposta de um olhar filológico e humanista de leitura na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- Barreiros PN. O pasqureiro da roça: edição dos panfletos de Eulálio Motta [tese]. Salvador: Universidade Federal da Bahia; 2013. [citado 20 fev. 2020]. Disponível em: <https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/01/o-pasqureiro-da-roc3a7a-tese-patrc3adcio-barreiros.pdf>.
- Borges R, Souza AS. Filologia e edição de texto. In: Borges R, et al. Edição de textos e crítica filológica. Salvador: Quarteto; 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): língua portuguesa - guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação; 2018. [citado 20 mar. 2020]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>.
- Brasília. Edital de convocação nº 04/2015. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018. Brasília: Ministério da Educação; 2015. [citado 20 fev. 2020]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>.
- Cambráia CN. Introdução à crítica textual. São Paulo: Martins Fontes; 2005.
- Cereja WR, Vianna CA, Codenhoto CD. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. 1.ª ed. São Paulo: Saraiva; 2016.
- Chartier R. A aventura do livro - do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP; 1999.
- Chartier R. Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED; 2001.
- Chartier R. Os desafios da escrita. São Paulo: UNESP; 2002.

FLP 22(2)

- Coscarelli CV. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*. 2009;9(3):549-564. [citado 20 dez. 2017]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>.
- Dionísio AP. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: Marcuschi LA, Dionísio AP, organizadores. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.
- Duarte LF. *Glossário de Crítica Textual [dissertação]*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa; 1997.
- Gumbrecht HU. *Los poderes de la Filología: dinámicas de una práctica académica del texto*. México: Universidad Iberoamericana; 2007.
- Kress G, Van Leeuwen T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: Bell A, Garret P, editors. *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell Publishing; 1998. p. 186-219.
- Lévy P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34; 1999.
- McGann J. The rationale of hypertext. In: Sutherland K. *Electronic text, investigations in method and theory*. Oxford: Clarendon Press; 1997. p. 19-46.
- McKenzie DF. *Bibliografia e a sociologia dos textos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; 2018.
- Mendes MG. A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de comunicação e expressão no Brasil. I Encontro de Crítica Textual: o manuscrito moderno e as edições; 16-20 setembro 1985; São Paulo, SP. In: *Anais do I Encontro de Crítica Textual: o manuscrito moderno e as edições*. São Paulo: FFLCH-USP; 1986. p. 163-174.
- Nogueira Jr A. *Releituras [internet]*. [citado 20 ago. 2020]. Disponível em: <http://www.releituras.com/>.
- Petrucchi A. *Breve storia della scrittura latina*. Roma: Bagatto Libri; 1992.
- Rojó RHR. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: Rojo RHR, Moura E, organizadoras. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial; 2012. p. 11-32.
- Said E. *Humanismo e crítica democrática*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras; 2007.
- Santaella L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus; 2004.
- Santiago-Almeida MM, Morandini GG, Silva LBA. A crítica textual pula o muro da escola. *Linha D'Água (Online)*. 2018;31(2):159-176. [citado 15 abr. 2019]. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/146148>.
- Telles CM. Que textos são oferecidos aos estudantes?. *Revista do GELNE*. 2016;5(1/2):21-28. [citado 13 fev. 2021]. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9431>.