

**Do livro ao CD-ROM**  
**n o v a s   n a v e g a ç õ e s**

# Universidade de Passo Fundo

Ilmo Santos

Reitor

Telisa Furlanetto Graeff

Vice-Reitora de Graduação

Solange Maria Longhi

Vice-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Jaime Giolo

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Lorivan Fisch de Figueiredo

Vice-Reitor Administrativo

Editora Universitária

Tau Golin

Coordenador Geral

Conselho Editorial

José Gaston Hilgert

Presidente

Centro de Referência de Literatura e Múltiplos Meios

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

Coordenadora



Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

(Org.)

Paulo Ricardo Becker - Ângela M. Grolli Hein

Edemilson Jorge Ramos Brandão

Eliana Teixeira

Elisa Maria Klajn

Fabiane Verardi Burlamaque

Hercílio Fraga de Quevedo

Ivânia Campigotto Aquino

Luciana Lhullier Rosa

Maria Fátima Ávila Betencourt

Sandra Munero Predebon

Valdocir Antonio Esquinsani

## **Do livro ao CD-ROM**

**n o v a s   n a v e g a ç õ e s**

Universidade de Passo Fundo

1999



SÉRIE MUNDO DA LEITURA  
Copyright © Editora Universitária  
Primeira edição: 1999

Maria Emilse Lucatelli  
Editoria de Texto

Jocelene Trentini Rebeschini  
Revisão de Emendas

Laboratório Experimental de Publicidade e Propaganda  
Produção da Capa

Charles Pimentel da Silva  
Editoração e Composição Eletrônica

Ana Carolina Martins da Silva - Eliana Teixeira  
Lisandra Blanck - Luciano Neves Coroaia  
Nedi Mello dos Santos - Rafael da Silva  
Mundo da Leitura

---

L788 Do livro ao CD-ROM: novas navegações / organizado por  
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing. - Passo Fundo:  
EDIUPF, 1999.  
169 p. : il. - (Série Mundo da Leitura)

1. Leitura - CD-ROM 2. Prática Leitora 3. Leitura-incentivo  
4. Literatura infanto-juvenil 5. Livro - CD-ROM 6.  
Multimídia 7. Educação-Multimídia-Hipermídia 8. Educação - Informática  
1. Rösing, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.) II Série

CDU: 028.6.01

---

Catálogo da fonte: bibliotecária Marisa Fernanda Miguellis CRB 10/1241

ISBN 85-86010-56-1

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não  
pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa  
e por escrito dos autores ou da editora.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Editora Universitária*  
Campus I, bairro São José  
Fone (054) 316-8374  
99001-970 Passo Fundo - RS - Brasil  
Home page: [www.upf.tche.br/editora](http://www.upf.tche.br/editora)

# Apresentação

É assim: quando a vida nos comunica que seremos pai ou mãe, carregamo-nos de expectativas de como será a criatura que estamos gerando e aguardando. Transferimos a ela todos os nossos anseios, nossas aspirações. Imputamos-lhes comportamentos e sabedorias que não sabemos se serão desejados. Esperamos que suas realizações e seu sucesso sejam os nossos, que sua felicidade seja medida e avaliada pelo próprio sistema que nós adotamos. Contudo, filho nenhum assume as nossas vontades. Seguem suas próprias vidas. Arranjam amigos, novos tutores, outras coordenadas, promoções diferentes e influências diversas. E no fluir de seus destinos pelos vãos de nossas mãos, formam-se e desenvolvem um viver com outras cores, com outros matizes, com outros querereres. Novas vidas. Quase sempre mais ricas, diversificadas, inesperadas, sábias a seu próprio jeito e, a seu modo, mais felizes.

Sendo arquiteto, a concepção de um espaço é, também, carregada de expectativas. O espaço gerado vem cheio de ilusões. Sonhamos com um cenário para ocorrências das vidas das pessoas. Imaginamos coisas, pensamos detalhes, contornamos linhas, vemos luzes, pensamos fatos, supomos ações. A vida no espaço que criamos, contudo, não permanece sob nosso controle. Foge pelos vãos de entre os dedos. Escapa de nossa tutela. Segue seu próprio destino.

No Mundo da Leitura tem sido assim. O espaço criado fugiu de casa. Roubou seu destino. Está fazendo sua trajetória. Caiu na vida... ou, melhor, subiu na vida.

Sob a tutela de uma equipe laboriosa e competente, esse bom filho pródigo tem se transformado em criança prodígio e mostrado a que veio.

No mesmo espaço, pode-se perceber a evolução da transmissão

do conhecimento e da comunicação desde a oral, passando pela escrita já usando o livro impresso - tão recente quando se vê toda a história da humanidade -, o vídeo até o hipertexto. Livros que permitem que seus leitores dêem a suas personagens formas e rostos que escolhem, soltos no seu imaginário de infinitas possibilidades - à luz de sua própria subjetividade - exigindo a participação e a contribuição do leitor, instigado pela obra do autor. CDs-ROM que apresentam fatos interpretados, por vezes com personagens já construídas e modeladas. É como se cerceassem ou, pelo menos, diminuíssem a possibilidade do imaginário de seu usuário.

Histórias apresentadas por contadores, vídeos, livros, CDs-ROM, gibis, internet têm sido oferecidas, monitoradamente por vezes, aos frequentadores/ouvintes/espectadores/leitores/usuários do Mundo da Leitura. Promotores e professores com treinamentos e especializações adequadas, computadores com *softwares* amigáveis - todos e tudo permitindo o tentar fazer, o errar, o tentar de novo e o aprender. Sem críticas. Construtivamente.

Boa ou ruim a participação de tudo e de todos nisso?

A trajetória da busca dessas respostas é o que *Do livro ao CD-ROM - novas navegações* inicia a nos relatar. São interessantes análises das reações e percepções de crianças diante de diversas mídias que contam as mesmas histórias. São confrontos entre imagens idealizadas por leitores e autores. São narrações de experiências novas, inéditas e extremamente instigantes.

São necessários agradecimentos a essa equipe que faz com que esses espaços sejam preenchidos pela vida de seus usuários multileitores. Parabéns pelo magnífico trabalho que tem realizado à frente do Centro de Referência de Literatura e Multimeios - Mundo da Leitura - da Universidade de Passo Fundo. As sucessivas gerações de seus usuários lhes agradecem.

Meus agradecimentos à Tania pela oportunidade e, sobretudo, pela honra - inédita para mim e, certamente, rara na vida de um arquiteto - de apresentar o relato da vida que se desenrola no seu filho-espaco sonhado, que se encheu da energia de seus tutores, adonou-se de seu destino e enche-se de crianças, adolescentes e professores. Certamente, esses saberão retribuir isso tudo com a fertilidade de suas inteligências

catalisadas pelo estudo da leitura multimídia.

Agradeço a Deus pela emoção de ter visto o menino de periferia, descalço, bola de futebol velha, surrada e meio-murcha sob o braço, entrar sorrateiramente no Mundo da Leitura, como se isso fosse necessário; ouvir o contador de histórias com brilho indescritível no olhar; subir ao mezanino para “mexer no computador” e sair vitorioso, ciente de que há uma esperança efetiva para si, inconscientemente confiante de que há pessoas que se empenham em fazer dessa esperança uma realidade através do caminho único que é a educação.

*Nino Roberto Schleder Machado*

Professor do Iceg e do curso de Arquitetura e Urbanismo da UPF

Mestrando em Economia e Habitabilidade

da Arquitetura - Propar - Ufrgs





# Sumário

Literatura infantil: conceito, funções e características.....	11
<i>Paulo Ricardo Becker</i> <i>Ângela Maria Grolli Hein</i>	
Multimídia e hipermídia em educação: a didática dos multimeios..	25
<i>Edemilson Jorge Ramos Brandão</i>	
Novas navegações.....	39
<i>Eliana Teixeira</i>	
Monteiro Lobato: texto e renovação.....	47
<i>Elisa Maria Klajn</i>	
As <i>Reinações de Narizinho</i> em novo tecido.....	61
<i>Fabiane Verardi Burlamaque</i>	
<i>Caçadas de Pedrinho</i> em espaço digital.....	69
<i>Hercílio Fraga de Quevedo</i>	
Vinícius de Moraes navegando em outra <i>Arca de Noé</i> .....	83
<i>Ivânia Campigotto Aquino</i>	
Ziraldo: <i>Flicts é Flicts?</i> .....	
101	
<i>Luciana Lhullier Rosa</i>	
<i>A raposa e as uvas</i> de La Fontaine em fins do século XX.....	
109	

*Sandra Munero Predebon*

Lendo Ruth Rocha no papel e na tela .....  
119

*Maria Fátima Ávila Betencourt*

Oi pessoal! Óia eu nos murtimeio!!! .....  
129

# **Literatura infantil**

## **conceito, funções**

## **e características**

*Paulo Ricardo Becker*<sup>1</sup>  
*Ângela Maria Grolli Hein*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutor em Teoria da Literatura pela PUCRS; professor de Teoria Literária e Literatura Brasileira na Universidade de Passo Fundo.

<sup>2</sup> Acadêmica de Letras e bolsista de iniciação científica - Universidade de Passo Fundo.





E

nquanto a literatura infantil brasileira vai completando seu primeiro século de existência, a reflexão teórica sobre ela apenas nas últimas décadas ganhou espaço no âmbito dos estudos literários. Desde a sua origem, em fins do século XIX, através das traduções e adaptações de obras infantis européias por Carlos Jansen, João Ribeiro e Olavo Bilac, a literatura infantil brasileira manteve um estreito vínculo de dependência em relação às escolas, espaço privilegiado para sua difusão.

Como nota Marisa Lajolo, esse vínculo transparece de forma evidente em um dos iniciadores do gênero no Brasil, Olavo Bilac, que publicou, sozinho ou em parceria com Coelho Neto ou Manuel Bonfim, nada menos de sete títulos infantis ou didáticos entre 1899 e 1911. Bonfim, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, e Bilac, nomeado inspetor escolar por intermédio daquele, possuíam “a faca e o queijo na mão: além de uma edificante tarefa patriótica, uma promissora fonte de renda, assegurada pela facilidade com que seus livros seriam adotados.”<sup>3</sup> E a obra de literatura infantil brasileira continuará, ao longo de sua história, sendo difundida quase que exclusivamente através da escola, num circuito em que escola e indústria de livros realimentam-se mutuamente e acabam convertendo o livro infantil em mercadoria. Em decorrência disso, não só as obras literárias encampavam uma “missão formadora e patriótica”<sup>4</sup>, como a crítica e

---

<sup>3</sup> LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*, p. 53.

<sup>4</sup> ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças*, p. 18.

<sup>5</sup> BILAC, Olavo. A casa. In: *Poesias infantis*, pp. 125-126.

o estudo sobre essas obras, realizados em grande parte por pedagogos, padeciam das mesmas distorções.

A noção de literatura infantil como gênero literário autônomo constituiu-se, portanto, no Brasil, a partir das funções a serem desempenhadas por esses textos, e não por sua estrutura ou seu modo de representação específicos. Dito em outras palavras, as obras passavam “naturalmente” a integrar a literatura infantil quando veiculavam os modelos de comportamento moral e cívico endossados pelas elites nacionais.

A produção literária para crianças, durante a primeira metade do século XX, no Brasil, caracteriza-se como literatura *infantil*, e não como *literatura* infantil. Com raras exceções, os autores colocaram a ênfase no adjetivo, subordinando os elementos imaginativos e estéticos, propriamente literários, aos propósitos formadores. Sua preocupação maior era fornecer obras *para crianças* que, através do recurso a certas técnicas literárias tradicionais, adaptadas em grau maior ou menor ao público em questão, conforme cada autor, levassem os infantes a trilhar de bom grado os caminhos que a sociedade lhes prefigurava. Os artifícios literários eram mero engodo que permitiam dourar a pílula do discurso edificante ou patrioteiro, como nesses versos de Bilac que ensinam à criança que deve adorar, com fervor religioso, seu lar e seus pais:

“Aqui deves entrar como num templo,  
Com a alma pura, e o coração sem susto:  
Aqui recebes da Virtude o exemplo,  
Aqui aprendes a ser meigo e justo.”<sup>6</sup>

Sem colocar em questão o caráter ideologicamente conservador do texto de Bilac, é preciso notar que a literatura, seja ela dirigida às crianças ou aos adultos, não retira sua força da pregação de valores e idéias abstratos, mas da representação concreta dos mesmos. Por não alcançarem essa representação concreta é que esses textos são percebidos por Monteiro Lobato e Graciliano Ramos, já em sua infância, como

---

<sup>6</sup> Apud ZILBERMAN e LAJOLO, op. cit., pp. 289-293.

falsos e chatos. Monteiro Lobato, no texto “Os livros fundamentais”<sup>6</sup>, refere-se aos textos soporíferos (“leituras cívicas, fastidiosas patrióticas”) impingidos às crianças na escola, que acabam anulando seu gosto pela leitura, gosto que só é resgatado quando elas, por acaso, topam com obras que exploram o imaginário e os desejos infantis. Graciliano, por seu turno, nos descreve seu espanto e confusão diante dos contos inseridos na cartilha escolar do barão de Macaúbas<sup>7</sup>, através da qual foi alfabetizado:

“Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos.  
- Passarinho, queres tu brincar comigo?  
Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever.”

Na sequência, Graciliano refere-se à história de uma mosca, que voava à toa, desobedecendo às ordens maternas, e foi cair no fogo. Além de estranhar o uso de uma linguagem “de doutores” para narrar a história dos simples bichinhos (“a mosca usava adjetivos colhidos no dicionário”), repugnava a Graciliano o tom moralista desses apólogos (“o passarinho, no galho, respondia com preceito e moral”). A inculcação dos valores e da linguagem culta dos adultos é sentida como uma violência, como uma espécie de crueldade praticada contra o leitor infantil:

<sup>7</sup> RAMOS, Graciliano. *Infância*, pp. 119-123.

<sup>8</sup> Como nota Walter Benjamin, no artigo “Velhos livros infantis”, o caráter moralista e edificante das antigas histórias para crianças é um empecilho menor se comparado com a “alegria

“Esses dois contos me intrigaram com o barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores.”

Essa percepção de Graciliano é extremamente fecunda para se pensar a própria definição de literatura infantil como gênero, não já no sentido pedagógico, mas no literário. Fica evidente que o *ponto de vista* a partir do qual é construído o texto deve ajustar-se à percepção que a criança possui do mundo, para que ela não perceba o texto como uma invasão. Em outros termos, o texto não deve sujeitar a criança a si, e, sim, oferecer-lhe a oportunidade de desenvolver sua interpretação do mundo e refinar a sua sensibilidade. Como nota Graciliano, não lhe era difícil, na infância, conceber que os animais também se comunicassem entre si e vivessem conflitos próximos aos dos humanos. Ele chega a fantasiar a convivência dos sapos no açude e infere que “os fracos se queixavam, os fortes gritavam mandando. Constituíam uma sociedade.” O que era inadmissível para Graciliano era que um autor adulto viesse, através de histórias sobre animais, “pipilar conselhos, zumbir admoestações”, numa linguagem doutoral.

Claro que a inculcação patriótica e o moralismo excessivo, criticados por Monteiro Lobato e Graciliano Ramos, deixaram de se fazer evidentes nas obras contemporâneas, mas outros defeitos, eventualmente piores, tomaram o seu lugar, como é o caso das representações “infantis” (ou, talvez, fosse melhor dizer *infantilizadas*) do mundo que a maioria dos autores produz, com o objetivo de se aproximar das crianças<sup>8</sup>, ou a natureza paradidática de grande parte das obras, que já vêm com um guia



de exploração do texto em anexo para facilitar o trabalho ao professor.

Ocorre que a criança vive e não vive no mesmo mundo dos adultos. Ela vive no mundo dos adultos enquanto presencia e se envolve em ações que dizem respeito a esse mundo, como Graciliano, em *Infância*, mostra perceber, entre outras coisas, as eventuais dificuldades financeiras do pai, os conflitos entre ex-escravos e senhores, o uso da violência como forma de sujeição dos fracos e pobres aos fortes e ricos, os terrores da mãe diante do anúncio do fim do mundo, a gravidez da mãe. Ao mesmo tempo, porém, a interpretação que a criança faz desses fatos é presidida por uma lógica absolutamente diversa da do adulto. Assim, quando a mãe de Graciliano se desespera diante do anúncio catastrófico de que a vida na Terra seria extinta por um cometa na passagem do século, ele busca consolá-la garantindo-lhe que nada ocorreria, pois crê ingenuamente que o mundo é tão sólido quanto o muro que cerca o quintal de sua casa, e, afinal, Deus não puniria os bons e os justos junto aos indivíduos pecaminosos.

Igualmente, quando a mãe engravida, aos olhos do autor, ainda menino, ela simplesmente adoce, por se desfigurar fisicamente, e só recupera a saúde quando tem o filho. Desse modo, apesar de *Infância* não ser uma obra dirigida às crianças, mas um livro de memórias relacionadas à infância, a fidelidade com que o autor resgata suas vivências pueris, sem deturpá-las excessivamente pela intromissão do ponto de vista do adulto, faz com que o livro, em muitos momentos, se ajuste melhor ao leitor infantil do que grande parte da produção literária endereçada diretamente a esse leitor. E isso apesar de sua linguagem em nenhum momento procurar amoldar-se ao leitor infantil, mas ajustar-se perfeitamente à própria concepção e temática da obra, que é tudo o que se pode pedir à linguagem de uma obra literária.

Considerar a literatura infantil como um gênero específico implica a necessidade de diferenciá-la dos gêneros literários não infantis. Essa

desconsolada e desfigurada das estórias rimadas, a comicidade ridícula das caretas pintadas por *amigos* das crianças despojados da menor sutileza. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não *infantil*. Muito menos aquilo que o adulto concebe como tal" (1984, p. 50).

<sup>9</sup> SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*, p. 53. (Grifo do autor.)

<sup>10</sup> Op. cit., p. 56.

diferenciação deve ser buscada, como se viu, a partir do ponto de vista de que emana o texto, o que não quer dizer que esse ponto de vista deva ser o de uma criança (afinal, isso quase nunca será inteiramente possível, pelo próprio fato de as obras serem escritas, geralmente, por adultos). O que é preciso é que as obras infantis se conformem à estrutura mental própria da criança e lhe ofereçam uma representação do mundo através de um simbolismo que seja acessível a ela.

Nesse sentido, é modelar o depoimento autobiográfico de Jean-Paul Sartre, que, por ter crescido em uma casa habitada unicamente por adultos, diz ter feito desde cedo “leituras adultas” (basicamente, dos clássicos da literatura francesa), numa simulação de adulez precoce, ao mesmo tempo em que realizava, às escondidas, “*verdadeiras leituras*”<sup>9</sup>, que incluíam, entre outras, os contos de fadas e as histórias de aventuras. Dessas últimas leituras, feitas em estado de êxtase, como confessa Sartre, ele julga ter extraído sua “fantasmagoria mais íntima: o otimismo”<sup>10</sup>.

Libertar a literatura infantil das pretensões da antiga pedagogia (de formação moral e cívica) não implica, certamente, negar a existência de quaisquer finalidades formadoras a essa literatura e incluí-la na vala comum do divertimento. Ela, de fato, as possui, mas muito menos específicas ou imediatistas. Uma das principais é o fortalecimento do otimismo na criança, reconhecido por Sartre. Só desenvolvendo uma atitude otimista e autoconfiante, a partir de sua identificação com heróis que conseguem vencer, sozinhos ou com a ajuda de inesperados auxiliares, os mais difíceis obstáculos, é que a criança consegue solucionar seus conflitos interiores e reunir forças para superar sua dependência infantil. Como nota Bruno Bettelheim, essa atitude é indispensável até mesmo para uma resolução satisfatória do complexo de Édipo:

*Desde os quatro anos até a puberdade, o que a criança mais necessita é que lhe sejam apresentadas imagens simbólicas que a reasseguem da existência de uma solução feliz para seus problemas edípicos - embora ela possa achar difícil acreditar nisso - desde que ela lentamente trabalhe no sentido de sair deles. Mas o reassseguramento acerca de uma saída tem*

<sup>11</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*, p. 49.

<sup>12</sup> Concepção amplamente desenvolvida por Hegel em sua *Estética*.

*que vir primeiro, porque somente então a criança terá a coragem de lutar confiantemente para se desembaraçar de sua situação edípica*<sup>11</sup>.

Outra função precípua da literatura infantil diz respeito à educação da sensibilidade da criança. Apreendendo o mundo a partir de suas sensações e de sua imaginação criadora, e não a partir de conceitos e relações lógicas, o sentido do mundo encontra-se, para a criança, cifrado no sensível. É através da sensibilidade, e não do pensamento abstrato, que ela tem acesso ao verdadeiro, com o que se repete, de certa forma, em sua existência particular, um momento da evolução da humanidade, quando cabia à arte e à mitologia esclarecer o homem sobre a verdade<sup>12</sup>. Ora, se a forma artística é, de fato, como quer Hegel, o lugar em que a verdade se revela de maneira concreta, presentificando-se nos elementos sensíveis que lhe dão corpo, a literatura infantil, como arte, deve trabalhar justamente a sensibilidade da criança, seja em relação à linguagem, seja em relação aos aspectos imaginativos presentes no mundo representado pela obra. Esse exercício da sensibilidade não possibilitará à criança somente uma compreensão mais adequada de sua própria realidade, mas lhe fornecerá os elementos para desenvolver, gradativamente, uma relação mais criativa com a linguagem e uma concepção mais racional da existência.

Estimular um refinamento da sensibilidade da criança é tarefa que se impõe em um mundo reificado e padronizado, em que vários estudiosos reconhecem a ocorrência de uma atrofia da sensibilidade. Herbert Read, que concebeu a idéia da educação pela arte (difundida, hoje, internacionalmente, embora na prática geralmente se afaste da concepção original, pautando as atividades criadoras pelo espontaneísmo), alerta para a necessidade de um desenvolvimento sistemático das qualidades e capacidades sensoriais ao longo de toda a vida, sob pena de se formarem seres desumanizados:

*Se a visão e a habilidade manual, o tato e a audição,*

---

<sup>13</sup> READ, Herbert. *Arte e alienação*, p. 24.

<sup>14</sup> Ver *Personagens da literatura infanto-juvenil*, de Sonia Salomão Khéde, que estuda as personagens dos contos tradicionais e da literatura infantil brasileira contemporânea.

*e todos os refinamentos da sensação que se desenvolveram historicamente na conquista da natureza e na manipulação das substâncias materiais, não forem educados e treinados desde o nascimento até a maturidade, o resultado é um ser que dificilmente mereceria ser chamado de humano: um autômato de olhos embotados, desinteressado e desatento, cujo único desejo é a violência, sob várias de suas formas - ação violenta, sons violentos, distrações de qualquer tipo que possam penetrar até seus nervos amortecidos. Suas diversões preferidas são: a arena de esportes, as casas de jogos mecânicos do tipo caça-níqueis, as discotecas, a indiferença ante o crime cometido à sua frente, a farsa e o sadismo na televisão, o jogo e as drogas.<sup>13</sup>*

Infelizmente, apenas alguns poucos autores de literatura brasileira produzem obras que estimulem a sensibilidade lingüística e a imaginação criadora das crianças. Há o aspecto evidente da puerilidade em um grande número de autores com relação à linguagem, quando o autor força tudo, carregando nos diminutivos e no tom adocicado e criando uma falsa simplicidade não só na construção da obra, mas também no artificialismo das ações e dos diálogos. Outro erro costumeiro é o didatismo: mesmo com o objetivo de recrear, passam-se lições. Há livros recheados de ensinamentos, cansativos, monótonos, disfarçados como divertimento. Não confundir com o livro informativo, cujo objetivo principal é informar.

Entendendo-se que uma das funções centrais do livro infantil é estético-formativa, ele deveria reunir a beleza da palavra e a beleza das imagens. O essencial é a qualidade da emoção suscitada pela obra e sua ligação verdadeira com a criança. Não se deve esquecer que o cultivo da sensibilidade pelas obras infantis é, em grande medida, o responsável pela formação do leitor de literatura adulta.

Observou-se, quanto ao assunto, que o mesmo deve atender às necessidades fundamentais da infância. O que é interessante para os

adultos não tem, necessariamente, o mesmo interesse ou valor para as crianças. Os assuntos escolhidos devem corresponder ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitar progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos e lhe fornecer elementos de julgamento nesse campo; levar em conta as condições de vida da criança e a diversidade de regiões e culturas.

O livro infantil deve mostrar, em qualquer situação, uma visão otimista de mundo, mas isso não implica a simples premiação do bem e condenação do mal. Deve ter um desfecho feliz. Esse é um requisito essencial, sobretudo para crianças mais novas. Se o adulto é capaz de ler um livro que acabe mal, sem deixar de apreciá-lo, pelo aspecto puramente artístico, ou pela realidade da vida nele apresentada, tal não se pode esperar da criança. Normalmente, ela vive a história, identifica-se com a personagem simpática, e o final desagradável a ferirá inutilmente.

Cuidados especiais devem ser tomados também quanto à ilustração, pois há a confusão costumeira entre o estético e o ético. Não se trata de analisar a qualidade dos desenhos dos livros infantis, nem de lutar por desenhos do tipo realista, mas de ficar atento aos estereótipos presentes na visão das pessoas e de sua forma de agir e ser. Preconceitos não se passam apenas através de palavras, mas também através de imagens. Ser bonito ou feio (segundo os padrões vigentes) não tem nenhuma relação necessária com ser bom ou mau (segundo qualquer moral em vigor), e isso se aplica a todo um conjunto de outras ligações convencionais. Não se limitar a estereótipos, não reforçar preconceitos é buscar, talvez, no estético o momento da ruptura.

Quanto às personagens, torna-se um desafio o trabalho sobre elas nos dias de hoje em razão da atual crise de paradigmas e à crise da própria personagem consagrada pela tradição da literatura culta não infantil<sup>14</sup>. As personagens conduzem para a discussão de perfis culturais, nos quais aparecem as questões de sempre: identidade, autoritarismo, ludismo, malandragem, transformação social, etc. Um elemento que se destaca, em relação aos livros infantis atualmente produzidos, é a duplicação que as personagens dessas obras processam das normas ou

conceitos tradicionais ligados ao gênero (mulheres aparecem quase sempre como mães, professoras, donas de casa, etc., enquanto só os homens trabalham fora, num tempo em que a própria realidade já tornou arcaica essa divisão).

Como a literatura infantil sempre se caracterizou pelo monopólio da fala do narrador (geralmente representado por um adulto), será indispensável para a maioria do gênero perceber-se como se movem as personagens nos textos infantis. As personagens são freqüentemente tipos que existem a serviço do enredo: os atributos (beleza, sexo, idade, cor) funcionam para demonstrar uma tese de ordem moralizante e pedagógica, caracterizando um modelo fechado de narrativa, ao qual não se pode atribuir valor literário, na maioria dos casos.

Por configurar a fragmentação e os conflitos do mundo moderno, a personagem pode não apresentar contornos nítidos. Em algumas narrativas contemporâneas, as forças sociais se sobrepõem à força das personagens, essas aparecem em *flashes*, em situações críticas e desconexas. Não se tem, nesses casos, o histórico de suas vidas. Dos fragmentos é que se retira o tema a partir do qual o leitor vai criar a história.

A literatura infantil brasileira contemporânea vai incorporando essas transformações estruturais que correspondem às mudanças de concepção de mundo no campo da ciência, da filosofia e da arte e da própria literatura não infantil. Deve-se tratar com cautela a estrutura das personagens da literatura infantil, pois elas possuem características inerentes a esse tipo de obras. A fim de que o texto para crianças e jovens alcance um *status* literário, o papel da personagem é central, porque tal literatura deve buscar a comunicação com o leitor através de sua profunda identificação com as personagens.

Ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí, ela pode se sentir inquieta, querendo saber mais ou percebendo que pode mudar sua opinião. E se isso não for estimulado eventualmente, mas fizer parte do propósito dos autores de literatura infantil, dos editores, dos pais e dos professores do ensino fundamental que trabalham a leitura com as crianças, certamente essas obras poderão adquirir, de fato, uma função emancipatória na formação dos pequenos leitores e, quem sabe, diminuir um pouco o impacto negativo das produções da indústria cultural sobre o seu desenvolvimento.

## Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1949.
- HEGEL, G. W. F. *Estética*. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.
- KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1990.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- RAMOS, Graciliano. *Infância: memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.





# **Multimídia e hipermídia em educação a didática dos multimeios**

*Edemilson Jorge Ramos Brandão<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação - Pontifícia Universidade Salesiana - Roma (Itália); professor de Informática Aplicada à Educação na Universidade de Passo Fundo.





G

rande parte dos recursos de que o professor dispõe em sala de aula pode ser considerada como instrumento tecnológico. Em educação, o uso de tecnologia, no sentido mais amplo, remonta ao ingresso do computador e de toda tecnologia informática no processo de ensino-aprendizagem.

O mimeógrafo, o projetor de *slides*, o retroprojetor, o videocassete, até mesmo o próprio livro didático, não obstante os avanços da mídia eletrônica e da tecnologia digital, ainda promovem, no âmbito da escola, formas de expressão didática que, devidamente exploradas, podem facilitar tanto o trabalho do professor quanto a aprendizagem do aluno.

Com a difusão capilar da informática nas escolas, a utilização de novos elementos de mídia, particularmente potentes e motivadores, como a multimídia e a hipermídia, permite imaginar que formas múltiplas de expressões e linguagens transformarão a escola em um ambiente estimulante, interativo e inovador.

O binômio informática e educação implica, portanto, uma rara ocasião para se refletir não somente sobre os métodos de trabalho, mas também sobre formas de linguagem e de expressão didática diante das atuais exigências de comunicação impostas pela presença maciça de computadores na sociedade.

## A gênese da tecnologia

Durante todas as etapas do desenvolvimento humano, o processo de criação sempre esteve voltado à produção de instrumentos de comunicação e formas de expressão que melhor garantissem uma maior participação do homem na sociedade em que vive. Desde os primeiros desenhos com pigmentos naturais nas cavernas até a construção de sofisticadas linguagens de computadores, o homem sempre teve a necessidade de expandir sua capacidade de comunicação, utilizando novas tecnologias.

O advento da tecnologia eletrônica e digital ampliou ainda mais as condições para que os elementos de comunicação alcançassem *status* cada vez maior na sociedade. O próprio desenvolvimento da chamada sociedade *pós-industrial*, a partir de então, passou a ter uma correspondência quase que direta com os avanços da tecnologia dos computadores.

Hoje, os diferentes recursos de comunicação derivados da presença maciça de elementos de informática e telemática nas escolas permitem transmitir sentimentos, idéias, conteúdos e informações, integrando-os em um único instrumento, o computador, cujo potencial didático está na sua capacidade de coletar, processar, gerenciar, elaborar e apresentar dados e informações em diferentes mídias, como texto, vídeo, áudio, cores, etc.

Cada vez mais, as aplicações de alto nível provenientes do mundo da informática invadem as escolas, seja através de programas interativos, seja de dicionários e enciclopédias digitais, tutoriais inteligentes, realidade virtual, animações 3D, CD-ROM, internet, intranet.

Atualmente, fenômenos como a multimídia e a hipermídia estão invadindo áreas que vão além da simples propaganda institucional; envolvem formas de comunicação e expressão didático-pedagógicas na medida em que exploram desenhos, cores, sons, animações 3D, jogos, vídeos, etc. A própria comunicação via WEB também vem se fortalecendo com a presença cada vez maior de múltiplas formas de comunicação multimídia.

Diante das possibilidades anunciadas pelo atual cenário tecnológico, os resultados esperados de sua utilização em termos de integração ao sistema educacional só serão capazes de produzir melhorias na

comunicação didática se as novas tecnologias forem bem trabalhadas, dosadas e estruturadas, tendo como referencial o aluno que, como interlocutor ativo, possui diversos estilos de compreensão, de motivação e de aprendizagem.

## **A informação como recurso estratégico**

Com a virada do milênio, profundas transformações tecnológicas são anunciadas, repercutindo diretamente em diversos segmentos da sociedade, modificando os processos produtivos, as relações sociais, os mecanismos de acesso à informação e, principalmente, as formas de comunicação entre os homens.

Atualmente, graças ao desenvolvimento da tecnologia, é possível ter acesso imediato a informações privilegiadas em diversas áreas do conhecimento, o que leva a que a informação não represente apenas uma simples coleção de dados gerados por máquinas, mas um recurso estratégico que define a sobrevivência de setores importantes da sociedade, entre eles a educação.

Hoje, a simples sobrevivência requer muito mais do que o domínio da leitura e da escrita. Requer o domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos, a leitura de diferentes formas de expressão e o acesso imediato à informação necessária para se garantir uma presença ativa na sociedade informática.

Uma aula, antigamente, tinha como único meio o texto presente nos livros. Hoje, o uso de *software* multimídia, a proliferação de aplicativos de tipo *show-presentation*, o acesso a bases de dados *on-line* e, sobretudo, a crescente expansão da internet e aplicações WEB cada vez mais sofisticadas abrem novas perspectivas para a educação e para a formação em geral.

Ter acesso a universidades, institutos de pesquisa, jornais e revistas especializadas; trocar *e-mails* com outras pessoas; visitar órgãos públicos, instituições econômico-financeiras, museus, bibliotecas e escolas de todo o mundo para obter uma determinada informação; trocar idéias, ou simplesmente “surfear” na rede tornou-se, a cada dia, uma realidade para muitas escolas, possibilitando um maior enriquecimento

de suas atividades didático-pedagógicas e uma melhor comunicação entre as pessoas.

Nesse sentido, a educação moderna tenta vencer o desafio imposto pela rapidez com que as pessoas buscam novos conhecimentos e a forma como esses se renovam, fazendo o ato pedagógico deixar de ser apenas um processo voltado ao saber ensinar para ser o *saber aprender* em um ambiente transformado pela tecnologia. Essa democratiza o acesso à informação, moderniza instrumentos de comunicação, automatiza procedimentos e métodos e questiona a própria didática à medida que altera procedimentos de trabalho, modifica a comunicação didática, redefine o material didático a partir de multimeios, promove novas estratégias de ensino e transforma-se em um poderoso instrumento integrador, transformador e estimulador de novas formas de poder.

## **Computador na escola: novo desafio para a educação**

A introdução de computadores nas escolas veio ampliar as possibilidades de interação entre os elementos que participam do processo educativo na medida em que muitos professores têm buscado melhorar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo a oportunidade a seus alunos de um convívio maior com os recursos da informática na apresentação de conteúdos, na realização de atividades didáticas e na definição de mecanismos de comunicação interna da escola.

Em muitas escolas, o computador tem se apresentado como um dos mais extraordinários *partners* do processo de ensino-aprendizagem, quer seja na construção de novos conhecimentos, quer seja na melhoria da comunicação didática, na redefinição de novas metodologias, etc. Isso porque, como recurso tecnológico, o computador oportuniza situações que visam ao desenvolvimento das potencialidades individuais na condução do processo didático-pedagógico.

Em contato com o computador ligado em rede, principalmente na rede mundial, professores e alunos podem ampliar seus horizontes, desenvolver novas *performances*, melhorar suas relações afetivas e pro-

fissionais, isso porque a internet hoje passou a constituir um importante instrumento para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades e para o desenvolvimento da capacidade interativa e criativa na compreensão e na solução de problemas.

Consultando informações indexadas em grandes bases de dados via *telnet*, participando de *listas de discussões*, fazendo *download* de programas ou simplesmente navegando em *WEB-sites* específicos para cada assunto tratado em sala de aula, professores e alunos encontram uma nova forma de comunicação didática que aproxima os indivíduos, democratiza a informação, globaliza a educação e disponibiliza recursos estratégicos a um número maior de pessoas.

Através da internet, é possível também participar ativamente do *cyberspace*, produzindo *home-pages* que tanto podem servir de promoção institucional como podem auxiliar usuários de todo o mundo na busca de soluções a problemas específicos de cada aluno, por meio de mecanismos de hipertextos e recursos de multimídia, dando um verdadeiro sentido à idéia de educação à distância.

Como elemento auxiliar ao processo ensino-aprendizagem, a presença do computador na escola, como uma nova mídia educacional, servirá de subsídio para a criação de ambientes que valorizem o prazer do aluno em construir seu processo de aprendizagem pela integração de conteúdos programáticos significativos.

Nessa perspectiva, cabe ao professor criar condições para que a aprendizagem ocorra de forma interdisciplinar, propondo desafios que possam conduzir a novas descobertas e à construção do conhecimento, utilizando o computador para problematizar e implementar projetos educacionais.

## **Multimídia e hipermídia em educação**

O fenômeno multimídia, inegavelmente, trouxe para a educação

recursos capazes de aprimorar a aquisição de conhecimento em praticamente todas as áreas, da geografia à religião, da língua estrangeira à anatomia. Os recursos disponíveis em termos de elaboração de dados e informações, através de cor, do texto, áudio, vídeo, imagem 3D, tornam a multimídia um acervo tecnológico de extraordinário potencial didático.

Respalhada pelos últimos lançamentos da tecnologia de *hardware*, a multimídia representa para a educação um elemento a mais na tentativa de mudar a imagem, o tipo e a linguagem dos materiais didáticos na medida em que apresenta um alto grau de interatividade, fator de destaque em relação a outros elementos de comunicação.

Como recurso didático, a multimídia reforça a idéia de que é preciso utilizar diferentes linguagens na comunicação didática, capazes de educar e, ao mesmo tempo, de divertir, motivar e orientar.

Nessa nova forma de linguagem, os conteúdos apresentados podem ser vinculados a outras informações relacionadas, para serem acessadas de maneira dinâmica e interativa. Em outras palavras, um aluno, diante de um *software* didático desenvolvido em multimídia, tem a “liberdade” de definir o seu próprio processo de aquisição de conhecimento, da mesma forma que o professor, nesse contexto, tem as condições necessárias para exercer o papel de um verdadeiro “facilitador” de conhecimentos.

A hipermídia é um caso particular de sistema de multimídia, no qual ocorre a inclusão de recursos de hipertextos. Em um sistema de hipermídia, documentos não são apenas textos, mas qualquer mídia, como som, imagem ou vídeo.

Ao mesmo tempo em que hipermídia deriva da multimídia, ela é uma evolução da própria tecnologia do hipertexto, que, por sua vez, constitui um dos elementos básicos em que se baseia toda a estrutura WEB na internet. O hipertexto é uma espécie de texto multidimensional em que se intercalam numa mesma página textos com referências a outras páginas.

À diferença do texto tradicional, o hipertexto não é linear, ou seja, não existe uma ordem que determine a seqüência na qual o texto será lido. Isso significa que o autor do documento situa um número de alternativas *links* para que o leitor as explore.

Multimídia e hipermídia determinam novos princípios de uma



interação amigável entre homem e máquina, permitindo a reelaboração de certas concepções educacionais de forma a serem trabalhadas de maneira mais integrada, como prevê o *construtivismo* de Jean Piaget, o *interacionismo* de Vygotsky.

A incorporação progressiva de recursos de multimídia através da internet, por sua vez, vem despertando o interesse cada vez mais premente pela revitalização de uma antiga prática educacional: a educação à distância.

Multimídia e hipermídia podem, ainda, contribuir consideravelmente para a essência de uma linguagem lúdica, em que a atividade de se divertir esteja intimamente vinculada à atividade de educar, em outras palavras, é necessário que a comunicação didática não desconsidere que uma das características básicas da atividade de ensinar pressupõe a utilização de formas motivadoras de expressão.

Através de sistemas de multimídia e hipermídia interativa, por exemplo, a criança pode descobrir, criar e reinventar seu próprio mundo, desenvolvendo o raciocínio e organizando seu pensamento num ambiente lúdico e democrático. Somente com a utilização de práticas pedagógicas que valorizem as características e ritmos próprios de cada indivíduo, bem como as atitudes coletivas, a interação, a discussão e a cooperação, é possível pensar uma educação em que o aluno tenha autonomia e controle do processo e apresente resultados significativos em termos de aprendizagem.

Em contato com o *software* educacional, já é possível hoje extrapolar obstáculos aparentemente impossíveis no campo real, graças aos sofisticados recursos de computação gráfica e de simulações, de realidade virtual, sistemas especialistas, em que o *software* passa a constituir um importante instrumento para a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e valores.

É, contudo, a possibilidade de assumir, por meio de estratégias múltiplas de utilização de novas tecnologias na educação, seja via programas em CD-ROM, seja via internet ou videoconferência, que papéis e funções na esfera do “imaginário tecnológico” provocam novidades e situações de desafio, acompanhadas de seqüências de fatos que despertam curiosidades perceptivas, afetivas e cognitivas nos alunos.

Fatores extremamente motivantes que fazem da tecnologia in-

formática, em geral, e do *software* multimídia, em particular, elementos de alto teor educativo, movimentam o mercado editorial, que passa a oferecer inúmeros títulos, tornando o público infantil um consumidor de enorme potencial. Isso porque, na expectativa de tornar a informática útil ao desempenho na educação, pais e professores buscam nos programas didáticos estímulos para que as crianças possam desenvolver um interesse maior pelos estudos, proporcionando-lhes inúmeras oportunidades de contato com diversos *softwares* educacionais.

## **Mídia eletrônica: a *new-wave* no contexto educacional**

As mídias eletrônicas mais utilizadas na área educacional são variadas e cada vez mais se pesquisa a sua integração visando oferecer idéias e conteúdos de diferentes formas. As *enciclopédias em multimídia*, por exemplo, oferecem um grande conjunto de informações, expressas através de inúmeros recursos, que vão desde o texto ao vídeo e áudio, os quais enriquecem ainda mais o tradicional conteúdo presente nas enciclopédias em livro.

*Bancos de imagens, de gráficos e gravações* também são objetivos de que dispõe a escola para obter diferentes tipos de informações para fins educacionais.

*Ambientes interativos* especialmente criados com interfaces gráficas, com a finalidade de manter um diálogo homem-máquina, fornecem o auto-atendimento, a assistência remota e a aprendizagem individualizada, na forma de tutoriais e demonstrações.

Os *simuladores de fatos e eventos*, por sua vez, permitem ao estudante criar ou desenvolver certas tarefas, como treinamento em específicas situações de risco, a fim de verificar e analisar os seus resultados.

A utilização de *videogames* com objetivo didático constitui a maneira mais divertida de se aprender. Nesse sentido, nos *softwares* de jogos educacionais, as crianças encontram muitos desafios que exigem observação, percepção, agilidade, raciocínio, atenção; garantem momentos de alegria; estimulam a criatividade, a curiosidade e colaboram

com aspectos importantes do desenvolvimento motor e intelectual da criança. Em relação ao desenvolvimento simbólico-gráfico presente nos jogos, as crianças manifestam muito interesse e curiosidade, gerando, assim, desafios e conflitos que são as molas propulsoras da construção do conhecimento.

Através do *vídeo interativo*, ações, escolhas e decisões passam a ser controladas pelo aluno, que decide, com a ajuda do *software*, como a seqüência do conteúdo educacional se encaminhará. O uso de animações, imagens paradas, texto, áudio, armazenados em disco *laser* de grande capacidade de armazenamento, proporciona uma base de conhecimento visual altamente rica em detalhes.

É, entretanto, através dos *browsers* presentes na internet que o aluno pode realizar verdadeiras navegações em vários conteúdos disponíveis via WEB, através de páginas interligadas. As mais recentes aplicações de mídias e tecnologias próprias da internet deram início a algumas novas abordagens, como os sistemas de educação à distância.

Os *sistemas de rede*, como a internet, que compartilham recursos de computadores espalhados por todo o mundo, incluindo informações de carácter educacional voltadas ao ensino e à pesquisa, fazem do WWW (World Wide Web) o sinônimo da mais nova coqueluche.

## Conclusão

A informática vem sendo apontada como um dos mais importantes instrumentos auxiliares ao ensino, contribuindo não apenas para colocar em discussão os problemas educacionais, mas também para desenvolver competências e gerar novos conhecimentos e, na medida do possível, melhorar o processo de comunicação didática.

Ainda que se torne presente maciçamente nas escolas, o computador não vai fechar bibliotecas, nem substituir o lápis de cor nos trabalhos desenvolvidos por crianças. Mesmo porque a simples presença do computador em sala de aula, assim como de qualquer outra tecnologia, não assegura, por si só, melhorias na qualidade do ensino, que depende de inúmeros fatores, entre os quais se destacam o *software* educacional e as formas de utilização das mídias presentes em um sistema informático.

Em outras palavras, nenhuma tecnologia, mesmo as mais sofisticadas, como é o caso da tecnologia *laser* do CD-ROM (que possibilitou a explosão do fenômeno multimídia), pode oferecer benefícios à educação escolar se transmite conteúdos falsos e ultrapassados, se utiliza métodos inadequados ou visa a objetivos de escasso valor didático.

Como tecnologia que promove transformações substanciais que vão além de um simples ato de automação, a informática se apresenta hoje como um objeto tecnológico e cultural inteiramente novo e em contínua evolução, fazendo com que os efeitos e as potencialidades da interação com a educação se tornem cada vez mais condicionados não somente ao rumo que tomará o processo tecnológico, mas, sobretudo, ao “domínio” que a escola terá dessa nova tecnologia.

É necessário, portanto, discutir cada vez mais e intensamente a importância da informática na educação e definir políticas educacionais que venham favorecer o desenvolvimento de estudos e projetos nos quais o computador seja concebido como parte integrante dos recursos disponíveis à educação, tanto para a disseminação de informações quanto para a construção de conhecimento e para a melhoria da comunicação didática; desenvolver nos professores habilidades básicas necessárias ao manuseio de computadores e rede de computadores, internet, multimídia e hipermídia; estudar questões ligadas à criatividade, à motivação, à aquisição de conhecimento a partir da análise interdisciplinar da utilização de novas tecnologias de informática e telemática na educação; estimular a produção, o uso e a análise de *software* educacional, promovendo a sua capacitação para esse fim.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Fernando José de. *Educação e informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 1988.
- BOUSSUET, Gérard. *O computador na escola: sistema Logo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. *Informática e educação: uma difícil aliança*. Passo Fundo: UPF, 1994.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *O computador na escola*. Rio de Janeiro:

- Campus, 1988.
- CHAVES, E. D. C. & SETZER, V. W. *O uso de computadores em escolas*. São Paulo: Scipione, 1988.
- DALLEDONE, Jorge Pedro & D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Computadores, escola e sociedade*. São Paulo: Scipione, 1987.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1957.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- LEITE, Lígia Silva (Coord.). *Tecnologia educacional: descubra suas potencialidades na sala de aula*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOLLINI, Paolo. *Didática e computador*. São Paulo: Loyola, 1991.
- NININ, Maria Otília G. *Aprendendo e desenvolvendo o raciocínio em Logo*. São Paulo: McGraw Hill, 1990.
- OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1997.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PORTER, Lynnette R. *Creating the virtual classroom: distance learning with the internet*. New York: John Wiley, 1998.
- SANCHO, Juana M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- WEISS, Alba Maria Lemme e CRUZ, Mara Lúcia R. Monteiro da. *A informática e os problemas escolares de aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.



# Novas navegações

*Eliana Teixeira<sup>1</sup>*



---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Unisinos/RS; monitora do Centro de Referência de Literatura e Múltiplos da UPF.







oralidade, a escrita e a informática convivem, hoje, como formas de armazenamento e difusão do conhecimento. Entretanto, quando a escrita se impôs, com a criação do alfabeto grego, surgiram rumores sobre o fim da oralidade. Do mesmo modo, desde que a informática desenvolveu o PC (*Personal Computer*), na década de 1970, e daí até 1999, já se decretou várias vezes a morte do livro.

Antes de se pensar em abolir a escrita no papel, é preciso considerar que a humanidade caminha em passos diferentes. Tem-se conhecimento de culturas primitivas que não detêm ainda o conhecimento da agricultura, como os aborígenes da Austrália ou algumas tribos indígenas brasileiras que vivem da caça e se mantêm isoladas da civilização. As transformações culturais não acontecem simultaneamente na superfície da Terra. O que acontecerá no futuro com essas culturas, na era das novas tecnologias, dependerá de opções políticas dos povos ditos “civilizados” e de seus governantes.

Quando a informática começou a mostrar a que veio, a sociedade dividiu-se entre os que a veneravam e achavam que, a partir de então, todos deveriam saber programar computadores e os que viam na informática a substituição do homem pela máquina, a ditadura dos *bytes*. Qualquer uma dessas posições é, porém, demasiadamente simplista.

As novas tecnologias esforçam-se por criar uma inteligência artificial próxima à humana. A idéia do hipertexto, tal como a concebeu Vanevar Busch, em 1945, foi uma tentativa de criar a simulação do pensamento humano, partindo da premissa de que o homem não pensa

*designs* cada vez menores, do tipo *laptops*, *notebook*, *palmpilots*, etc., asseguram uma mobilidade maior, tornando-se quase um acessório.

Toda essa parafernália se desenvolve pela mão humana, por engenheiros, matemáticos, técnicos em informática (programadores, analistas, etc.), educadores, psicólogos, comunicólogos, artistas gráficos e mais uma dúzia de outros profissionais que desempenham funções igualmente importantes na elaboração de *software e hardware*. A técnica não é neutra, o domínio da técnica não é impossível. Não é necessário saber programar computadores, mas é necessário possuir uma visão crítica e reflexiva sobre os processos que se desencadeiam a partir do surgimento de uma nova tecnologia, sem perder de vista os fatores socioeconômicos e culturais. A automação da indústria colocou em cena o paradigma do desemprego, ao mesmo tempo em que se sabe que desse sempre foi necessário no sistema capitalista para manter um exército de trabalho reserva.

A tecnologia na área da educação traz para o palco artistas famosos, mas, para a maioria dos educadores, ilustres desconhecidos: era digital, multimídia, interatividade, hipertexto, interface, internet, ícone, *menu*, sistemas especialistas, realidade virtual, imagem em tempo real, conhecimento por simulação, etc.

O computador vai substituir o professor? A digitalização vai acabar com o livro em papel? O computador robotiza os homens? Quando surgiu o videocassete, os entendidos decretaram a morte do cinema. Hoje, particularmente no Brasil, tem-se verificado um crescimento da indústria cinematográfica, e a questão que se coloca é que, seja qual for a tecnologia em voga, devem-se abrir espaços de discussão e aperfeiçoamento. Quem se confronta com a difusão da informática deve perguntar-se:

- O que quer fazer?
- Que visão político-pedagógica embasa a ação?
- Que ações são possíveis e como se tornam executáveis?
- Que homem se quer formar?

No Brasil, ainda é bastante recente o uso dessas tecnologias com o intuito de pesquisa. O Ministério da Educação - MEC, através do Proinfo ([www.proinfo.mec.gov.br](http://www.proinfo.mec.gov.br)) - Programa de Informatização

comumente de forma hierárquica, mas por associação. Porém, só no início da década de 1960 é que o termo hipertexto foi cunhado por Theodore Nelson com o significado que possui hoje de leitura não linear. Ainda assim, os hipertextos a que se tem acesso através de CD-ROM - *Compact Disc-Read Only Memory*, ou da internet estão muito longe do que foi idealizado por esses dois pesquisadores, principalmente em razão de limitações físicas dos equipamentos disponíveis no mercado.

O barateamento do PC, com o desenvolvimento da indústria da microinformática, possibilitou a compra do computador para uso doméstico. Em virtude disso, os especialistas em *hardware* (máquinas) e *software* (programas) têm trabalhado incessantemente na adequação do produto ao comprador, assim como na indústria automobilística os engenheiros, a cada ano, projetam novos carros, buscando melhoria de desempenho e segurança com a finalidade de satisfazer um cliente em potencial.

Durante a década de 1970, Steve Jobs, da Aple, e outros pesquisadores trabalharam com a idéia de produzir uma interface amigável, com o *mouse* clicando em ícones (representações gráficas), janelas abrindo e fechando ou em sobreposição na tela e recursos de hipertexto. Surgiu no mercado o MAC - *Macintosh*. Deve-se registrar que a interface já havia sido imaginada na década de 1950 por Douglas Engelbert e, posteriormente, demonstrada ao público através de programas, os *groupwares*. Hoje, quase não se consegue imaginar um computador sem esses recursos, embora, na década de 1980, muitos trabalhassem com *software* que não tinha uma interface amigável.

Recentemente, a Aple lançou no mercado o Imac - *Macintosh com internet*, em formato de maçã e com quatro cores diferentes para o cliente escolher. Esse computador foi projetado por Steve Jobs e é destinado ao público jovem, os *ultrajovens*. Têm-se, ainda, tentativas de desenvolver *software* capaz de interpretar o estado emocional do seu usuário, tornando, assim, a relação homem-máquina menos fria e mais emocional; ou, ainda, o *software* que permite aos resistentes ao teclado escrever de forma cursiva com uma caneta especial.

Além disso, em termos de *hardware*, a indústria tem lançado no mercado máquinas cada vez mais velozes e com capacidade de armazenamento de informação que se supera em menos de um ano. Os

espacial, etc.) através de jogos e atividades, como o jogo da força, o jogo da memória, os quebra-cabeças, entre outros (acompanhados de mensagens de incentivo). Existe, ainda, a possibilidade de querer ou não querer continuar, de poder errar.

O leitor de multimídia (criança ou adolescente) não oferece nenhuma resistência a esse suporte. Os leitores percebem com facilidade a lógica desse arquitetura, de clicar em ícones, explorar os recursos de hipertexto saltando de uma palavra, frase ou assunto para outro texto com outros assuntos, com imagens animadas, reprodução de sons ou da própria fala. Observa-se que, quando os CDs contêm histórias, não seduzem boa parte desses leitores, talvez porque a leitura de narrativas seja própria dos livros. Quanto ao CD-ROM, sua disponibilidade de agregar diferentes linguagens atrai os jovens, que talvez reconheçam nesse veículo uma imagem mais aproximada dessa teia, que é a mente humana.

Novas navegações, outras descobertas vêm sendo oferecidas ao público do Centro de Referência de Múltiplos Meios - Mundo da Leitura por meio de diferentes linguagens: teatral, coreográfica, musical, plástica, cinematográfica, escrita, oral e multimídia.

## Bibliografia consultada

- BIGNOTTO, Cilza Carla. O computador e a leitura "natural". *Leitura: Teoria e Prática*. Associação de Leitura do Brasil, ano 17, n. 20, dez. 1998.
- GUIA DA INTERNET. BR. Ediouro Publicações, ano 3, n.23, out. 1998.
- LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1996.
- PARENTE, André (Org.). *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. 2. ed., Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

das Escolas, está equipando as escolas públicas de todo o país de forma lenta. Existem projetos espalhados praticamente por todo o Brasil, buscando lançar professores e alunos na rede. Pode-se citar o projeto Aprendiz do Futuro ([www.aprendiz.com.br](http://www.aprendiz.com.br)), de São Paulo, que oferece materiais para os professores interessados em preparar os alunos para a era digital; ou, ainda, o Centro Educacional da Lagoa - CEL, no Rio de Janeiro, que estimula os alunos a buscarem informações na rede. As escolas têm oferecido laboratórios de informática e algumas até o acesso à rede internet, enquanto as universidades praticamente todas oferecem o acesso à rede para a pesquisa.

Sobre o comportamento das crianças e adolescentes que estão crescendo conjuntamente ao surgimento dessas novas tecnologias, ainda há muito a ser pesquisado. Pode-se citar o livro de Don Tapscott, *Growing up digital: the rise of the net generation*, em que o autor pesquisa jovens que usam a rede internet. E também o livro organizado por Roger Chartier e Guglielmo Cavallo, *História da leitura no mundo ocidental* (v.2).

No Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo, as observações realizadas durante o uso da multimídia por alunos ou usuários do centro comprovam que esses se integram com o CD-ROM sem traumas.

O CD-ROM é um pequeno disco óptico com capacidade de armazenamento de quinhentos disquetes de 3,5 polegadas. No CD-ROM, encontram-se os recursos de multimídia (texto, som, vídeo, imagens animadas, hipertexto, ícones). Os CDs-ROM disponíveis no mercado são, em sua maioria, enciclopédias, atlas geográficos e históricos, dicionários, cursos de línguas, informações jurídicas, bancos de dados bibliográficos, coleções de revistas e de jornais, mostras de artes (pintores e museus) e jogos. O caráter pedagógico de alguns desses CDs está na interatividade, levando o leitor a propostas de ações de reforço e de desenvolvimento de habilidades (atenção, raciocínio rápido, noção



# Monteiro Lobato

## texto e renovação

*Elisa Maria Klajn<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa nas redes estadual e municipal de ensino; mestranda em Letras na PUCRS.





## ***Aritmética da Emília: o livro***

Monteiro Lobato (1882-1948) marcou profundamente a realidade socioeconômica de seu tempo. Dedicou-se com entusiasmo a diferentes áreas de atividades, revelando uma personalidade dinâmica e criativa. Aberto para as renovações que o século XX vislumbrava, perseguiu com obstinação vários objetivos, entre eles a nacionalização do petróleo e a industrialização do ferro. Porém, foi em um setor bastante descuidado pelos poderes oficiais que Lobato cumpriu seu verdadeiro destino: o das letras.

Ao romper o vínculo com os padrões literários europeus, o escritor passou a valorizar o folclore nacional, ambientando suas primeiras narrativas na pequena propriedade rural (o Sítio do Picapau Amarelo), cujos protagonistas constituem-se de personagens-tipo: Narizinho e Pedrinho são crianças alegres, sadias e aparentemente sem problemas; dona Benta é a avó ideal; tia Nastácia é a serviçal negra afetuosa, humilde e ignorante. O grupo é composto, ainda, por animais mágicos - o rinoceronte Quindim, o burro Falante, o leitão Marquês de Rabicó, o Príncipe Escamado - e por personagens fantásticas - o Visconde de Sabugosa, Peninha e a boneca Emília, indubitavelmente a personagem mais importante do universo lobatiano, uma vez que ela é a porta-voz das idéias libertárias e progressistas do escritor.

Dentre as alterações sucedidas nas mais diferentes áreas no período de 1920 a 1940, que abarca a quase-totalidade da produção lobatiana, quando o nacionalismo

Dando seqüência ao “espetáculo”, o Visconde esclarece a diferença entre *quantia* e *quantidade*, revelando a importância do dinheiro na vida dos homens e a representação da unidade monetária no Brasil: “Em seguida o Visconde explicou que o serviço principal dos números era indicar as somas de dinheiro, porque o dinheiro é a coisa mais importante que há para os homens” (p.15).

Todas as personagens numéricas apresentam-se aos olhos do pessoal do sítio de forma personificada, criando, dessa forma, um vínculo entre realidade e fantasia. Lúdico e didático tentam harmonizar-se: a matemática é apreendida pelo leitor de maneira mais agradável, à medida que as explicações teóricas são entremeadas por brincadeiras, adivinhações e comentários de Emília, Narizinho, Pedrinho, Quindim, tia Nastácia, Rabicó e dona Benta, pois, apesar do “espetáculo matemático”, a vida no sítio continua normalmente.

No dia seguinte, as personagens principais são as operações fundamentais da aritmética: soma, subtração, divisão e multiplicação, com seus respectivos sinais.

Os quatro capítulos posteriores (A primeira reinação, A segunda reinação, A terceira reinação, Quindim e Emília) dizem respeito, de forma mais detalhada, às operações de soma, subtração, divisão e multiplicação. Tais operações aritméticas são explicadas por meio de vários exemplos, quando o Visconde não só esclarece a forma de armar as contas como ensina o nome de cada um de seus componentes: minuendo, subtraendo, resto; dividendo, divisor, quociente, resto.

Às explicações teóricas intercalam-se cenas engraçadas, envolvendo principalmente a boneca Emília, que, na tentativa de mostrar-se mais sábia e esperta que todos, cria situações inusitadas. Com sua habitual teimosia, questiona os exemplos e o vocabulário empregado pelo “professor”.

O espetáculo é suspenso, reiniciando no dia seguinte sob a condição imposta pelo Visconde de que só recomeçaria as explicações se “todos soubessem na ponta da língua as tabuadas escritas nas laranjeiras” (p.35).

As frações são ensinadas quando tia Nastácia parte duas melancias. O Visconde utiliza-se delas para esclarecer a lição: o que são frações e como elas são somadas, subtraídas, divididas ou multiplicadas.

do escritor coincide com as aspirações de sua época, especificamente dentro da criação literária, segundo Lajolo (1986), destaca-se que “a linguagem modelar foi destronada, cedendo a vez (e a voz) ao coloquial, ao popular e ao atual no que se refere à semântica e, em alguns casos, como o de Monteiro Lobato, até à ortografia” (p.62).

Em suas obras, o autor revela que a fusão entre o real e o imaginário é possível, mostrando o maravilhoso misturado ao cotidiano como algo capaz de ser vivido, através de uma linguagem fluente, coloquial, com ausência de qualquer retórica ou rebuscamento em seu discurso.

Monteiro Lobato, em seus 17 volumes de livros infantis, apresenta um universo fascinante às crianças em um sítio onde, segundo Abramovich (1997), “a lógica que impera (...) não é a do adulto, mas lá o adulto entra no jogo da criança e se discute a História do mundo, se vive a mitologia grega, se debate o petróleo brasileiro, se analisa a moral das fábulas, se tenta uma reforma da natureza” (p.61).

Uma quantidade de suas obras, entretanto, destina-se diretamente ao uso pedagógico. Nesse caso enquadra-se a *Aritmética da Emília* (1986), da mesma forma que *Emília no País da Gramática*, caracterizando-se por seu viés didático. A capa, cujo título anuncia a *Aritmética da Emília* (apresentando o Visconde em primeiro plano, sentado reumático em seu carrinho com rodela de batata-doce, em atitude discursiva, e o rinoceronte Quindim ao fundo, simulando uma posição de castigo, com um chapéu de palhaço em sua cabeça), o índice (A idéia do Visconde; Os artistas da aritmética; Mais artistas da aritmética; Manobras dos números;...) e a presença constante da personagem-professor (papel assumido pelo Visconde) indicam a destinação da obra.

*Aritmética da Emília*, subdividida em 19 capítulos, usa como mote uma idéia do Visconde de Sabugosa: conhecer “uma linda terra que ainda não visitamos: o País da Matemática!” (p.7). Tendo como cenário o quintal do sítio, em um circo improvisado, apresentam-se as artistas da aritmética. Passam, então, a desfilar pelo picadeiro todas as personagens que compõem o universo matemático: algarismos arábicos, algarismos romanos, quantidades homogêneas, quantidades heterogêneas, unidade, números pares, números ímpares. Também são explicadas pelo Visconde as “manobras dos números” a fim de indicar todas as quantidades que existem no mundo: dezena, centena, milhar, milhão.

Quantidade; mas enquanto minha pobre mãe lida com todas as coisas, eu só lido com dinheiro” (p. 15).

O inusitado também ocorre quando não só as cascas das laranjeiras servem de local para a aplicação das lições matemáticas como também a couraça do grande rinoceronte.

Do início ao fim, a obra apresenta uma linearidade cronológica. O “espetáculo” anunciado no início da narrativa segue por mais de um dia, sendo interrompido, na maioria das vezes, ou por tia Nastácia, que convida todos a participarem das refeições, ou pelos desmandos e críticas irreverentes de Emília, em sua incessante mobilidade. Na verdade, o escritor fala pela voz da boneca, emitindo seus pontos de vista ou opiniões. Conforme Coelho (1995), em Emília, é “positiva (...) a franqueza rude com que ela manifesta sua crítica aos erros ou tolices dos que a rodeiam ou da nossa civilização (...) num verdadeiro arremedo do que realmente acontece no mundo civilizado” (p.854).

Emília deu uma risada gostosa.

“- Incrível! disse ela. Para representar 1 real, que é a quantidade de dinheiro mais pulga que existe no mundo, o Le Blanc teve de mobilizar quatro figurões, um charuto, uma cartola, dois chapéus furados e mais um apenas amarrotado. Bem diz tia Nastácia: quanto mais magro, mais cheio de pulgas...” (p.16).

A fim de diluir o caráter eminentemente didático da obra, Lobato mescla o humor à teoria, atenuando, ao menos em parte, a seriedade e a circunspeção de tal leitura “educativa”. É principalmente por meio do comportamento de Emília, a boneca espirituosa e despótica, que tal tentativa se dá. Torna-se evidente que o nível de envolvimento pessoal do leitor com o texto é reduzido em razão das explanações objetivas presentes na obra, em linguagem denotativa, não exigindo praticamente nenhuma emoção do destinatário, e, sim, unicamente a apreensão de nomenclaturas e desdobramentos matemáticos.

Contrapondo-se à linguagem culta usada pelo Visconde, o

Pipocas e rapaduras também servem para a exemplificação dos cálculos, sendo, logo após, devoradas pelas crianças e pelos animais do sítio.

Os artistas que dão seqüência à narrativa são agora os decimais, entrando em cena a vírgula, importantíssima no alinhamento das casas e no resultado dos cálculos.

A seguir, com Emília manifestando seu tédio em relação às frações, o Visconde parte para as medidas, definindo-as como “a base da vida dos negócios”(p.57). Após uma retomada histórica, expondo a necessidade da padronização das unidades de medida, uma vez que outrora havia toda sorte de pesos e medidas sem base científica, o Visconde parte para a explicação e exemplificação dos mesmos (o metro, o quilo, o litro e o hectare, com suas respectivas divisões).

O último capítulo é reservado aos números complexos, com referência especial à medição do tempo.

Emília, ao final da história, propõe uma questão ao Visconde envolvendo matemática e lógica. E, como habitualmente acontece, a boneca o derrota com sua esperteza e malícia.

*A Aritmética da Emília*, construída por Monteiro Lobato com um destinatário prévio (a criança em idade escolar), caracteriza-se, portanto, por sua especificidade: o ensino da matemática, seja através de conceitos, modelos, cálculos, seja com exemplos. Se o autor sempre teve em mente a formação de seu leitor, nessa obra, tal ângulo pedagógico se evidencia de maneira clara. Por meio de uma linguagem matemática discursiva, óbvia, demonstrativa do tema, a leitura, evidentemente, não flui de maneira tão natural dentro da narrativa - trata-se de um livro didático, repleto de teoria. A ausência da ficção não é total, na medida em que, intercaladas às explicações proferidas pelo Visconde no “Grande Circo Matemático”, os artistas (algarismos arábicos, romanos, quantidades, medidas,...) têm vida. Tal personificação amplia, se bem que de forma modesta, o vínculo entre as crianças leitoras e a temática em questão. À proporção que surgem as dúvidas, são os próprios “artistas” que muitas vezes as esclarecem:

“A grande dama mirou a boneca de alto a baixo com o lornhão e dignou-se a responder.

- Sim, espirrinho de gente - sou filha da

*A nova aritmética de Emília*, em CD-ROM, apresenta os principais tópicos do livro. Inicia com a surpresa da boneca Emília ao constatar que, na tentativa de acertar o relógio-cuco, todos os números haviam fugido. Mas para onde? A ação prossegue, abrindo-se para várias aventuras ambientadas em diferentes lugares, quando as personagens do sítio são transportadas a Roma e à Arábia no interior de uma ampulheta. Dentro desses cenários, várias dúvidas são esclarecidas, como a origem dos números arábicos ou romanos.

Algumas passagens do livro, envolvendo diálogos e explicações, são reproduzidas textualmente no CD-ROM. Porém, grande parte da teoria ensinada pelo Visconde é oferecida às crianças, nesse meio, por meio de jogos virtuais, em constante movimento, exigindo a efetiva participação do usuário, o raciocínio e a lógica, a matemática, por conseguinte. Às crianças são propostas questões que, se respondidas corretamente, permitem que as brincadeiras se efetivem, tendo como personagens o pessoal do sítio e também figuras históricas romanas e gregas.

Após vários acontecimentos surpreendentes, sempre envolvendo os números e suas operações, Emília, o Visconde, Narizinho, Pedrinho, dona Benta, tia Nastácia e Rabicó retornam ao sítio, trazendo os números fujões. A partir de então, a ordem entre os números e os homens se restabelece, voltando tudo à normalidade. Assim, Emília acerta o relógio e, ao propor uma questão ao Visconde, sente-se vitoriosa ao respondê-la com a astúcia que lhe é característica.

O texto de Monteiro Lobato em CD-ROM permite enriquecer consideravelmente a leitura do livro à proporção que amplia as possibilidades de interação com o mesmo e, conseqüentemente, a produção de sentidos. Em uma textualidade aberta, inacabada, a criança tem diante de si meios de estabelecer redes de relações, uma vez que as informações não são ligadas linearmente como no livro. Se esse se caracteriza pela apresentação sistemática de sua estrutura, com capa, páginas, título, índice, notas, já o hipertexto é sinônimo de não-linearidade. Assim, o ritmo regular da página é substituído pela navegação virtual na tela do computador, permitindo desdobramentos inimagináveis.

escritor se empenha em descontraír o texto ao romper com um estilo lingüístico empolado, aproximando a sua linguagem narrativa à fala coloquial. Agiliza a narrativa, intercalando freqüentemente as longas explicações do “professor” com diálogos entre as demais personagens do sítio, ocorrendo eventualmente neologismos:

“O Visconde não fez caso e continuou:  
- Vamos ter tabuada novamente. Sem que todos saibam na ponta da língua a Tabuada de Multiplicar não podemos ir adiante.  
- Que espiga! - exclamou a boneca. já ando enjoada até às tripas de tanta tabuada” (p.27).  
“Eu asneirei apenas para amolar o Visconde” (p.41).

*Aritmética da Emília* cumpre seu papel pedagógico. As personagens do sítio, lideradas pelo Visconde, recebem não só todos os ensinamentos referentes à matemática - “Dona Unidade é a mãe de todas as quantidades de coisas” (p.12); “Resto é o que sobra da diminuição” (p.23); “E o novo sistema de medidas ficou se chamando Sistema Métrico, porque a base dele é o Metro.” (p.58) -, como também informações referentes ao vocabulário em geral: “Heureka é uma palavra grega que quer dizer Achei.” (p.7); “O anjo da melancia era o miolo central, corruptela popular da palavra âmagô” (p.38). Segundo Zilberman (1985), “o Sítio se converteu numa escola, (...) marcada pelos condicionamentos pedagógicos de seu tempo, quando a mentalidade escolarizadora encontrava-se em fase de expansão, em decorrência do reaparelhamento da sociedade para a circunstância burguesa emergente” (p.105).

Pela extensão da obra e o volume de informações teóricas nela apresentadas, acredita-se que tais fatores pesem negativamente na relação livro/leitor. Como decorrência, não causará estranhamento a possibilidade de a criança leitora abandonar a leitura, sentindo dificuldade em ir até o fim, mesmo porque a temática (aritmética) a muitos desagradava.

### ***A nova aritmética de Emília: o CD-ROM***

era a culpada pela fuga dos números, pois, segundo Ivana, “ela sempre *apronta*; agora, ninguém quer acreditar nela.”

No momento em que o Visconde iniciou suas explicações sobre os números, sua origem, significados e utilidades, Ivana observou: “A professora ensinou que as pessoas, antigamente, contavam com as mãos mesmo.”

Quando as personagens do sítio, dentro de uma ampulheta, viajaram ao passado, em um retorno ao tempo, aterrissando em países que se tornaram originariamente conhecidos pelo uso dos números, a menina comentou já ter “visto” as cenas no livro: “Não voltaram para o sítio. Agora vai demorar eles voltar.”

Extremamente observadora, Ivana leu todas as explicações que apareceram no vídeo, inclusive substituindo os números apresentados em exemplos de operações matemáticas. Atenta também se mostrou à identificação dos personagens do sítio, percebendo, em determinadas cenas, a ausência de um deles: “Tá faltando o piazinho.”

Considerou o CD-ROM muito bom, referindo que o que mais lhe agradara fora a exposição sobre os números romanos. Na parte referente à resolução dos jogos e brincadeiras, todos envolvendo a matemática, apreciou sobremaneira os que dela exigiram operações de adição, subtração e também de multiplicação. Contudo, encontrou dificuldade na divisão - precisou de lápis e papel para resolvê-los.

Observou que muitas passagens do livro não apareceram na tela. Na verdade, tais lições concretizaram-se de forma prática por meio da resolução dos jogos e dos problemas matemáticos no computador. O teórico uniu-se ao lúdico. Ivana interagiu na história mostrada pelo CD-ROM à medida que *puxou fios* da narrativa lida no livro e costurou-os num *tecido virtual*: o texto de Lobato. Lembrou de passagens do texto impresso no papel e constatou que a mesma situação era representada de forma diversa e mais atraente no CD-ROM. Deduziu que levaria mais tempo para assistir a ele se seguisse fielmente o enredo do livro.

Pelo tempo reduzido que esteve em contato com o computador, Ivana revelou-se deveras habilidosa no manuseio do *mouse* e de seus comandos. Ao final da atividade com o computador, dirigiu-se às estantes de livros, lendo três deles. Perguntou se tais histórias também se encontravam à disposição em CD-ROM, manifestando interesse em



## A criança, o livro e o CD-ROM

À Ivana, 11 anos, aluna da 5ª série de uma escola da rede municipal de ensino localizada na cidade de Passo Fundo, foi propiciada a oportunidade de conhecer a obra *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato, em livro e CD-ROM. Torna-se imprescindível ressaltar que a menina nunca havia tido contato algum com computador ou CD-ROM. Quanto às suas leituras, restringem-se a um número razoável de obras oferecidas pela Sala de Leitura de sua escola. As personagens do *Sítio do Picapau Amarelo* já lhe eram familiares em razão de o programa estar sendo reprisado na televisão.

Ivana, primeiramente, leu o livro; gostou dele, afirmando ser a matemática sua disciplina preferida. Apreciou os diálogos entre os personagens, principalmente as interrupções da impertinente boneca Emília. Confessou que “pulou” alguns trechos da história (mínimo múltiplo comum, por exemplo), alegando conhecê-los. Abramovich (1997) afirma que “a criança, dependendo de seu momento, de sua experiência, de sua vivência, de suas dúvidas, pode estar interessada em ler sobre qualquer assunto. A questão é saber como o tema é abordado...” (p. 98).

A menina não demonstrou disposição para ler um conteúdo teórico que “a professora já ensinou!”. Relatou que, em aula, encontra dificuldade na divisão de “números grandes”. Manifestou curiosidade em conhecer as histórias mencionadas por dona Benta no livro *O homem que calculava*, de Malba Tahan. Ao ser questionada sobre o que lhe era familiar no livro de Lobato, Ivana revelou já conhecer “quase tudo” referentemente à matemática, porém algumas lições mostraram-se novas e, até mesmo, hilariantes para a menina: “... as medidas do valor do dinheiro, que são as moedas, e que variam em cada país.” (p.61); “...a Aritmética é um dos gomos duma grande laranja azeda de nome Matemática” (p.9).

Ao se defrontar com a mesma história do livro em CD-ROM, a aluna, completamente absorta, teceu poucos comentários à medida que as ações transcorriam na tela. Porém, mesmo que em número reduzido, tais observações revelaram as associações estabelecidas por ela entre a leitura prévia e o filme. Uma de suas constatações foi de que o início da narrativa na tela era diferente daquele do livro. Deduziu que Emília

uma leitora realmente ativa. O simples ato de clicar sobre um botão possibilitou-lhe, quase que instantaneamente, a exploração de um volume enorme de dados na tela.

Estabelecendo um cotejo entre o livro e o CD-ROM, reconhece-se a posição de destaque consolidada através de séculos do primeiro, e, particularmente dentro da literatura infantil contemporânea, sabe-se que é um dos meios pelo qual a criança amplia a compreensão de si mesma e de seu universo. Contudo, não há como negar ou deter o avanço tecnológico que ora se apresenta, abarcando e modificando igualmente a relação texto/leitor. Isso não quer dizer que a literatura desaparecerá. A forma pela qual a definimos e como estamos acostumados a recebê-la é que hoje se transforma. Lévy (1996) afirma que “graças à digitalização, o texto e a leitura receberam hoje um novo impulso, e ao mesmo tempo uma profunda mutação. (...) Como se a virtualização contemporânea realizasse o devir do texto (...) e a aventura começasse realmente” (p.37).

Assim, comprova-se que um texto basicamente didático, ao ser transferido para o computador, digitalizado de forma a promover uma cumplicidade por meio de um jogo dialógico que leva o usuário a compor seu percurso, unindo arte e tecnologia, permite que o leitor passe de mero consumidor a efetivo produtor textual.

Está provado que, quanto maior for o grau de participação de uma pessoa na aquisição de determinado conhecimento, maior será a retenção daquilo que está a aprender. Portanto, a cultura informática propõe à educação a revisão e a criação de novas formas de comunicar e conhecer, já que o uso pedagógico do computador privilegia a construção do conhecimento através da simulação, possibilitando às crianças o uso crítico das ferramentas computacionais.

## Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério)
- CD-ROM. *Sítio do Picapau Amarelo. A nova aritmética da Emília*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e*

assistir a essas. Eufórica, quis repetir a experiência.

A obra de Monteiro Lobato em CD-ROM foi assimilada por Ivana de forma diferente em relação ao livro. Abrindo mão da linearidade que caracterizara a leitura do texto no papel, o suporte digital oferecido à menina permitiu-lhe novas leituras. À rigidez temática e formal do livro contrapôs-se a possibilidade da efetiva participação da leitora-navegadora, pelo domínio mais rápido e fácil da matéria, do que por meio do suporte impresso habitual.

## **Livro e CD-ROM : tradição e contemporaneidade**

A leitura exige tempo e capacidade de atenção. Hoje, o espírito das crianças é solicitado para a mobilidade, pelo envolvimento com os sons e as imagens que as cercam. A criança, vivendo em um sistema de vida dirigido pelos meios de comunicação de massa, é seduzida a todo instante pela novidade e pela velocidade. Conseqüentemente, os livros passam a ocupar um lugar secundário na escala de interesses dos pequenos leitores contemporâneos. Torna-se, assim, imprescindível proporcionar-lhes formas criativas de contato com a literatura por meio de recursos tecnológicos.

A leitura faz parte de seus hábitos, porém as reações de Ivana frente ao computador reiteram a afirmação de Lévy (1996) de que “o leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel; (...) a hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura” (p.43), caracterizando a potencialidade de construções em rede oferecidas pelo hipertexto.

Participando ativamente da formação do texto virtual através da linguagem verbal e não verbal, a criança construiu a sua narrativa com base num trajeto próprio de leitura. Os seus interesses elegeram-na organizadora de sua investigação, convertendo-a, por conseguinte, em

- juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4.ed. São Paulo: Edusp, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986. (Série Crítica e Teoria Literária)
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LOBATO, Monteiro. *Aritmética da Emília*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

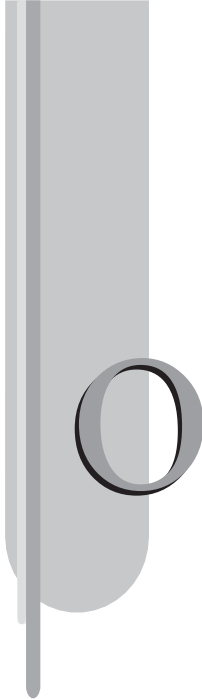
# *As Reinações de Narizinho* em novo tecido

*Fabiane Verardi Burlamaque<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na rede estadual; mestranda em Letras na PUCRS.





O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma experiência realizada com uma menina de dez anos, estudante da 4ª série de uma escola particular, leitora pouco ativa e inexperiente em CD-ROM. Neste ensaio, pretende-se mostrar que os suportes multimídia, no caso o CD-ROM, são ferramentas que auxiliam significativamente o processo de incentivo à leitura e, para isso, foi utilizado o CD-ROM *As renações de Narizinho*, da obra de Monteiro Lobato.

Ao se pensar em Monteiro Lobato, certamente a primeira coisa que nos vem à memória é *O Sítio do Picapau Amarelo* e todos os seus habitantes, um sítio onde, segundo Abramovich (1997), tudo pode acontecer e tudo se pode saber, pois não há o que dona Benta ignore, não há o que tia Nastácia não esteja disposta a fazer, não há lugar no mundo inteiro (da Lua ao Reino das Águas Claras) aonde Narizinho e Pedrinho não tenham vontade de ir... e não tenham ido! Nele vivem o Marquês de Rabicó, um porco capaz de comer tudo, graças à sua gulodice insaciável; o Marquês de Sabugosa, um sábio sabugo de milho, e a fantástica boneca Emília...

*As renações de Narizinho*, dividida em onze seções, segundo Penteado (1997), ainda hoje surpreende pela simplicidade e pela objetividade de um coloquialismo apenas aparentemente fácil, que acaba produzindo grande impacto, tal como quando fala: “caranguejos cacarejando, camarões camaronando”. Lobato também derruba as fronteiras entre o reino da fantasia e o mundo “real” a partir do momento em que as crianças vão ao Reino das Águas Claras e, com um simples chamado de tia Nastácia, retornam ao sítio.

de 1997, a coleção do *Sítio do Picapau Amarelo*, mas não havia lido ainda. Ao ser questionada sobre o motivo de ainda não ter lido os livros, respondeu que os considerava grossos e que não gostava das ilustrações.

De início, foi oferecida à criança a oportunidade de escolher entre a biografia de Monteiro Lobato ou aventuras. Após Georgia ter selecionado as aventuras, aparece Emília, que apresenta a si mesma e os habitantes do *Sítio do Picapau Amarelo*, cada um dos quais fala ao ser clicado. O CD-ROM apresenta uma trilha musical muito criativa e atraente e que, segundo Georgia, já conta um pouco da história do sítio.

A história é contada por Emília. Pode-se acompanhá-la lendo os textos, constatando-se que a estrutura do texto é fiel à obra de Monteiro Lobato. Os diálogos são animados e, ao terminarem as falas, a criança diverte-se descobrindo nos diversos elementos espalhados pela tela muita ação e movimento.

Já na segunda página, há um jogo para ajudar Narizinho, o Príncipe Escamado e Emília a chegarem ao Reino das Águas Claras, tarefa que Georgia achou fácil.

Já no Reino das Águas Claras, o Príncipe Escamado recebe a visita de dona Carochinha, que está à procura do Pequeno Polegar; Georgia não conhecia a dona Carochinha, mas sabia a história do Pequeno Polegar. As cores, os desenhos e os muitos detalhes chamam a atenção de Georgia, que acha muito divertido ver as animações das personagens e de alguns figurantes.

O terceiro jogo requer muita atenção e coordenação motora e foi difícil de ser realizado. Na página em que há o jantar com o Príncipe Escamado e em que aparece dona Carochinha, o que surpreendeu Georgia foi que a orquestra (que se anima a um clique) é composta de insetos em pleno Reino das Águas Claras.

O quarto jogo foi considerado muito fácil, mas a menina disse não gostar do fundo musical que acompanha os jogos. Ao ser questionada sobre o motivo disso, ela respondeu que a música a desconcentrava.

O quinto jogo exige agilidade, rapidez e atenção do jogador, e Georgia mostrou-se muito segura ao executá-lo. A página em que o doutor Caramujo dá à Emília as pílulas que a tornam falante agradou muito à Georgia, pois a boneca, ao invés de chamar o doutor de doutor Caramujo, o chama de *doutor Cara de Coruja*.



As aventuras iniciam-se com a visita de Narizinho e Emília ao Reino das Águas Claras, ambiente em que a boneca aprende a falar com as pílulas do doutor Caramujo. Aparece dona Carochinha em perseguição ao Pequeno Polegar; as crianças visitam o reino das vespas e das formigas; chega Pedrinho, aparecem Tom Mix, o gato Félix, Branca de Neve, Barba Azul, o Barão de Münchhausen e Peter Pan. Narizinho casa-se com o Príncipe Escamado; Emília casa-se com o Marquês de Rabicó, mas logo se divorcia.

Por se tratar de obra de tamanha grandeza, na década de 1970, *O Sítio do Picapau Amarelo* ganhou espaço na mídia, virando uma série de televisão apresentada pela Rede Globo, a qual alcançou grande sucesso entre as crianças, que puderam visualizar as grandes aventuras de Pedrinho, Narizinho, Emília, Visconde de Sabugosa e de todo o pessoal do sítio.

A partir da década de 1990, começaram a surgir os CDs-ROM, que permitem novos tipos de leituras, assim como a televisão. Conforme Lévy (1996), a multimídia leva adiante um processo já antigo de artificialização da leitura. Para o autor, se ler consiste em selecionar, em esquematizar, em construir uma rede de remissões internas ao texto, em associar a outros dados, em integrar palavras e as imagens a uma memória em reconstrução permanente, então os dispositivos hipertextuais constituem, de fato, uma espécie de objetivação, de exteriorização, de virtualização dos processos de leitura.

Os livros e as histórias em CD-ROM não devem ser considerados práticas opostas, mas, sim, complementares; são atividades culturais e recreativas compatíveis. Existe uma diferença fundamental entre as letras e as imagens produzidas pelo CD-ROM: o universo do usuário de CD-ROM é dinâmico, ao passo que o do leitor é estático; o uso de CD-ROM oferece condições propícias ao desenvolvimento sensorial, enquanto o livro favorece a reflexão.

Na experiência com Georgia, foi-lhe oferecido o CD-ROM *As reinações de Narizinho*, história que a menina desconhecia. O CD-ROM conta a história da visita de Narizinho, Emília, Pedrinho, o Visconde de Sabugosa e o Marquês de Rabicó ao Reino das Águas Claras.

Na primeira página, aparece o nome do autor da história, a respeito do que Georgia comentou que havia ganho de sua avó, no Natal

depois, disse estar adorando e que o CD-ROM só tinha o início da história; que a continuação que estava no livro era muito mais legal, pois ele contém mais histórias e novas personagens.

## Conclusão

Ao término deste ensaio, conclui-se que os CDs-ROM funcionam como mecanismos capazes de incentivar a leitura, uma vez que despertam na criança, através da sua interação com as páginas, as personagens e jogos, a vontade de conhecerem o livro de onde vem a história. Essa interação, se não ajuda a despertar uma sensibilidade à leitura propriamente dita, é eficiente estratégia de estímulo ao consumo do livro. O importante é que o CD-ROM desperta o interesse pelo livro e, nessa troca de códigos, o leitor/usuário vai tomando gosto pela fruição da leitura.

## Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LOBATO, Monteiro. *As reações de Narizinho*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.
- PENTEADO, J. Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: *As reações de Narizinho*. São Paulo: PAM, 1995. CD-ROM da obra de Monteiro Lobato.

A página em que Narizinho ajuda tia Nastácia a fazer rosquinhas chamou a atenção de Georgia, que se divertiu com a cara de espanto de tia Nastácia ao saber do pedido de casamento do Príncipe Escamado. Também a interessou o fato de clicar sobre o livro de receitas e aparecer a receita das rosquinhas de nata, que imediatamente a menina quis copiar para fazer em sua casa.

A sexta brincadeira é um jogo de memória, muito ágil e que prende a atenção do jogador em razão de as peças movimentarem-se rapidamente.

O sétimo e o oitavo jogos foram os preferidos de Georgia e requerem muita agilidade, coordenação e atenção do jogador. Na página em que Narizinho e Emília vão escolher os vestidos para o casamento, a construção da linguagem e a maneira como foi confeccionado o vestido de Narizinho encantaram Georgia: “A fada Miragem costurou, foi utilizada a tesoura da imaginação, a agulha da fantasia e a linha do sonho”. Logo após, aparece uma página em que há os personagens da história, que podem ser coloridos, porém Georgia não demonstrou interesse por isso, passando à página seguinte.

Após a página do casamento, que Georgia achou divertidíssima, principalmente pelas onomatopéias empregadas e pelos convidados, aparece o último jogo, que, por ser muito difícil, levou a menina a desistir. Georgia gostou muito do CD-ROM, mas achou-o muito curto e disse que gostaria de continuar as aventuras. No mesmo momento, disse que iria começar a ler *As renações de Narizinho*, pois não sabia que a história era tão divertida. Ao ser questionada sobre o livro, dias



# Caçadas de Pedrinho em espaço digital

*Hercílio Fraga de Quevedo<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Professor de Literatura Sul-Rio-Grandense e de Literatura Infanto-Juvenil na Universidade de Passo Fundo; mestrando em Letras na PUCRS.





E

stamos mergulhados num mundo de multimeios, ou seja, num mundo que oferece variadas opções de expressão. Dentre elas, encontram-se a televisão, o cinema, o rádio, as fitas de áudio e vídeo, o CD-ROM e o livro. É sobre esses dois últimos meios - CD-ROM e livro - que versa o presente trabalho. A obra analisada é *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, fazendo-se o contraponto com o CD-ROM do mesmo nome.

A relação leitura - livro - CD-ROM, amplamente questionada na atualidade, recebe diferentes olhares: por um lado, há os que a consideram incompatível; por outro, os que a consideram bastante positiva. O núcleo da questão, provavelmente, reside nos critérios de manipulação desses dois suportes. Os caminhos e dosagens empregados nessa relação podem ser os responsáveis pela sua maior ou menor eficácia.

Surgem questões básicas: o CD-ROM poderá substituir o livro? Livro e CD-ROM constituem-se em inimigos ou aliados?

Procurando verificar de perto algumas dessas questões, desenvolvemos um trabalho de aplicação prática no qual um leitor de nove anos de idade (3ª série) foi convidado a ler o livro *Caçadas de Pedrinho* e, posteriormente, a interagir com o CD-ROM. Essa última fase foi desenvolvida no Mundo da Leitura da Universidade de Passo Fundo.

Percebemos que essas diferentes linguagens necessitam de visão lúcida por parte do professor, pois somente assim poderão potencializar-se mutuamente. Caso não haja essa consciência crítica, a leitura correrá o risco de

Anteriormente, dissemos que a caça talvez seja responsável pelas primeiras sementes de literatura lançadas na imensidão dos tempos. Lembramos, agora, o fato inquestionável de que - como temática - ela tem sido permanente no vasto repertório da narrativa universal. Isso se deve ao fato de constituir-se numa atividade que oportuniza a exploração de uma ampla gama de emoções e expectativas humanas. Portanto, uma caçada, em qualquer nível de realidade (inclusive no imaginário), evoca sensações como o medo, a alegria, a satisfação, além de estados emocionais como o da ansiedade, da euforia, do estresse, etc. As inúmeras combinações entre esses e outros elementos podem conduzir a excelentes narrativas, como é o caso de *Caçadas de Pedrinho*, integrante da fantástica obra de Monteiro Lobato.

*Caçadas de Pedrinho* constitui-se de duas partes: a primeira vai do capítulo I ao VII e a segunda, do VIII ao XII. Cada um desses segmentos oferece, dentro da temática *caça*, um veio específico. Assim, a primeira parte apresenta as emoções da caçada à onça do Capoeirão dos Taquaruçus e o ataque dos bichos da floresta aos moradores do Sítio do Picapau Amarelo; a segunda conta a hilariante caçada ao rinoceronte que fugiu de um circo.

Retomamos, em seqüência, os capítulos do livro, dando uma breve noção de seu conteúdo:

## **Primeira parte**

### *I - E era onça mesmo!*

Rabicó, após um passeio pelo Capoeirão dos Taquaruçus - lugar de mato muito cerrado - chega esbaforido ao sítio, dizendo que havia pressentido onça por ali. Pedrinho, Narizinho, Emília, o Visconde e o próprio Rabicó formam uma expedição de caça à onça e partem para o capoeirão munidos de vários instrumentos de caça improvisados. Lá se confrontam com a onça e a vencem estrategicamente (Pedrinho joga pólvora em seus olhos). Cada componente da expedição aproveita para “matar um pouco” o animal.

### *II - A volta para casa*



enfraquecer-se, prejudicando o seu objetivo principal, que é promover o conhecimento e, ao mesmo tempo, aumentar a sensibilidade do leitor diante do mundo e da vida.

## Caçar: um hábito muito remoto

A caçada é uma das atividades mais antigas da cultura humana. Ela não nasceu como esporte, mas, sim, pela necessidade de sobrevivência que o homem enfrentou desde os primórdios. Constitui-se num atavismo que recrudesce sempre que necessário, pois faz parte do nosso instinto de sobrevivência. Mesmo em alguém que nunca tenha caçado, diante de uma situação de vida ou morte, ocorre o despertar da força e dos mecanismos contidos nos gens da raça. E vai-se à luta.

Essa atividade - a caça - pode mesmo ter originado o surgimento da literatura, uma vez que as primeiras histórias provavelmente foram contadas ao pé do fogo por nossos antepassados, no afã de ensinar os jovens e informar aos demais membros do grupo as estratégias utilizadas na caçada. Aí deve ter se iniciado a subjetividade da narrativa, ou seja, o narrador contava o fato sob o seu ponto de vista, que podia ser mais ou menos específico, mais ou menos próximo daquilo que realmente acontecera.

A caça, porém, não ficou restrita ao passado. O homem moderno, civilizado, continua exercendo-a e diz encontrar para isso um sem-número de *boas razões*. Outro sem-número de *excelentes razões* é apontado pelos opositores da atividade, os chamados *atavistas ecológicos*, que não admitem que ela ainda tenha lugar hoje, às portas do século XXI, quando incontáveis espécies foram e continuam sendo extintas em nome do esporte e da ganância econômica.

As caçadas, no decorrer dos tempos, chegaram mesmo a adquirir *status* “de nobreza”, haja vista a *caça à raposa* instituída há vários séculos. Existem muitos outros tipos também vistos como “elegantes”, que sobrevivem e convivem com os *princípios e príncipes* de hoje.

## O livro de Monteiro Lobato

## Segunda parte

### VIII - *Os negócios da Emília*

Os jornais divulgam a fuga de um rinoceronte de um circo de cavalinhos instalado no Rio de Janeiro. O rinoceronte aparece no sítio, e sua presença é denunciada pelos besouros da Emília. A boneca tenta vender o rinoceronte a Pedrinho.

### IX - *Emília vende o rinoceronte*

Emília vende o rinoceronte a Pedrinho em troca de seu carrinho de cabrito.

### X - *O Rio de Janeiro é avisado*

Dona Benta, por meio de um telegrama, comunica ao Rio de Janeiro que o rinoceronte encontra-se nas matas do seu sítio. O Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte - especialmente criado para solucionar o caso - é acionado e desloca-se para o Sítio do Picapau Amarelo. Ali, usando da maior morosidade e burocracia possível, os homens iniciam o planejamento para a captura da fera.

### XI - *Inaugura-se a linha*

Uma linha telefônica, visando à comunicação entre o acampamento dos caçadores do rinoceronte e a casa do sítio, é inaugurada.

Através de um plano da Emília, os caçadores são expulsos do sítio pelo próprio rinoceronte.

### XII - *Rinoceronte familiar*

Aparecem no sítio dois homens: um dizendo-se dono do rinoceronte e outro, seu advogado. A essa altura, o rinoceronte já faz parte da família e ninguém está disposto a perdê-lo. Visando ao pó de pirlimpimpim, Emília manda embora a dupla, e o rinoceronte fica no sítio fazendo a alegria de seus moradores.

De forma sintetizada, essa é a história de *Caçadas de Pedrinho*. A narrativa apresenta grande riqueza de detalhes, num estilo leve e fluente. Monteiro Lobato cativa o leitor com o pitoresco e envolvente jogo de imagens que caracteriza seu discurso.

Após amarrarem com cipó a onça morta, os caçadores empreendem a cansativa viagem de volta para casa, onde são recebidos por dona Benta e tia Nastácia, que os procuravam, alheias ao que estava acontecendo. Grande é a surpresa das duas mulheres ao verem a onça morta.

### III - *Os habitantes da mata se assustam*

Um sagüi que havia presenciado a morte da onça informa o fato a dona Capivara, que convoca uma assembléia de todos os bichos da mata a fim de decidirem o que fazer. Os bichos, ultrajados pela morte de uma de suas mais temíveis habitantes, resolvem atacar o sítio tendo à frente onças, cachorros-do-mato e iraras.

### IV - *Os espiões da Emília*

Dois besouros, que a tudo assistiam, informam Emília sobre o plano de ataque, que, por sua vez, informa Pedrinho. Esse também convoca uma assembléia com Narizinho, o Visconde, Rabicó e a própria Emília, a fim de avaliarem a situação e pensarem numa saída.

### V - *A defesa estratégica*

Enquanto os animais da floresta organizam seu ataque, Pedrinho e os outros pensam numa estratégia de defesa. Pedrinho, o general do grupo, propõe que sejam utilizadas pernas-de-pau para ficarem longe do alcance das feras. Assim, ele fabrica um par de longas pernas de bambu para cada um dos habitantes do sítio.

### VI - *Aparece uma nova menina*

Pela madrugada, chega ao sítio Cleu, uma menina que falava pelo rádio e escrevia cartas a Narizinho. Cleo integra-se ao grupo, que aguarda para a manhã seguinte o ataque das onças.

### VII - *O assalto das onças*

Finalmente, acontece o tão esperado assalto das onças, que acabam sendo postas a correr pelas granadas da Emília, as quais continham enxames de terríveis vespas.

Tem-se, ainda, o quebra-cabeças oferecendo quatro diferentes possibilidades com cenas da história.

Observe-se que a denominação *jogos* utilizada para todo esse segmento torna-se generalista e inadequada, uma vez que *interpretação de texto* e pintura constituem atividades distintas daquilo que, na prática, é chamado de *jogo*. A interpretação, como o próprio nome diz, vincula-se à análise lingüística das informações dadas na seção história, e a pintura, embora sendo uma atividade, lúdica, não pode ser considerada um jogo.

Finalmente, a seção “texto” está apresentada em forma de diálogo direto entre as personagens. A reescritura ali apresentada contém alterações significativas em relação ao texto original, não só em nível de pequenos detalhes (como já dissemos da narrativa oral da história), mas também em nível ideológico. Exemplo de detalhes alterados: Pedrinho, no livro, utiliza pólvora para cegar a onça; no CD-ROM, utiliza sal. No livro, Emília pede o pito de barro de tia Nastácia quando salva o sítio do ataque das onças; no CD-ROM, pede um bolo de fubá. Exemplos de alterações maiores: no livro, a expedição de caça à onça, mata-a; no CD-ROM, o animal é capturado e remetido a uma reserva ecológica, havendo, inclusive, diálogos entre as personagens (ausentes no livro) que evidenciam conscientização explícita sobre preservação do meio ambiente.

Para a mente da criança, a morte apresenta uma significação primitiva, ou seja, serve como *solução* para determinado obstáculo. A alteração feita pelos organizadores do CD-ROM tem caráter de crítica explícita ao texto original de Lobato, uma vez que condena a morte de animais e, incoerentemente, defende sua captura e remessa a reservas ecológicas. A questão é bastante complexa e não nos cabe aqui aprofundar a discussão. Pode-se dizer, porém, que nesta seção ocorre a perda total do estilo do autor, o que se considera um problema sério. A linguagem inteligente, repleta de comicidade e encanto, característica de Monteiro Lobato, desaparece, comprometendo-se, dessa forma, a obra como arte.

O CD-ROM não apresenta o que se chama de segunda parte do livro, omitindo, assim, o episódio com o rinoceronte. Esse episódio, que não integra o CD-ROM, é extremamente interessante, constituindo-se numa minuciosa sátira à burocracia e à demagogia do poder público. As situações são hilariantes e extremamente bem construídas, merecendo,

## O CD-ROM *Caçadas de Pedrinho*

O CD-ROM interativo *Sítio do Picapau Amarelo - Caçadas de Pedrinho*, produzido por PAM-Comércio Planejamento Análise e Método Ltda., São Paulo: 1997, compõe-se de cinco partes: história, biografia, aventura, jogos e texto.

A história é narrada oralmente de forma direta e indireta, ou seja, existe um narrador que faz a ponte entre as cenas e também a narrativa através do diálogo direto entre os personagens. Ilustrando a narração, existe uma colorida seqüência de cenas em desenho animado. O texto narrado é um extrato adaptado do original de Monteiro Lobato, apresentando alterações que vão desde simples detalhes até modificações maiores.

Já na seção biografia, o leitor tem a oportunidade de conhecer um pouco da vida e da obra de Monteiro Lobato em texto idêntico ao que se encontra no livro (Brasiliense: 1983).

Ao se iniciar a seção aventura, o usuário tem a possibilidade de conhecer os personagens, que se apresentam eles mesmos, clicando em cada um. Pode-se também pular essa fase, indo direto à “Aventura”, que consiste numa seqüência bem-humorada de cenas com diferentes possibilidades interativas, na qual a criança diverte-se com os efeitos especiais escondidos em cada uma delas. As cenas com esses efeitos são três: Rabicó conversando com Pedrinho; Rabicó nos Taquaruçus e Pedrinho conversando com Narizinho. Na seqüência, abre-se a possibilidade de, juntamente com Pedrinho e Narizinho, andar-se pela casa do sítio e, mesmo, pelo espaço externo ao seu redor, procurando as armas escolhidas pelos caçadores.

A seção denominada “Jogos” subdivide-se em: interpretação de texto; jogo da forca; pintura e quebra-cabeças. A interpretação de texto contém vinte questões de múltipla escolha que versam sobre as personagens, detalhes da trama e dados biográficos do autor. As questões que exploram detalhes da história não apresentam uma ordem cronológica, pulando para o final (em determinado momento) e voltando para a seqüência. No jogo da forca, há a exploração de nomes de personagens e de bichos do sítio, enquanto que a pintura apresenta quatro opções de gravuras a serem coloridas: Pedrinho, Emília, Narizinho e tia Nastácia.

Quanto ao livro, o leitor mostrou um bom interesse por ele, efetuando sua leitura durante algumas horas em três dias. Ao final, o aluno considerou a obra como “muito legal”, ressaltando as passagens de que mais gostara, as quais se encontram na parte do livro que trata da caça à onça. Assim, ele salientou os preparativos da expedição de caça e o constante protesto de Rabicó em integrar o grupo. Gostou especialmente do momento em que os caçadores se depararam com a fera, vencendo-a. Quanto à segunda parte do livro, o episódio da caça ao rinoceronte, o leitor considerou-a “complicada, meio sem graça”, o que reforça nossa opinião quanto à maturidade necessária para a leitura desse segmento.

Diante do CD-ROM, o aluno mostrou-se muito animado, declarando, posteriormente, haver gostado muito da experiência, pois apresentara “muitas coisas legais”. As partes mais exploradas e apreciadas pelo leitor foram a história, a aventura e os jogos, ficando em segundo plano as demais, ou seja, biografia e texto. Na aventura, o leitor interativo demonstrou especial entusiasmo pelas três primeiras etapas, uma vez que nelas aparece uma *mãozinha* nas cenas, provocando efeitos especiais ao ser clicada. Na parte de jogos, o que mais o atraiu foi a pintura das personagens. Como já se afirmou anteriormente, a pintura, apesar de ser uma atividade lúdica, não é um jogo e deveria ter recebido outra denominação. A parte história também provocou o entusiasmo do leitor, que constatou que contava “tudo o que tinha no livro”. Na verdade, a seção história dá conta de um extrato do texto, passando por cima de muitos detalhes. Como o principal é mostrado, o leitor, usando de pouca criticidade, considerou que estava vendo tudo.

## Conclusão

A interação entre livro e CD-ROM, no caso estudado, ou seja, *Caçadas de Pedrinho* de Monteiro Lobato, mostrou-se, no geral, positiva.

Percebe-se que o apelo visual e a possibilidade interativa existentes no CD tornam-no fascinante aos olhos da criança, que é capaz de envolver-se com ele por ininterruptas horas. Certamente, a sucessão de etapas adotada foi a mais adequada, pois, primeiro, o aluno leu o livro, *criou o seu sítio*, viu os personagens em ação, desfrutou a riqueza

certamente, um CD à parte.

## Aplicação prática

A determinação de idade do público-alvo para uma obra artística constitui-se numa questão bastante subjetiva. Há um preceito bastante conhecido que afirma que a boa obra infantil é, também, uma boa obra para adultos. Concorde-se com isso, uma vez que a obra “para crianças” de Monteiro Lobato parece não conter barreiras de tempo ou de público; sua universalidade é ampla e fala de coisas que os brasileiros conhecem muito bem. Remete a criança urbana, por exemplo, à gostosa realidade do campo e a uma leitura crítica e curiosa do mundo.

Torna-se, portanto, difícil sugerir faixa etária leitora específica para *Caçadas de Pedrinho*. O livro é extremamente interessante para qualquer geração. O episódio do rinoceronte exige um pouco mais de maturidade do que a primeira parte da obra, podendo, inclusive, ser utilizado com adolescentes na exploração da temática da atuação do poder público.

O CD-ROM está indicado pelos seus criadores para a faixa de três a nove anos. Considerando-se os diversos níveis do desenvolvimento infantil, a faixa proposta é bastante ampla. No entanto, existem diferentes *níveis de dificuldade* no CD que permitem o interesse de várias idades.

Todas essas considerações são resultantes de um trabalho desenvolvido com um aluno de 3ª série (nove anos), ao qual se solicitou que, primeiro, lesse o livro *Caçadas de Pedrinho*. Logo após, apresentou-se ao mesmo aluno, no Mundo da Leitura da Universidade de Passo Fundo, o CD-ROM já referido.

Pela observação das reações do aluno e dos seus depoimentos, constatou-se o exposto na seqüência.

podem desprezar os jogos proporcionados pelo CD-ROM; muito menos é de bom senso deixar de lado jogos lúdicos que também podem ser construídos pelo professor, com o aluno, a partir do livro.

Percebemos o CD-ROM mais na linha do lazer, da diversão e, às vezes, do pedagogismo (entendendo-se aqui *pedagogismo* como a postura de explicar o que deve ou não ser feito, o que é certo e o que é errado), mostrando-se mais estático que o livro como meio de leitura, ou seja, apesar de oferecer várias opções, não vai além delas. Cada opção tem seu limite natural, vai até o ponto para o qual está programada.

Por outro lado, o livro, com sua linguagem inteligente e pitoresca, constitui-se numa verdadeira expressão artística, revelando a cada leitura novas e ricas nuances. A narrativa condensa um grande universo, suscitando o imaginário e refletindo um amplo espectro plurissignificativo que conduz à verdadeira educação. Monteiro Lobato é instigante e seduz tantos quantos optarem por sua companhia, pois, para ele, viver é um ato de aventura e paixão.

## Referências bibliográficas

- LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SÍTIO DO PICAPAU AMARELO: *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: PAM, 1997. CD-ROM da obra de Monteiro Lobato.



za lingüística de Lobato e pôde, assim, chegar ao CD-ROM com uma construção prévia da obra.

Vivemos um momento de somar diferentes tecnologias e experiências. A tecnologia amplia também as possibilidades de leitura. Tudo quanto venha a somar-se ao livro poderá ser positivo, desde que estejamos atentos aos diferentes processos que devem desembocar num resultado comum: a aprendizagem eficaz e prazerosa do mundo. Não se



# Vinícius de Moraes navegando em outra *Arca de Noé*

*Ivânia Campigotto Aquino<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Professora de Literatura Brasileira na Universidade de Passo Fundo;  
mestranda em Letras na PUCRS.



## Conhecer através da poesia

Sentimento, emoção e percepção são aspectos fundamentais da vida humana e constituem o núcleo e o motivo de ser da arte, como muito bem se experimenta através de uma poesia. A arte é uma forma de conhecimento e de relação com a vida tão importante quanto o saber produzido intelectualmente, o saber racional, e se coloca como a linguagem que mais revela o conteúdo humano.

O poema é forjado num ato insone do poeta; constitui-se no resultado de seu trabalho reflexivo, marcado pelo esforço intelectual penetrado pela imaginação e pela emoção. É o exercício de leitura de mundo do autor, no qual o leitor vê (re)produzido e valorizado o sentido da vida. O texto poético é a instância de reprodução dos sonhos do poeta, os quais, uma vez objetivados, ganham a dimensão da realidade física e passam a ser os possíveis sonhos do leitor ou o despertar nesse conjunto de imagens, fantasias que povoam o seu íntimo. Além disso, a poesia move o leitor em direção à leitura de si mesmo e ao autoquestionamento, ou seja, ler poesias é uma forma de exercer a consciência crítica, sobretudo diante de situações novas, sem respostas prontas.

O fazer do escritor e do leitor é um ofício, porque ambos são criadores da realidade do texto *na* e *para* a realidade da vida. Sob esse pressuposto, a leitura é o exercício de interagir com o mundo, interpretar o social. Nesse exercício, desenvolve-se o leitor competente, que se concretizará quando ao conhecimento racional, abstrato, conceitual, mesclar-se o conhecimento sensível,

*Mas assim como ela descreve com palavras essas imagens, ela escreve nelas. Ela penetra nas imagens, sua superfície não é, como a gravura colorida, um noli me tangere (sic) - nem em si mesmo nem para a criança. Ela tem um caráter meramente alusivo e admite a cooperação da criança... As cartilhas coloridas, como elas existem hoje, são uma fonte de confusão. No reino das imagens incolores, a criança acorda; no reino das imagens coloridas, ela sonha seus sonhos até o fim (p.239).*

Esse tipo de desenho, pelo caráter alusivo, constitui-se, no dizer de Iser (1979), um vazio do texto, ou seja, uma possibilidade de diálogo entre texto e leitor. Deste, efetivamente, é exigida a participação.

À leitura, nas suas diversas formas, podemos atribuir a nobre função de transportar o indivíduo para um espaço distanciado do cotidiano atribulado a que se vê submetido. E se pensarmos unicamente na leitura de poemas, os vãos mentais são ainda mais estimulados, pois que a plurissignificação e o ritmo, que são próprios dessa forma artística, servem de envoltório para a mente que se propõe fazer essa viagem. Vinícius de Moraes, pelos poemas constantes na obra *A Arca de Noé*, revela ter consciência de que a palavra em si mesma é uma pluralidade de sentidos e uma provocadora de sons, e que os versos são combinações de palavras que produzem uma harmonia sonora. Com isso, ele assegura ao leitor uma aventura brincante durante a leitura de cada poema, seja no livro, seja no CD-ROM.

O poeta Vinícius vale-se de temas consagrados pela tradição para penetrar no pensamento infantil e atribuir uma força maior à palavra. Sabendo que a criança desenvolve uma lógica metafórica que privilegia a imagem, ele torna as palavras de cada poema concretas e mágicas. Durante a leitura, percebe-se que a palavra, além de *representar*, passa a *apresentar* por intermédio da imagem. Nesse sentido, o poeta usa a palavra para reviver imagens através da força da linguagem, que, em vez de ser signo, passa a ser símbolo, pois é motivada.

Sabe-se que a matéria-prima da poesia é a palavra. O poeta, em cada verso que cria, põe em liberdade a sua matéria. A palavra em liberdade produz um universo prazeroso, gostoso, lúdico, brincante. Vinícius

diretamente ligado ao sujeito e que tem na arte - em todas as suas manifestações - o seu símbolo maior. Esse leitor estabelecerá uma relação mais equilibrada com o mundo e ampliará o seu saber não apenas no modo quantitativo, mas também qualitativo. Nessa perspectiva, o conhecimento lógico-racional e o estético, antes de serem excludentes entre si, são organicamente complementares.

O objeto do presente trabalho, a obra *A Arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, cujos poemas estão à disposição do leitor em livro, disco e CD-ROM, reúne sensibilidade e racionalidade, visto que, trazendo ao leitor criança, como resumiu Martins (1989) no capítulo intitulado *Os preferidos e os rejeitados*, “um punhado de bichos, algumas coisas, um santo, uma festa cristã, além do patriarca” (p.103), abre-lhe as percepções diversas desses assuntos, característica que assegura possibilidades de conhecimento.

Tendo em mente o objetivo de analisar a apresentação dessa obra em forma de livro e de CD-ROM (este completa a música), proceder-se-á à verificação das características e recursos mais relevantes, tarefa para a qual serão transcritos alguns poemas ou fragmentos de poemas.

## **A experiência poética em *A arca de Noé***

### **O livro**

O livro *A arca de Noé* do poeta Vinícius de Moraes, reimpresso em 1997 pela Companhia das Letras, é composto por trinta e dois poemas, sendo três deles inéditos.

Laurabeatriz ilustrou o livro com imagens cujos traços muito se aproximam do desenho infantil. São representações que corroboram o tema de cada texto sem deixar em de ser exigentes para com o processo de leitura; apresentam-se instigantes e desafiadoras ao leitor, principalmente por estarem em preto e branco, característica que, na visão de Benjamim (1985), leva a criança leitora a “sair de si”. Esse filósofo da Escola de Frankfurt avalia que gravuras em preto e branco abrem um mundo próprio à percepção infantil, no qual a criança *escreve, preenche* ao invés de apenas *descrever*.

engraçado por força principalmente da sonoridade. No dizer de Martins (1989), esse é “um dos poemas mais repetidos pelas crianças, muito em função de um sistema métrico-rítmico comum na poesia popular, em geral, e na música popular brasileira”.

Octávio Paz (1982) afirma que, na poesia, “a unidade da frase, o que a constitui como tal e forma a linguagem, não é o sentido ou direção significativa, mas o ritmo” (p.61). O ritmo é a ordem que junta e separa as palavras espontaneamente, que rege as afinidades e as repulsas. Quando o homem consegue reproduzir esse ritmo, tem poder sobre as palavras. A reprodução se dá por meio da métrica, da rima, da aliteração, da assonância e dos demais processos rítmicos. A operação poética de *A Arca de Noé* realiza essa proposição, indicando que o ritmo é um agente de sedução e que, em sua utilização, consiste a criação poética. Veja-se o exemplo de “O relógio”:

“Passa, tempo, tic-tac  
 Tic-tac, passa, hora  
 Chega logo, tic-tac  
 Tic-tac, e vai-te embora  
 Passa, tempo  
 Bem depressa  
 Não atrasa  
 Não demora  
 Que já estou  
 Muito cansado  
 Já perdi  
 Toda a alegria  
 De fazer  
 Meu tic-tac  
 Dia e noite  
 Noite e dia  
 Tic-tac  
 Tic-tac  
 Tic-tac...”

Ao ler e ouvir esse poema, pode-se marcar, *tiquetaquear* o ritmo, que é intensificado pela forma significativa, pelas pausas, pelo metro binário. O trabalho contínuo dos ponteiros de um relógio é vivido *no/*



de Moraes, de fato, brinca com as palavras de um modo envolvente, que proporciona à criança leitora ouvir e ler com prazer. O lúdico está em cada poema, evidenciando-se na musicalidade, na união de palavras, no aproveitamento dos diferentes significados dos termos. Basta ler o poema “A formiga” para experimentar o *esmero* do autor.

“As coisas devem ser bem grandes  
Pra formiga pequenina  
A rosa, um lindo palácio  
E o espinho, uma espada fina.  
A gota d’água, um manso lago  
O pingo de chuva, um mar  
Onde um pauzinho boiando  
É navio a navegar.  
O bico de pão, o Corcovado  
O grilo, um rinoceronte  
Uns grãos de sal derramados,  
Ovelhinhas pelo monte.”

Como numa brincadeira, o poeta elabora figuras inusitadas com signos já conhecidos da criança. A imaginação que se revela nesse poema encanta o eleitor e estimula-o a substituir a representação convencional das coisas, estabelecendo um outro código de sentido.

A aliteração, repetição de fonemas para produzir efeitos, é um recurso poético utilizado constantemente no livro. Tome-se como exemplo o jeito divertido de o poeta brincar com o “p” em o “O pato”, a partir do que consegue um resultado sonoro que tem se tornado o traço diferencial deste poema:

“Lá vem o pato  
Pata aqui, pata acolá  
Lá vem o pato  
Para ver o que é que há.”

Muitas situações inesperadas são criadas no jogo de palavras e na repetição de sons, meios que atribuem vivacidade ao texto. De tudo, resulta um episódio final que poderia ser triste, mas que se torna

Pelo tanto que me deu  
 Sentir-lhe a barba me roçar  
 No derradeiro beijo seu  
 E ao sentir também sua mão vedar  
 Meu olhar dos sonhos seus  
 Ouvir-lhe a voz a me embalar  
 Num acalanto de adeus  
 Dorme, meu pai, sem cuidado  
 Dorme, que ao entardecer  
 Teu filho sonha acordado  
 Com o filho que ele quer ter.”

Imagem e ritmo são termos definitivos para o poema. Nesse caso, o privilégio é da imagem, que tem o poder de dizer o indizível: “E ao sentir também *sua mão vedar / Meu olhar dos sonhos seus*”. Aqui se percebe que a imagem reproduz o momento de percepção e força o leitor a suscitar dentro de si o objeto um dia percebido. “O verso, a frase-ritmo, evoca, ressuscita, desperta, recria”(Paz, 1982, p.132).

Aliada à intenção de escrever para crianças está a consciência do autor de que elas possuem um modo de perceber o mundo diferente do modo adulto. Sua apreensão é emocional e globalizante, o que determina a criação de um universo cheio de imagens. Esse também é o campo da poesia e, em razão dessa coincidência, pode-se pensar que há uma tendência natural da criança para as manifestações poéticas. Ainda, é isso que permite comparar a criança e o poeta, pois que a fantasia e a sensibilidade caracterizam a ambos. “A todo momento surpreendemos nas crianças falas altamente poéticas” (Cunha, 1986, p.93)<sup>2</sup>.

Dessa divisão, a partir dos temas escolhidos para compor a coletânea de poemas *A Arca de Noé* e da maneira como são transmitidos para o leitor, percebe-se o grande respeito que Vinícius de Moraes tem pela criança. Ele capta as situações de passagem que envolvem o desenvolvimento infantil de forma artística, sem pedagogismo nem doutrinação, possibilitando a continuidade do mundo infantil poético e a inserção da criança nos segredos da linguagem e da existência. Além disso, mostra-se astuto no uso dos diferentes recursos e licenças apon-tados em poéticas normativas. São anáforas, aliterações, prosopopéias, paralelismos, todos intensificando metáforas, as quais calcam em cada

*pelo* poema, principalmente nos três últimos versos, cujo recurso da repetição dá mais veemência à imitação. Não há um final, pois que as reticências, além de se voltarem para a importância dos versos finais, indicam a interrupção da ação ritmada do objeto do texto. A personificação do relógio, exausto na sua função permanente, está para a caracterização do tempo nas suas realizações cronológicas e psicológicas. O cronológico é contemplado em expressões como “passa, tempo - passa, hora - vai-te embora”, que indicam situações objetivas de passagem do tempo; o psicológico aparece em expressões como “bem depressa - não atrasa - não demora”, que sugerem uma sensação do sujeito em relação ao tempo, e ainda em “dia e noite - noite e dia”, que dão idéia de circularidade do tempo e das emoções do relógio personificado.

Um aspecto que muito encanta quando se lêem os poemas desse livro é a harmonização entre brincadeiras, sonhos e emoções. Entre outros, o poema “O filho que eu quero ter” desperta essa sensação no leitor. Constitui-se numa retratação do sonho, do desejo, da vontade do eu lírico. É expressão que, ao leitor, transforma-se em visualização de sentimentos do poeta e motivo para debruçar-se sobre as próprias emoções. Fala o poema de “um sonho lindo de morrer” de um pai, sonho que, por transferência, será do filho e que, pela leitura, passa a ser do leitor. Esse processo sugere a universalidade do tema.

“É comum a gente sonhar, eu sei  
Quando vem o entardecer  
Pois eu também dei de sonhar  
Um sonho lindo de morrer  
Vejo um berço e nele eu me debruçar  
Com o pranto a me correr  
E assim chorando acalantar  
O filho que eu quero ter.  
.....  
Quando a vida enfim me quiser levar

---

<sup>2</sup> Tome-se como exemplo uma frase de um menino de três anos de idade que confirma esse raciocínio: tendo recebido um beijo de seu pai, disse-lhe: “Pai, você me deu um beijo derramado!” Note-se que, ao utilizar a metáfora “beijo derramado”, o menino objetivou, através de uma linguagem afetiva, uma imagem e uma sensação vividas. Essa linguagem também existe na poesia, sendo uma das razões por que esse gênero artístico sensibiliza tanto as crianças.

criança, pois este vê facilitada a identificação com o universo poético. No poema “O girassol”, Vinicius de Moraes mais uma vez convida a criança a brincar com a imaginação ao comparar a flor com o brinquedo carrossel. As abelhas transformam uma planta num objeto de diversão, assim como as crianças, que têm a capacidade de criar brincadeiras com objetos inusitados. Além disso, o texto, através das frases exclamativas, reproduz a atitude infantil de estabelecer regras.

“Sempre que o sol  
Pinta de anil  
Todo o céu  
O girassol  
Fica um gentil  
Carrossel”

Dentre as atitudes, há que se considerar aquelas infantis que o poeta descreve muito bem nos poemas intitulados com nomes de animais. Na estrutura de diálogo do poema “O pingüim”, há a saudação indicando o tempo e os sujeitos envolvidos na comunicação fictícia, declaração, recomendação e a atitude confessional. O leitor percebe que o eu falante expressa desejos parecidos com os dele, ou seja, transformar um outro ser em vítima de suas travessuras. Tem-se uma inocente proposta de uma criança levada:

“Bom dia, Pingüim  
Onde vai assim  
Com ar apressado?  
Eu não sou malvado  
Não fique assustado  
Com medo de mim.  
Eu só gostaria  
De dar um tapinha  
No seu chapéu jaca  
Ou bem de levinho  
Puxar o rabinho  
Da sua casaca.”

poema um ponto de ligação com o outro, um traço comum que orienta o leitor. Tais aspectos, trabalhados com sensibilidade pelo autor, são determinantes no processo de envolvimento da criança com o texto.

Ao recorrer a essas possibilidades de composição, a que se junta a liberdade do uso da língua, o autor confere uma beleza singular aos seus textos, uma beleza que se evidencia na forma e no conteúdo, corroborada pela ilustração. Entenda-se como exemplo disso a surpresa que se vive ao chegar às páginas 54 e 55 e encontrar este poema:

“As abelhas  
A aaaaaaaabelha-mestra  
E aaaaaaaabelhinhas  
Estão tooooooodas prontinhas  
Pra iiiiiiir para a festa  
Num zune que zune  
Lá vão pro jardim  
Brincar com a cravina  
Valsar com o jasmim  
Da rosa pro cravo  
Do cravo pra rosa  
Da rosa pro favo  
Volta pro cravo  
Venham ver como dão mel  
As abelhinhas do céu!”

Para mostrar as abelhas em atividade, o autor lança mão de, pelo menos, cinco recursos: exploração visual do signo lingüístico (primeira estrofe); onomatopéia (primeira estrofe); aliteração (destaca-se o quinto verso); rima (todo o poema); ritmo (bastante evidente na terceira estrofe, cujos versos metaforizam o bailado das abelhas trabalhando, através da materialização da forma, som e ritmo). São possibilidades de adequação do texto ao leitor criança, critério de produção esse reforçado pelo sentido atribuído ao trabalho das abelhas: uma festa, que lembra o contexto lúdico próprio do mundo da criança, no qual ela desenvolve muitas atividades associando-as a brincadeiras.

Como já se mencionou, quando um autor retrata brincadeiras e atitudes infantis, promove a comunicação entre o texto e o leitor

presente o lúdico, razão pela qual seduzem tanto o leitor de qualquer idade. A magia se faz presente principalmente naqueles em que o poeta escolheu como tema os seres inanimados. Tome-se como exemplo os textos “A porta” e “A casa”. No primeiro, o eu falante é uma porta, que se apresenta ao leitor, descrevendo-se fisicamente e mostrando suas funções. A principal característica a destacar nesse é o processo de transformação dos significados das palavras, que a criança vai percebendo à medida que amplia seu universo de leitura. A personificação realizada do objeto *porta* se dá num contexto de abstrações, o que implica maior exigência ao leitor no processo de identificação com os seus sentimentos, atitudes e valores. Os fragmentos abaixo ilustram essas afirmações:

“Eu sou feita de madeira  
 Madeira matéria morta  
 Mas não há coisa no mundo  
 Mais viva do que uma porta.  
 (...)  
 Eu abro bem com cuidado  
 Pra passar o namorado  
 (...)  
 Eu abro de supetão  
 Pra passar o capitão.” (...)

No segundo poema anteriormente indicado - “A casa”-, o autor brinca com as palavras, as idéias, os sons. Organizado numa única estrofe isométrica, com versos de quatro sílabas em rimas finais, à moda das cantigas de roda e de ninar, combinando aliterações e assonâncias, o poema leva o leitor a experimentar prazer e divertimento no momento da leitura. Um conjunto de cenas inusitadas, possíveis no imaginário infantil, leva a criança a uma visualização do jogo possibilidades/impossibilidades. Como seria tal casa?

Engraçada, feita com esmero e possuidora de um endereço. No entanto, era uma casa que “não tinha nada” de material. De fato, uma casa construída somente na imaginação. O universo ficcional aqui tra-

O diálogo, nesse poema, é suposto, visto que há apenas uma voz: a do narrador-personagem. O interlocutor entra no texto pela fala do sujeito enunciativo. É novamente Martins (1989) que analisa essa questão. Ao seu ver, “esse diálogo sem contestação verbal remete aos tantos encetados nos jogos infantis, aludindo também à vontade de aproximação maior com o outro (o estranho, o desconhecido), e os próprios receios do que isso venha a provocar. E, na relação com os animais, isso se torna talvez mais espontaneamente manifesto do que com pessoas” (p.113).

Também no poema “O gato” encontra-se, no plano do conteúdo manifesto, identidades entre as atitudes infantis e as atitudes da personagem central. O poeta mostra o comportamento de um animal muito esperto que realiza tudo o que o satisfaz. O leitor criança identifica-se com esse gato porque também é um ser naturalmente ativo, que não mede as conseqüências de seus atos. Tal como o gato, a maioria das crianças age por necessidade de explorar o mundo e sentir prazer. Como o gato que, “com um lindo salto / Lesto e seguro” passa “do chão ao muro / Logo mudando / De opinião / Passa de novo / Do muro ao chão”, a criança, com facilidade, abandona uma vontade, um sentimento por outras possibilidades.

Outra atitude infantil bastante freqüente é a substituição que a criança faz do seu eu por outro. Imersa num mundo de imaginação, ela deseja ser as personagens que cria e vive a realidade fantasiada. Essa peculiaridade da infância é contemplada no poema narrativo “O peru”, que conta o passeio de um peru que pensava ser um pavão. Senhor de sua fantasia, ele não se importa com a reação dos outros, como também faz a criança ao criar sua personagem e vivenciar situações novas, segundo seu desejo.

“O peru se viu um dia  
Nas águas do ribeirão  
Foi-se olhando foi dizendo  
Que beleza de pavão”

Com esse poema, Vinícius remete à fase narcisista da criança e proporciona-lhe condições de reflexão sobre si mesma.

Em todos os poemas dessa obra de Vinícius de Moraes, está

jogo da memória, as ilustrações e a opção de ela ler; a criança de quatro anos destacou as vozes que liam os poemas (especialmente a do texto “A cachorrinha”), as ilustrações (ficou encantada com as primeiras imagens que apresentam Noé, a arca e alguns animais), a música (destacou “O relógio”, “A casa”, “O pato” e “O leão”), jogo da memória. Essa não mencionou a opção de ler, por estar ainda no nível silábico de leitura, portanto ainda não dominar todo o código escrito. Quanto ao domínio dos comandos para trabalhar o CD-ROM, ambas as crianças não tiveram dificuldades, já que ele é completamente interativo.

As crianças se sentiram muito cativadas por essa forma de se relacionar com a leitura. Durante o trabalho, a de quatro anos falava frases que revelavam o seu encantamento: “Eu acho lindo isso daí” - referindo-se às imagens; “Deixa eu ouvir de novo ‘A cachorrinha?’”; também repetia palavras que achava estranhas, como “surrão”- “São Francisco”, verso 12. Além do convite para entrar no texto feito pelos recursos do CD-ROM, ambas as crianças participaram cantando as músicas que já conheciam, dispensando a ajuda da professora ou do monitor. Diziam “Não diz nada, deixa que eu faço”; “Não precisa dizer para eu trocar, eu já sei que quando pára de falar, terminou”.

Ao término da tarefa, as crianças foram convidadas a preencherem uma ficha para se tornarem sócias do centro, ação que muito as motivou para a leitura. Retiraram livros depois de uma relativa demora na escola. Pareceu que procuravam um livro que contemplasse a riqueza do CD-ROM que haviam conhecido. De fato, optaram por livros grandes, bem coloridos, de capa dura.

O contato com esse recurso multimídia ratificou a idéia de que o lúdico, como forma de conhecer, envolve mais a criança e assegura a sua atenção, porque se constitui numa extensão do seu universo. Os dois leitores, ao iniciarem o trabalho com o CD-ROM, escolheram a opção das brincadeiras como a primeira coisa a ser conhecida; brincaram com o jogo da memória mais de uma vez e ficaram na expectativa das palmas e dos assobios que o CD-ROM proporciona ao vencedor, uma maneira envolvente de o texto interagir com o leitor. O fato de, depois de conhecerem o conjunto das opções, terem colocado a música e a voz dos poemas como os aspectos mais interessantes reforça a questão da preferência do lúdico, visto que essas opções se caracterizam exa-



duzido acrescenta-se ao da criança ao brincar, a qual se conduz como um poeta, já que cria um mundo próprio, ou melhor, dispõe os objetos de seu mundo numa ordem nova, preferida, criando uma realidade que leva a sério, porque é marcada pela afetividade.

Essa leitura parcial de *A arca de Noé* apresentou alguns elementos que compõem o texto, sob uma visão que poderá, certamente, ser ampliada. Mas, assim, pode indicar que textos infantis desse nível não servem apenas para agradar aos leitores crianças, mas são verdadeiras indicações de como o adulto pode compreender e penetrar no mundo fantasioso dos pequenos.

## O CD-ROM

O CD-ROM *A arca de Noé*, uma versão multimídia dos poemas infantis de Vinícius de Moraes, apresenta opções variadas para que o leitor se envolva com a forma e o conteúdo de cada texto. Sempre interagindo, o leitor pode ler os textos, ouvi-los - através da leitura de um eu que é introduzido na obra, da voz das personagens ou da voz de cantores, já que todos os poemas são musicados -, participar de brincadeiras, como é o caso de jogar o jogo da memória com os animais que fazem parte dos textos. Dessas opções, as que mais se destacam, por enriquecerem o livro, são as formas faladas e musicadas dos poemas. A forma falada apresenta as vozes de um narrador e das personagens, sempre adaptadas ao ritmo que se percebe ao ler o texto e às características que se atribui ao sujeito de cada poema. A forma musicada encanta e envolve especialmente o leitor: têm-se baladas, cantigas de roda, cantigas de ninar, ou seja, sons que, de alguma forma, lembram ao leitor adulto a infância e intensificam no leitor criança o ritmo que ainda lhe é próximo.

Foram convidadas duas crianças para ler o CD-ROM, uma de nove anos (3ª série) e uma de quatro anos (jardim); ambas já conheciam o livro. Fez-se a experimentação no Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo. A esse dois leitores o CD-ROM agradou muito. Em ordem decrescente, a criança de nove anos destacou a música (ela quis ouvir a música de cada poema), as vozes que liam os poemas (envolveu-se muito com o poema “Menininha”), o

## Conclusão

Com o trabalho realizado sobre as duas formas - livro e CD-ROM - que apresentam os poemas de Vinícius de Moraes, concluiu-se que o CD-ROM não pode ser entendido como um meio que poderá afastar leitores potenciais do livro. A justificativa principal dessa hipótese é o fato de que a base de toda a comunicação que ocorre entre ele e o leitor é a linguagem escrita. Ainda que congregue voz e imagem, tem-se que admitir que o texto lingüístico é dominante e proporciona diversão aliada a esforço de compreensão.

O CD-ROM demonstra enorme potencial como um espaço lúdico para o exercício da leitura numa perspectiva interativa; a reação positiva do leitor com que ele interage leva a afirmar que as novas tecnologias não são inimigas naturais da leitura de livros, ao contrário, podem ser aliadas, se bem usadas.

## Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1986.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé: poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- A ARCA DE NOÉ. Rio de Janeiro: Telativa. CD-ROM da obra de Vinícius de Moraes.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. 2. ed. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

tamente por isso.

Está claro a muitos teóricos e educadores o redimensionamento do conceito de *leitura*, o qual esclarece que se lêem livros assim como se lêem o computador, a televisão, uma pintura, uma árvore. A operacionalização dessa visão tem identificado a maioria das práticas leitoras desenvolvidas seja nos limites da escola, seja fora deles, possibilitando a criação de uma nova visão do que seja um leitor, segundo a qual não são apenas os egrégios acadêmicos, os estudiosos brilhantes, mas todos aqueles que interagem com o mundo que os circunda.

Diante disso, a atemorização do que se ouve falar ante a presença dos meios atuais de leitura que “concorrem” com o livro, como internet, televisão, cinema, CD-ROM, dá lugar à compreensão de que a ambiência convoca o leitor potencial para a aventura das linguagens verbais e não verbais, bem como à consciência de que, didaticamente, se exige explorar a intimidade entre os elementos do processo de leitura - leitor, autor, obra - e entre os suportes de leitura. Está provado que, no atual contexto educacional, é a concorrência e não a substituição que dinamiza o aprendizado. Então, no que se refere à formação de leitores, antigo e novo devem se modular sem exclusões.

Nas imediações do avanço tecnológico, têm-se aberto muitos espaços alternativos de leitura. Nesse sentido, o CD-ROM é, efetivamente, outro espaço e, quando for de qualidade, como é o caso de *A arca de Noé*, revela a idealização de alguém que já se fez leitor e que se preocupa com o possível leitor. Como esse veículo de leitura perscruta diferentes formas de leitura, materializa estratégias de ler prazerosamente, com articulação evidente entre texto e interlocutor.

Nessa perspectiva, o CD-ROM passa a garantir o seu lugar junto ao universo de linguagens criadoras de mundos, colaborando com a afirmação de que ler está para aquém e para além das letras. Entende-se que o momento está para a consolidação da desmitificação das leituras, o que favorece a formação de novos leitores, que percebam a valorização e a humanização do ato de ler, porque, no seu processo de formação, vão experienciar a articulação dos diferentes textos com a sua compreensão da vida.



# Ziraldo

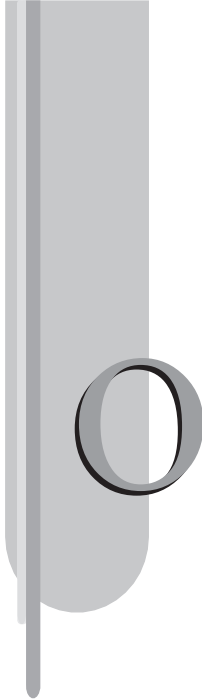
## *FLICTS* é FLICTS?

Luciana Lhullier Rosa<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa na Universidade de Passo Fundo; mestranda de Letras na PUCRS.





O presente ensaio analisa a obra *Flicts* em livro e em CD-ROM, apontando as semelhanças e diferenças entre ambos, bem como o potencial de cada um na formação (ou pelo menos, no auxílio da formação) de leitores. Para tanto, convidamos um jovem de 11 anos de idade a fazer parte do trabalho, primeiro, como leitor da obra e, depois, como “crítico”. Sua opinião foi anotada e será relatada no capítulo sobre a aplicação da atividade.

Também aproveitamos o tema para questionar os rumos ou perspectivas do livro na sociedade, algo muito discutido ultimamente com um certo “fatalismo” da parte de uns e “deslumbramento tecnológico” da parte de outros. No nosso ponto de vista, o conceito relacionado à leitura deve ser esclarecido antes de qualquer sentença sobre o destino dos leitores ou da sua formação na nossa sociedade ser proferida.

## ***Flicts* em livro**

A história de *Flicts* foi lançada em livro há quase trinta anos, na mesma época em que o homem pisava pela primeira vez a Lua, em que os *hippies* falavam em paz e amor e que o Brasil vivia sob uma ditadura militar. Por questões cronológicas, é difícil dizer com certeza o impacto que um livro desse estilo tenha causado, mas é possível avaliar: *Flicts* conta a história de uma cor do mesmo nome que não tinha lugar no mundo. Todas as coisas já tinham a sua cor e nenhuma delas era *Flicts*. Após diversas tentativas de achar um lugar que fosse seu,

Um jovem, George, de 11 anos, foi nosso auxiliar na análise do livro e do CD-ROM. Após uma breve conversa a respeito do trabalho que seria desenvolvido, o menino nos comunicou que gostava muito de “brincar” com CD-ROM, mas não de ler livros. Perguntamos o que faria se quisesse conhecer uma história e tivesse as duas alternativas, livro e CD-ROM. Respondeu-nos mais que depressa que escolheria o CD. Ao questionarmos o porquê disso, respondeu-nos: “É mais divertido!”. Passamos, então, ao trabalho.

Como, de acordo com seu comentário anterior, preferia o CD, dissemos a ele que poderia começar a usá-lo. Quando surgiram na tela as opções de atividade, ao invés de escolher ler e ouvir a história do princípio ao fim, escolheu passear e brincar pela história (é importante ressaltar que o aluno não conhecia a história de *Flicts*). Observamos que se mostrava um tanto impaciente quando aparecia na tela apenas texto escrito e a narração oral da história, sem opções de outras atividades, ou *links*. Tentava clicar em tudo que lhe chamava a atenção, como as cores, ou os desenhos, mas, na maioria das vezes, não era possível ir a lugar algum; então, mostrava-se um pouco frustrado. Nas vezes em que conseguiu “sair” da história e ir a algum lugar, deparou-se com textos explicativos que dizia julgar interessantes, mas não muito estimulantes.

A impressão que tivemos ao observá-lo interagindo com o CD, e que depois confirmamos em uma conversa após a atividade, foi a de que tentava fazer tudo, exceto ouvir e ler a história, o que contradiz a sua declaração anterior de que o CD seria o melhor meio de se conhecer uma história. Por fim, ao chegar à imagem final, da Lua e da Terra, tentou em vão clicar em ambas para ir a algum lugar, mas, como ocorrera outras vezes, não havia opções de *links*. Propusemos-lhe que lesse o livro para lembrar melhor de alguns detalhes, e foi aí que nos disse: “Que história legal; essa eu não conhecia.”

Começamos a conversar sobre livros, CDs e a escola. George então nos relatou que trabalhava com CD-ROM na escola em algumas disciplinas e que gostava bastante desse tipo de atividade, porque o ajudava a entender melhor certas coisas, como se “alguém estivesse



Flicts finalmente decidiu conquistar o seu lugar, e o fez em um mundo paralelo, no caso, a Lua.

Como o personagem principal, a cor Flicts, o livro de Ziraldo possivelmente não cabe dentro do que se poderia chamar de livro tradicional de literatura infantil há trinta anos: o texto escrito não se localiza em um lugar definido da página; as cores e as ilustrações, na maioria das vezes, tomam conta de duas páginas ao mesmo tempo; o próprio personagem é inusitado, pois não é um ser humano, um animal ou um objeto, e, sim, uma cor; e o tema, apesar de remeter a um sentimento humano que não tem data - a rejeição - é tratado de uma forma criativa, pois o personagem que é rejeitado encontra a solução para seu problema sem a ajuda de um personagem mágico, ou mais velho, mas criando um mundo novo.

Hoje em dia, apesar de seguir agradando ao público infantil, *Flicts* não é mais o que se poderia chamar de trabalho original. Muitas outras obras e muitos outros autores já experimentaram e experimentam a forma e o conteúdo de infinitas maneiras e em diferentes meios.

## ***Flicts* em CD-ROM**

O CD-ROM *Flicts* constitui-se numa tentativa de atualização ou, melhor dizendo, numa tentativa de adaptação da obra aos tempos de hoje. Já no início, o leitor é convidado a escolher a forma como deseja saber a história: ouvir e ler a história do princípio ao fim, ou brincar e passear pela história. Se escolher passear pela história, tem a possibilidade de, em alguns momentos, abrir textos e imagens, geralmente informativos (explicações históricas ou científicas) sobre algumas palavras grifadas, ou sobre um assunto afim ao que foi mencionado. A música também é um componente muito importante do CD, sendo o personagem principal, *Flicts*, representado por uma música específica que o caracteriza.

## **Aplicação do trabalho**

a sociedade, quando ainda mantinha uma tradição predominantemente oral, há muito tempo, tenha visto no texto escrito e impresso uma ameaça à memória. Hoje, é inegável que o registro escrito de textos ajudou a preservar a memória e não substituiu o papel da oralidade, que continua presente em palestras, discursos, programas de rádio, narração de histórias, “fofocas”, entre outras coisas.

Pensando dessa forma, é difícil imaginarmos que o CD-ROM, por exemplo, seja uma ameaça ao livro. As crianças devem buscar coisas diferentes em ambos: no CD o divertimento, o jogo, a imagem em movimento e o som, com os quais podem interagir, no livro, a história. Talvez a maior ameaça ao livro e à formação de leitores seja o próprio livro e, por extensão, a escola e a família, que o tornam ainda menos atrativo do que parece ser. Ora, seria ingênuo pensarmos que uma criança de hoje, bombardeada diariamente por estímulos visuais e sonoros e acostumada a “ler” de forma hipertextual quando está em frente à tela de um computador, vá achar que escolher um livro de uma lista, lê-lo sozinho sem poder comentá-lo com ninguém e preencher uma ficha de leitura que, provavelmente, o obrigará a relatar a história que leu de forma absolutamente linear, vá gostar de ler textos escritos de ficção. Diante da sociedade e do mundo em que vivemos, é premente que revisemos muitos conceitos imediatamente. O mais urgente, todavia, seria o conceito de *leitura*.

Como apontamos em outro ensaio, intitulado “Ação e discurso em *Ulisses*, de James Joyce”, na parte “Análise de *Ulisses* sob a perspectiva da hipertextualidade”, um texto escrito pode muito bem ser lido e trabalhado de forma hipertextual; na verdade, muitas vezes ele passa a fazer muito mais sentido quando é entendido dessa forma. Isso significa, porém, mais trabalho para pais e professores, que devem estar altamente informados e preparados para enfrentar a tremenda e maravilhosa curiosidade infantil.

A aceitação de mais de uma forma de verdade pelos adultos é algo muito duro e difícil, muitas vezes extremamente inquietante, mas é muito mais “honesto” do que ficar decretando o fim de certas coisas sem analisar as possibilidades de mudanças das mesmas. Trazer os multimeios (sons, imagens, gravuras, *slides*, entre outros) para auxiliar a leitura do texto escrito é mais do que simplesmente tentar conquistar

explicando” para ele o que ele não conseguia entender direito, além, é claro, dos joguinhos, que eram muito divertidos. Interrogamo-lo, a seguir, sobre o trabalho com livros: se lia na escola, se gostava dessa atividade. Relatou-nos que lia, mas que não gostava muito; que a professora dava uma lista de livros da qual deveriam ler um para depois fazerem um exercício sobre o mesmo, como numa ficha de leitura. Questionamo-lo sobre se alguma vez a professora tinha lido junto com eles algum livro, ou pelo menos parte de um livro, se havia trabalhado com música, ouvido suas opiniões a respeito dos livros ou havia esclarecido dúvidas e curiosidades quanto à história ou a assuntos paralelos à história (o que, diga-se de passagem, exige um bom preparo e interesse do professor). George declarou que nunca havia trabalhado na escola tais modalidades e que, se fosse assim, seria “muito mais legal”.

Finalmente, perguntamos-lhe se a sua opinião a respeito do livro seria diferente caso o trabalho com o livro na escola fosse feito de outras formas. Sua resposta foi positiva com o comentário de que, inclusive, valeria mais a pena se fosse assim, pois o livro é bem mais barato que o CD.

## Considerações finais

Há duas grandes correntes nos meios acadêmicos hoje que, num tom profético, anunciam o desaparecimento do livro. Há aqueles que, de um modo “fantasia”, dizem que o livro está fadado a desaparecer e que, cada vez mais, seus inimigos implacáveis, a televisão e o computador, tomam o seu lugar, e há aqueles que, como em um “deslumbramento tecnológico” respondem positivamente, entendendo que sim, que o livro desaparecerá porque já não há mais lugar para o texto impresso em uma sociedade completamente informatizada, com o CD-ROM hoje ocupando o lugar que seria do livro. Se analisarmos a questão com um pouco mais de calma e, por que não dizer, imparcialidade, veremos que tanto uns quanto outros estão certos até determinado ponto, mas as coisas não são assim tão radicais quanto parecem.

O livro foi o grande astro do nosso século. Nunca se leu tanto e se produziram tantos textos escritos como no século XX. Provavelmente,

um “eleitorado”: é tentar salvar um pedaço de cada um de nós que reside nas gerações que nos seguem.

## **Bibliografia**

MACHADO, Arlindo. Fim do Livro?. In: *Pré-cinemas & pós-cinemas*.

São Paulo: Papyrus, 1997.

PINTO, Ziraldo Alves. *Flicts*. 32. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

ROSA, Luciana Lhullier. *Ação e discurso em Ulisses de James Joyce*.

Ensaio analítico como trabalho de avaliação da disciplina de Narrativa - PUCRS/UPF/Curso de Pós-Graduação em Letras - Passo Fundo, 1998.

FLICTS. São Paulo: Melhoramentos. CD-ROM da obra de Ziraldo.

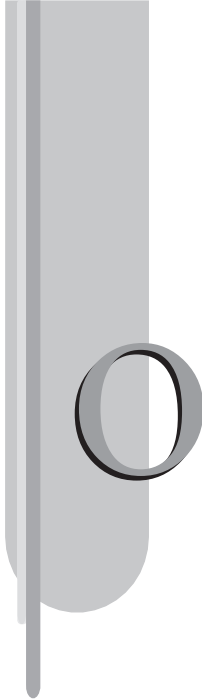
# *A raposa e as uvas de* **La Fontaine em fins** **do século XX**

*Sandra Munero Predebon<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Professora de Literatura Brasileira na Universidade Regional Integrada;  
mestranda em Letras na PUCRS.





O livro para crianças aparece durante o século XVIII, momento marcado por mudanças na estrutura da sociedade, decorrente da ascensão da burguesia, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Naquela época, as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento da pedagogia.

Hoje, fins do século XX, o caráter da literatura infantil é preferencialmente emancipatório, apresentando o texto infantil em diferentes roupagens, entre elas o CD-ROM. Como os pequenos leitores estão recebendo essa nova modalidade de texto? Será que o livro, em sua forma tradicional, está fadado ao esquecimento?

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma atividade realizada com crianças a partir da leitura do texto infantil em CD-ROM.

A experiência tem como *corpus* o CD-ROM *Histórias fabulosas, A raposa e as uvas*, fabricado por Sony Music, e o livro *Fábulas de La Fontaine*, adaptadas por Regina Drummond, publicado pela Paulus (1996), especificamente a fábula “A raposa e as uvas”.

As duas crianças que participaram da atividade foram Betina, quatro anos, e Luís Henrique, oito anos, ambos familiarizados com o computador e sempre em contato com livros infantis. Fez-se necessário, para o desenvolvimento do trabalho, o envolvimento das duas crianças em razão da apresentação do CD-ROM - texto complicado para Betina e jogos simplificados e pouco interessantes para a faixa etária de Luís Henrique.

A finalidade deste ensaio é mostrar como a criança recebe a história infantil de forma interativa - o CD-ROM - e até que ponto a multimídia influencia o pequeno leitor

contexto que se insere o presente trabalho: apresentar o texto com uma nova roupagem, o CD-ROM, visto aqui como uma oportunidade de interação, suporte que oferece ao leitor múltiplas possibilidades de leitura, várias situações nas quais o mesmo é convidado a escolher caminhos, tornando-o, dessa forma, um indivíduo agente no processo da leitura.

Na atualidade, o homem vive o tempo da informática. A esse momento incorpora-se o hipertexto, que tem como idéia básica aproveitar a arquitetura não linear das memórias do computador para viabilizar textos tridimensionais, textos que apresentam possibilidades de interação através de uma estrutura dinâmica. Neste tempo, a distância autor-leitor é apenas contingencial, podendo ser revertida a qualquer instante, uma vez que o hipertexto é um sistema interativo.

Direcionando o assunto à proposta deste trabalho, faz-se necessária uma apresentação do CD-ROM, caracterizando-o em suas partes, bem como o relato da experiência realizada com as crianças para posterior análise.

O CD-ROM *Histórias fabulosas - A raposa e as uvas* apresenta-se dividido em quatro fases, todas elas oportunizando a participação da criança ativamente:

1. “A raposa e as uvas” - Fábula de La Fontaine, com som e imagem;
2. Jogo da memória;
3. Pintando com a raposa;
4. O tecladinho da raposa.

Cada parte do CD-ROM permite à criança total liberdade de escolha, tal como optar em ouvir ou não a história, voltar páginas ou passar adiante, demorar-se diante das imagens descobrindo as que apresentam sons ou movimentos quando clicadas, entre tantas possibilidades de interação.

Com relação ao texto, o CD-ROM mostra-se fiel à narrativa original. A estruturação das páginas apresenta harmonia entre as palavras e as imagens. As cores bem-definidas chamam a atenção das crianças. Percebe-se um apuro formal na produção das páginas da história, havendo em todas elas, uma margem onde aparecem a raposa, a coruja e as uvas compondo uma espécie de moldura, que enfatiza, dessa forma, à



despertando seu interesse pelo livro literário, uma vez que este é, sem sombra de dúvidas, o protagonista para qualquer tentativa de contato com o mundo da fantasia, tão fácil de ser adentrado pelas crianças e tão importante para seu desenvolvimento.

## Considerações gerais

As histórias infantis sempre estiveram presentes na formação do pequeno leitor. É através delas que a criança dá vazão à fantasia, extravasa emoções, recria a realidade, viaja...

As histórias que foram contadas a nossos avós passaram a fazer parte do universo imaginário de nossos pais e, posteriormente, foram incorporadas ao nosso mundo de fantasia. As mesmas histórias ainda encantam as crianças deste final de século, sendo apresentadas de várias formas, entre elas o texto audiovisual, objeto de estudo do presente trabalho.

Em uma época de rápidas mudanças, momento em que a tecnologia avança desenfreadamente e o ritmo de vida é acelerado, obrigatoriamente todos os setores da sociedade passam por transformações. Entre tantas mudanças, o homem moderno depara-se com uma que é bastante visível aos olhos de todos: a informatização. O computador, o disco *laser*, uma rede internacional são veículos poderosos de informação, considerados indispensáveis para o mundo moderno. Em consequência dessa realidade, adaptações são feitas nas mais variadas formas de comunicação. Nesse universo, insere-se o livro, definido por Platão, no *Fedro*, como *logos gegrammenos* (palavras escritas).

Na modernidade, o conceito de livro passa a ter uma significação maior sugerindo poder de penetração e de irradiação. É visto como um instrumento muito poderoso, capaz de transformar a sociedade, uma vez que confere ao pensamento um vigor centuplicado.

Considerando que os recursos multimídiais dão continuidade, em nosso tempo, ao projeto histórico do livro, transformando-o, redimensionando-o em razão das novas necessidades do homem moderno, os filmes, os discos, os vídeos e alguns programas de rádio e televisão podem ser considerados como os “livros” de nosso tempo. É nesse

comemoração quando acertavam as cartas, frases incentivadoras (“Parabéns, você venceu!”), bem como orientações para jogar corretamente (as crianças queriam olhar onde estavam as cartas iguais depois de já terem iniciado o jogo. Tentavam clicar sobre as cartas e ficavam surpresas ao lerem na tela “o jogo já começou. Agora não vale olhar”). As cartas apresentam imagens familiares às crianças, mas nada relacionado com a história apresentada no CD-ROM.

Cansados de jogar, Betina e Luís Henrique optaram por “pintar com a raposa” no outro jogo. Vários quadros são apresentados - alguns associados à fábula. As crianças misturam cores tendo uma variedade significativa delas para pintar as gravuras. O interesse maior na atividade foi de Betina, que viu na brincadeira uma possibilidade de fazer aquilo de que mais gosta: pintar as gravuras com cores diferentes das consideradas reais (árvore verde, flor vermelha, céu azul...). As imagens ganharam um colorido diferente através do trabalho de Betina. Luís Henrique, por sua vez, disse que o jogo “não tinha graça, queria outra história”.

Concluída a tarefa de pintar, as crianças passaram a outra brincadeira, o “tecladinho da raposa”, aparecendo na tela um teclado com as opções piano, coral e órgão. Betina e Luís Henrique experimentaram todas as possibilidades, brincavam despreocupados com o efeito sonoro que produziam. Betina fingia estar tocando a música que aparecia durante a história. Novamente, a atenção maior para a atividade foi demonstrada por Betina, que cantava e tocava alegremente, enquanto Luís Henrique ria das atitudes da amiga. Para ele, os jogos apresentados no CD-ROM não eram muito interessantes; o que realmente lhe chamou a atenção foi a história.

Após conhecerem o CD-ROM na íntegra e tê-lo explorado conforme seus interesses, as crianças tiveram contato com a fábula *A raposa e as uvas*, de La Fontaine, na forma do livro tradicional. Ouviram atentamente a história e relacionaram-na imediatamente ao CD-ROM.

Quando os convidei a escolher um dos meios - livro ou CD-ROM - para o contato com a história infantil, a resposta foi rápida: livro. Luís Henrique argumentou que o CD-ROM é legal, mas o livro permite que se imagine o que está escrito da maneira que se quiser. Para ele, o mais interessante foi a história, principalmente quando se pode escolher um final diferente, bem como a possibilidade de participar dela, clicando nas

criança quais são os principais elementos que compõem a narrativa. Esse detalhe foi observado pelas crianças em virtude da repetição e do efeito estético provocados: cada página representa um quadro a ser apreciado.

O texto é apresentado em forma de versos rimados, produzindo um efeito sonoro bastante agradável. Em cada página, aparece uma estrofe em que as rimas são destacadas, chamando a atenção da criança:

“Era uma vez uma linda raposinha  
que estava com fome e procurava  
comida em sua cozinha.”

A musicalidade é um recurso muito utilizado na poesia; no CD-ROM também houve esta preocupação. A história é narrada por uma voz feminina, suave, que conta calmamente os acontecimentos enfatizando o ritmo e a entonação das palavras.

Durante a narrativa, Betina quis retornar várias vezes ao início para, segundo ela, lembrar todas as partes da história, bem como brincar com as imagens (objetos que se movem, sons que surgem de lugares nunca imaginados). No final do texto, aparece a mensagem ou moral da história: “Não se ponha a criticar, quando algo não puder alcançar.” Especialmente com relação a essa parte, o CD-ROM, ao meu ver, supera o texto original da La Fontaine por oportunizar à criança a possibilidade de escolher outro final. Enquanto, na fábula original, a raposa não consegue alcançar as uvas e, por esse motivo, vai embora um tanto descontente, desprezando-as, no texto do CD-ROM aparece uma imagem destituída de som, que sugere um outro caminho para a criança: um ícone que a leva para um final diferente. Tanto Luís Henrique quanto Betina optaram por esse caminho. Cabe salientar que a segunda possibilidade foi a que mais agradou: o final em que a raposa alcança as uvas com a ajuda de um passarinho, saindo de cena satisfeítíssima. As duas crianças construíram o final do texto com suas próprias palavras a partir das imagens que aparecem na tela. A parte mais “legal”, segundo eles, foi o final da história que eles mesmos criaram.

Na seqüência do CD-ROM, as crianças depararam-se novamente com a possibilidade de escolha: quiseram entrar no jogo da memória. Gostaram muito da forma como a brincadeira foi apresentada: música,

considerado um material de boa qualidade, ainda que apresente algumas falhas. A partir da análise efetuada, pode-se dizer que ele apresenta incoerência ao propor jogos extremamente fáceis para um texto que exige um certo amadurecimento por parte do leitor, a fim de compreender a mensagem que subjaz à narrativa. Dessa forma, fica difícil adequar uma faixa etária para o manuseio do CD-ROM em razão do desinteresse que os jogos apresentados causam na criança que está em condições de compreender e interpretar a mensagem contida nas fábulas, bem como a dificuldade em compreender o texto por parte daquela que encontra prazer nos jogos propostos.

Finalizando as considerações sobre o CD-ROM analisado, pode-se dizer que o mesmo poderia ter mais opções de jogos ou outras fábulas incorporadas, possibilitando, dessa forma, um contato mais prolongado entre a criança e o texto. Ao término das atividades propostas, o leitor continua disposto a participar de mais brincadeiras. Segundo as próprias crianças que tiveram contato com esse suporte, “há poucas coisas para se fazer neste CD”.

Quanto ao livro utilizado na atividade, pode-se dizer que ele continua encantando as crianças, conduzindo-as ao mundo da fantasia em uma época de grandes avanços tecnológicos, em que prevalece o mundo real. Assim, a contribuição de La Fontaine para o universo literário infantil pode ser reconhecida como eterna.

## Referências bibliográficas

- LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de La Fontaine*. Adaptadas por Regina Drummond. São Paulo: Paulus, 1996.
- ZILBERMANN, Regina & MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.
- HISTÓRIAS FABULOSAS: *A raposa e as uvas*. São Paulo: Union Multimídia. CD-ROM.

imagens a fim de dar-lhes movimento. Betina também achou melhor o livro, pois pode pegá-lo, passear com ele, mostrar para os coleguinhas na escola, enfim, pode manuseá-lo com maior facilidade. No CD-ROM, apreciou bastante os joguinhos e disse que era “massa” ficar jogando.

Um momento bastante interessante da experiência foi quando as crianças perguntaram se não havia outra história em CD-ROM, de outros livros que eles conheciam. A partir desse momento, criou-se um interesse ainda maior pelo livro infantil, visto pelas crianças como uma fonte de prazer, seja ele apresentado em sua forma tradicional ou como texto audiovisual.

## Conclusão

A partir da experiência realizada com as crianças que foram submetidas ao contato com o texto infantil em CD-ROM, concluiu-se que é perfeitamente possível conjugar literatura infantil e multimeios.

Na era da informática, é praticamente impossível querer dissociar o computador dos métodos de ensino utilizados em nossos dias. Há alguns anos, a escola tradicional enfrentava dificuldades ao querer incorporar a televisão em seu meio como uma forma de ensino-aprendizagem. Ora considerava-a como uma inimiga, pois “roubava” o tempo que as crianças poderiam dedicar à leitura ou a outras atividades escolares, ora buscava algum método a fim de empregá-la como suporte para o ensino, uma vez que, por meio dela, a informação se processa de maneira rápida e eficaz. Hoje, a história é semelhante, mas apresenta outro protagonista: o computador. Mesmo que a escola ainda não esteja totalmente familiarizada com esse novo “colega de trabalho”, ele aí está, provando ser um instrumento importantíssimo para o desenvolvimento de todos os setores.

Pela experiência realizada com as crianças, tem-se como resultado comprovado que os multimeios não superam o livro, mas ambos se completam. Com todo esse avanço, a literatura infantil só tem a ganhar, uma vez que o livro está cada vez mais próximo do leitor.

O CD-ROM *Histórias fabulosas - A raposa e as uvas* pode ser



# Lendo Ruth Rocha no papel e na tela

*Maria Fátima Ávila Betencourt<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Professora de Literatura Portuguesa na Universidade de Passo Fundo; mestranda em Letras na PUCRS.





## Leitura literária: a formadora de leitores

No momento em que o homem transformou os sons em sinais gráficos, a humanidade, sem dúvida, enriqueceu-se culturalmente. Surgiu a possibilidade de guardar o conhecimento adquirido e transmiti-lo às novas gerações. Dessa forma, tornou-se cada vez mais importante para o homem saber ler. Entretanto, a concepção de leitura vai além da mera decodificação de um código escrito: passa a consistir numa interação ativa entre autor e leitor, em que se constrói e se reconstrói o sentido do texto. Segundo Yunes e Pondé (1989), o ato de ler é bem mais complexo e significativo:

*Ler na verdade pressupõe o texto - tecido, trama, tessitura de palavra, arranjo, portanto, pelo qual se escreve o mundo. Um texto é, pois, uma representação de uma visão, do real, uma encenação histórica na linguagem: como palavra expressa ela ganha o mundo, adquire autonomia, escapa do autor e se entrega ao uso, à leitura do outro. E daí em diante, nunca mais será a mesma (p.57).*

Apesar de todos os livros proporcionarem a descoberta de sentidos, são os literários que o fazem de uma forma mais completa. O texto literário constitui uma forma

*inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta (p.15).*

## **Ruth Rocha e sua produção para crianças**

Ruth Rocha tornou-se uma das escritoras mais atuantes na área da criação e produção da literatura infantil. Exerceu as mais diversas atividades nas áreas da educação, literatura e setor editorial, como orientadora educacional, redatora e produtora de revistas infantis, editora especializada em livros infantis e tradutora-adaptadora de livros para crianças. É, inclusive, responsável pelo lançamento de muitos escritores que renovaram ou enriqueceram a literatura infantil brasileira. Chegase a afirmar que Ruth Rocha está entre os escritores que, na década de 1970, apontaram novos caminhos para a renovação da literatura para crianças, empenhando-se na produção de obras que elevaram a literatura infantil no Brasil.

Desde sua primeira publicação, em 1972, Ruth Rocha produziu obras que são sucesso de público e de crítica. Vários de seus livros participaram de exposições internacionais de literatura infantil. Segundo o *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira*, de Coelho (1995), a autora de inúmeras obras que são sucesso garantido junto ao público infantil possui um estilo que conquista a grande maioria dos leitores:

*As características mais relevantes de seu estilo são: bom humor; espírito lúdico ou parodístico, resgate do passado (pela reinvenção das estórias antigas), consciência crítica acessível ao espírito infantil,*

peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e uma intenção estética. Como representação, o texto literário não está limitado a critérios de observação de fatos, nem às categorias e relações que constituem o quadro de referências culturais em que se interpreta a linguagem e, muito menos, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade. Ele os ultrapassa e transgredir para constituir, assim, uma outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, que autoriza a ficção e a reinterpretar o mundo atual e dos mundos possíveis.

Como a leitura não é um ato instintivo, pelo contrário, é um hábito a ser gradativamente adquirido, acredita-se que a leitura de ficção é a indicada para a formação de tal hábito, em virtude do interesse imediato que suscita. Falando diretamente à imaginação e à sensibilidade, o texto literário, sem compromisso com a realidade, mas referindo-se continuamente a ela, pode, por sua força criadora, levar à comunicação leitor-texto que caracteriza o ato de ler.

Dessa forma, é através da literatura infantil, que reproduz nas histórias o mundo de uma forma simbólica, por meio da fantasia, do fantástico, do sonho, do mágico, que a criança pode se aproximar mais da leitura. Pelo rompimento das barreiras e limitações do real, a produção específica destinada a crianças cria as condições para que o leitor iniciante se defronte com questões complexas da realidade. As histórias infantis, de um modo geral, refletem os conflitos emocionais e as fantasias particulares que elas experimentam em diversos momentos da vida.

Na comunicação da criança com a obra literária, estabelece-se uma dupla relação: do leitor com os personagens e dos personagens com o leitor. Nessa comunicação, ele se identifica ou não com os personagens ou com a situação vivida por eles, e isso pode ajudá-lo a superar seus conflitos interiores. Portanto, além de um hábito, a leitura da literatura deve ser também uma fonte de prazer. Quanto a isso, afirmam Aguiar e Bordini (1993) que o texto literário é próprio para proporcionar tal prazer:

*A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor; o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e*

conseguia entender, ou seja, que começa a decodificar o código escrito - até então apenas apreendido como desenhos estranhos, sem sentido -, a autora cria cenas que fazem parte da história de vida de toda criança no momento em que entra em contato com o mundo da escrita.

Tanto no livro quanto no CD-ROM, a mesma história é relatada; as principais mudanças são quanto ao meio como ela é apresentada: uma na forma tradicional de representação, em folhas de papel, e outra na forma de multimídia, com todos os recursos de que se dispõe para isso.

Comparando-se a personagem principal do livro com a personagem principal do CD-ROM, algumas diferenças são visíveis. Mesmo que se trate do mesmo menino, o Joãozinho da versão multimídia é mais moleque, mais inquieto, mais curioso, mas isso é justificável em razão do meio, que é mais expressivo. A comprovação está na presença de uma nova personagem (o sapo), inexistente no livro, que o acompanha ou surge inesperadamente, como um animal de estimação, em quase todos os lugares, sendo seu companheiro nas descobertas que realiza.

Há, na obra de Ruth Rocha, uma preocupação com a interação entre leitor e texto e, para tanto, a escritora cria um texto em que o leitor é estimulado a descobrir. Todo texto é um sistema de combinações; assim, há também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Esse lugar é dado pelos *vazios* do texto, que assim aparecem para que o leitor os preencha; eles funcionam como um permutador central da interação do texto com o leitor. Esses vazios, portanto, regulam a atividade de representação do leitor, que precisa seguir as condições expostas pelo texto. O leitor-criança precisa acompanhar as dúvidas e as descobertas de Joãozinho para alcançar o significado da história, ou seja, precisa lembrar o que significou para ele o aprender a ler, reconhecer o mundo das letras, para conseguir perceber o que Joãozinho está sentindo a cada descoberta que faz.

Talvez o vazio maior do texto seja o real significado atribuído à palavra *ver*, que parece significar *ler*, ainda que o texto não explicita claramente tal sentido. Há, por exemplo, uma pergunta que praticamente todo leitor fará ao terminar a história: por que o pai de Joãozinho disse que ele estava aprendendo a *ver*, ao invés de dizer que Joãozinho estava aprendendo a *ler*? Também não é descrito no texto como o menino entendeu o que o pai havia dito; no entanto, de uma forma repentina,

*linguagem dialogante, coloquial, fluente e viva, consciência do momento de crise e de transformação que o século XX atravessa, entusiasmo pela vida, confiança no poder transformador do homem e esperança...* (p.998).

Ao lado de grandes nomes da literatura infantil, Ruth Rocha sempre merecerá um destaque, pois praticamente todas as suas produções são elaboradas por alguém que parece conhecer muito bem o que o leitor-criança quer encontrar num livro: entre outras coisas, a fantasia misturada à realidade. Enquanto o leitor percorre todos os espaços das histórias, ele entra em contato com o mundo mágico, próprio da literatura dirigida às crianças, repleto de surpresas, situações bem-humoradas e finais inusitados, mas também consegue reconhecer ali o mundo em que vive, o chamado *mundo real*. Não há dúvida de que toda criança que abre uma obra de Ruth Rocha sente prazer em ler e encontra ali algo que a faz buscar muitas outras, seja pela identificação com alguma personagem, seja com a situação ali descrita.

### ***O menino que aprendeu a ver:* o livro e o CD-ROM**

Em uma de suas publicações mais recentes, *O menino que aprendeu a ver*, Ruth Rocha novamente cria uma história em que se percebe a preocupação de escrever um texto com o qual a criança possa se identificar.

Através de João, um menino curioso que achava o mundo engraçado por existirem coisas que entendia e outras que não entendia, Ruth Rocha apresenta o processo de construção da leitura da palavra escrita.

O próprio título do livro demonstra um aspecto de inovação e estranhamento. O fenômeno do estranhamento, segundo os formalistas russos, consiste na criação de efeitos destinados a suscitar no leitor uma estranheza que contraria a rotina. Assim, a autora cria um título que possui um valor ligado ao inesperado, ao imprevisível, ao original.

Contando a história de um menino que aprende a ver o que não

inteligentes, lúdicos através da língua.

Nota-se que a elaboração da versão multimídia da obra *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, em colaboração com Walter Ono, segue praticamente a versão em livro. O CD-ROM apenas acrescenta alguns elementos que, no entanto, não alteram a trama e tornam-se complementos. Entre alguns, destacam-se a presença de uma abelha e as letras que se transformam em desenhos.

Ao transformar a leitura em algo interessante e levar a criança a participar desse universo, as obras em multimídia auxiliam nessa tarefa. Mesmo que o computador tenha muito mais recursos visuais e auditivos, a arte literária de Ruth Rocha está presente no texto que a tela expõe e o narrador lê. Da mesma forma que a criança é convidada a entrar no livro para decifrá-lo, ela também é convidada a interagir no CD-ROM, surpreendendo-se a cada página.

Comprovadamente, por experiências realizadas com crianças de sete a dez anos, o CD-ROM *O menino que aprendeu a ver* despertou o interesse delas, que queriam explorá-lo por inteiro, em razão da música, das vozes, dos sons em geral, dos movimentos, dos jogos, enfim, dos recursos de multimídia. Contudo, algumas crianças mostraram curiosidade em ler o livro, talvez como forma de estabelecer uma comparação ou conhecer melhor a história em si, descobrindo, ainda, o prazer de manusear um livro.

Aquelas crianças que já manuseiam um computador, após conhecerem a história de Joãozinho, detiveram-se muito mais nas brincadeiras que o CD-ROM proporciona, tanto no decorrer da narrativa quanto nas que são oferecidas fora dela. No caso das crianças que nunca tiveram contato com o computador, mas que dizem gostar de ler literatura infantil, parece que as situações por que passa a personagem principal chamaram mais atenção que os recursos que o CD-ROM oferece.

Enfim, tanto no papel quanto na tela de um computador, a obra de Ruth Rocha deixa transparecer a magia que a literatura infantil exerce sobre as crianças e, talvez, sobre muitos adultos. Mesmo com os inúmeros recursos da multimídia, o texto de uma das grandes autoras infantis exposto numa tela ainda atrai o leitor pelo simples fato de saber contar muito bem uma história.

ele passa a usar a palavra *ver* significando *ler*. Assim, fica a cargo de cada leitor atribuir significações a tais vazios.

Iser afirma que “quanto maior a quantidade de vazios, tanto maior será o número de imagens construídas pelo leitor” (apud Lima, 1979, p.88), fato esse mais perceptível no livro que no CD-ROM. Percebe-se que, no livro, a criança é levada a utilizar muito mais a imaginação, pois não há sons, movimentos, ou seja, a sua interação ocorre no plano da fantasia; ela é convidada a criar durante a leitura tudo aquilo e muito mais; já, no CD-ROM, basta dar um clique e tudo acontece à sua frente.

O leitor do livro é muito mais exigido que o leitor do CD-ROM, pois a criança, para participar da história, deverá lê-la, decodificando os signos gráficos e atribuindo-lhes sentidos. Já, na versão multimídia, há um contador de história que a lê, restando, contudo, ainda, que a criança também atribua sentido ao que ouve e vê.

Pela presença das vozes que caracterizam cada personagem, consegue-se formar uma idéia mais completa da personalidade de cada um. Enquanto a professora possui uma voz mais estridente, o pai tem, ao mesmo tempo, uma voz de autoridade e própria de alguém paciente, carinhoso.

Não há a menor dúvida de que a criança de hoje faz parte de uma geração que privilegia os aspectos visuais, principalmente aqueles expostos em telas, tanto da televisão quanto do cinema ou do computador. Todas são formas de leitura, cada uma possui sua forma de linguagem e, portanto, quem as observa está também lendo.

Quando a preocupação maior é formar leitores que vejam no ato de ler algo que proporciona prazer e fornece um mundo repleto de informações, pode-se afirmar que a obra literária, em versão multimídia, é mais um meio de aproximar a criança da leitura, entre as diversas formas, daquela que talvez seja a forma que nunca desaparecerá: o livro.

No instante em que o texto é lido para a criança por um adulto ou através da voz do narrador e das personagens no CD-ROM, proporcionam-se a ela informações e estruturas acima do seu nível de leitura, tornando acessível o complexo mundo da escrita. Ao ter contato com a literatura, a criança familiariza-se com estruturas lingüísticas mais elaboradas porque é o resultado do trabalho de escritores, como no caso de Ruth Rocha, alguém que se especializou em propor desafios

## Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Edusp, 1995.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- O MENINO QUE APRENDEU A VER. Rio de Janeiro. MTEC Montreal Tecnologia. CD-ROM da obra de Ruth Rocha.
- ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. São Paulo: Quinteto, s.d.
- YUNES, Eliana & PONDE, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1989.
- ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.



# Oi pessoal! Óia eu nos murtimeio!!!

*Valdocir Antonio Esquinsani<sup>1</sup>*



---

<sup>1</sup> Professor de Língua Portuguesa e Cultura Sueco-Latina na Universidade de Passo Fundo; mestrando em Letras na PUCRS.





P

alavra, som e imagem constroem, simultaneamente, uma mensagem icônica que se faz por inclusão e síntese, passando a sugerir sentidos apenas possíveis. É a informação lançada no horizonte da arte, feito de um retalho de impalpável, de outro de improvável, cosidos todos com a agulha da imaginação. Cada coisa, cada ser pode ter similaridade com outros, redescobrimo o princípio da correspondência que se integra no todo universal, nesse fugaz instante entre o dito e o não-dito.

O pensamento infantil é aquele que está sintonizado com o pulsar, *com e pelas* vias do imaginário. É nisso que os projetos mais arrojados da literatura infantil investem, não escamoteando o literário, nem facilitando-o, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil, que tem a competência para traduzi-lo pelo desempenho de uma leitura múltipla e diversificada.

Leitura que segue trilhas, lança hipóteses, duvida, num exercício de experimentação e descoberta, assim como é a vida. Investe-se na inteligência e na sensibilidade da criança, agora sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de aprender *do e com* o texto. Educação simultânea do par texto-leitor, ambos repertorialmente acrescidos e modificados no momento da leitura. Com isso, ao se falar dos textos de literatura infantil sob a dominante estética, põe-se em risco a própria categorização de *infantil* e, mais ainda, do possível gênero da literatura infantil, já que não se trata mais de falar a esta ou àquela faixa etária de público, mas, sim, de operar *com e por* determinadas estruturas de pensamento - as associações por semelhança - comuns a

todo ser humano. Dessa forma, as obras não elaboradas com a intenção infantil acabam por atingi-lo.

A ilustração é uma forma de dar veracidade à narração, conferindo à palavra-geral e simbólica um caráter de índice, de existente real e individualizado. É pela conexão texto-ilustração que se permite maior eficácia do processo comunicativo, garantindo que as transformações nucleares da narrativa, graças ao estímulo da imagem, criem hábitos associativos tais que sejam inscritos diretamente no pensamento da criança com o mínimo de esforço e com o menor dispêndio de energia possível.

O caminho dos inventores, no campo da literatura infantil, é investir num verdadeiro projeto artístico, simultaneamente gráfico, plástico e literário. A figura passa a designar um tipo de construção icônica, seja ela visual, sonora ou verbal, estruturada com base em alguma semelhança que une a forma qualitativa do signo àquela do objeto que representa. As figuras, mais do que representar, desejam ser, isto é, desejam representar os objetos pertencentes a realidades de outra ordem: aquelas das formas possíveis, cuja existência se deve ao fato de poderem ser imagináveis, independentemente da conformação da experiência e da razão.

A multimídia já nasce, ao contrário dos mecanismos analógicos (fotografia, cinema, TV), híbrida em linguagens tecnológicas. Tudo pode ser transformado ou mesclado em tudo. Daí o seu potencial multimidiático em comunicação.

As intermídias e multimídias detonam o modelo linear de informação (emissor-receptor), atacando nessas características que procuram satisfazer os objetivos do “receptor”, como nas posturas conotativas, frutos de um sistema estático de comunicação. As transformações são radicais: não há mais como compreender a mensagem somente no interior dela mesma; a verdade não está mais no objeto, mas em metáforas de metáforas, no máximo, em “meras” semelhanças; a linguagem não pode ser usada para compreender o mundo, pois o mundo se apresenta a nós de forma desconexa, ilógica e atemporal; e nenhuma consciência poderá ser dominada já que do insensato, insólito e mutante não pode preponderar a linearidade de comunicação.

Este trabalho terá como objeto de estudo a obra de Maurício de

Sousa, sobretudo Chico Bento, valorizando sua bibliografia e a forma como foi explorada no CD-ROM. Em todo o seu acervo, o personagem apresenta-se de maneira ingênua, natural, verdadeira, obediente, mas, ao mesmo tempo, inquiridora. Gosta de roubar goiabas, pescar no Ribeirão e namorar, tudo isso resgatado e apresentado de forma muito inteligente, criativa e interativa.

*Oi, pessoal! Óia eu nos murtimeio!!!* trabalha a relação entre literatura infantil e multimeios, tomando Chico Bento como objeto de estudo. Observa e analisa como este é resgatado e trabalhado numa perspectiva, desta vez lúdica.

## **A literatura infantil**

Ao se falar em crianças, corre-se o risco de tomá-las como elementos marginais uma vez que não exprimem nenhum tipo de poder. Sem direito à voz, seus valores passam a ser conduzidos pelos valores daqueles que têm a autoridade para desempenhar esse tipo de atividade ou de poder sobre ela. As crianças, ao serem focalizadas como bonecas animadas, acabam sendo vítimas do saber e das experiências dos adultos, bem como do poder que a sociedade lhes confere para conduzirem aqueles que ainda “nada” ou “pouco” sabem. Cria-se e reproduz-se, assim, um mecanismo natural e inquestionável entre dominado e dominador, extensão do modelo capitalista de organização social.

No domínio do código verbal, isso é reforçado já que se assenta na capacidade de simbolização para a qual o pensamento infantil ainda não tem competência suficiente, faltando-lhe domínio das convenções e regras gerais que acessam a significação global. Dessa maneira, a ausência da abstração é compensada pela presença da concretude. Torna-se uma exigência, então, lançar mão de estratégias concretas e próximas à vivência cotidiana da criança para facilitar a transferência e a aprendizagem do conceito.

A produção literária infantil esteve preocupada, desde as primeiras obras, com a função utilitário-pedagógica, isto é, o conceito do ser infantil atendeu a uma exigência da própria estrutura da cultura ocidental. A literatura infantil surgiu, então, como forma literária menor,

atrelada àquela função, que a fazia ser mais pedagogia do que literatura. A produção infantil era destinada a um receptor engajado nas propostas da escola e da sociedade de consumo.

Os elementos subjacentes da produção do livro estão ocultos, e à leitura só resta seguir índices, rastros que desembocam no hábito comportamental que se quer ensinar. Com isso, deu-se à literatura um cunho “realista” que não é outra coisa senão trazer para o texto um conjunto de temáticas vinculadas para o contexto social no qual se pretende inserir a criança. E o leitor infantil acaba sendo depositário de uma linguagem carregada de ideologia, que está presente em cada diálogo das personagens. Nesse processo autoritário, não há espaço para respostas, para novas intervenções ou alternativas, já que à criança cabe a função passiva frente à voz do narrador e seu enfoque da realidade social.

Numa sociedade que cresce com a industrialização e moderniza-se em decorrência dos novos recursos tecnológicos, a literatura infantil assume, então, a condição de mercadoria. Quando, no século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, também é facultada a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adaptam à situação recente. Por outro lado, como a literatura infantil trabalha *sobre e com* a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe que tenham passado pela escola.

Sob o prisma da literatura infantil, que se dobra a exigências diversas, é revelado em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos - de cunho social e caráter mercadológico - que a sujeitam de diversas maneiras. Mesmo assim, pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor-criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalterável de atuação, embora seja ele limitado por vários fatores.

No que se refere às características que definem a literatura infantil, uma delas dá conta do tipo de representação a que os livros procedem, transparecendo o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Não se trata de um espelhamento literal da realidade, pois, como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo. E essa propriedade, levada às últimas conseqüências, permite a

exposição de um mundo idealizado, embora esse desenho nem sempre seja renovador ou emancipatório.

Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando sua adesão afetiva e/ou intelectual. A literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante, dando a entender que a literatura infantil padece do perigo do escapismo, da doutrinação ou de ambos.

A função pedagógica, no contexto da literatura infantil, implica uma ação educativa do livro sobre a criança. De um lado, relação comunicativa leitor - obra, tendo como elemento intermediário o pedagógico, dirigindo e orientando o uso da informação; de outro, a cadeia de mediadores que interceptam a relação livro - criança: família, escola e o próprio mercado editorial, agentes controladores de usos que dificultam à criança a decisão e a escolha do que e como ler.

Muito pragmática, essa função pedagógica interfere no universo do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos, de atuar sobre a mente daquele que as usa e, nesse caso, da criança. Tudo isso se manifesta numa ação traduzida em novos signos, portadores de sentidos que a mente apreendeu, transferindo à experiência do usuário, incorporando-os ao seu modo de pensar, sentir e agir; uma mensagem que aponta diretamente para a ação da função pedagógica, em que o adulto se sobrepõe à criança e deseja dominá-la.

## **Elementos do livro infantil**

Historicamente, o livro infantil sempre procurou promover formas de diálogo entre a imagem ou ilustração e o texto verbal. Nem sempre, porém, isso foi possível já que o mais comum é o aparente diálogo que, no fundo, esconde um tom único, monológico, privilegiando a informação construída pelo texto verbal diante do visual. A imagem acaba sendo apenas um simples apêndice ilustrativo da mensagem lingüística, ou cumpre uma função pedagógica quando é utilizada como estratégia para materializar, determinar ou preencher aquilo que poderia se transformar, pela imaginação do leitor-criança, num campo vago e impreciso

de possíveis construções imagéticas. Em muitos casos, a ilustração surge em momentos decisivos da estória, ou para mostrar como são os personagens centrais - heróis e vilões, configurando atributos físicos e psicológicos -, ou para concretizar certas cenas, pontos de tensão da intriga que se deseja gravar na memória do receptor. Figuras e diálogos, aqui, acabam por apontar para si mesmos, para a própria materialidade do texto como informação.

O livro infantil é o espaço para a ocorrência das figuras sonoras, visuais e verbais, cuja sintaxe estrutura a informação artística do texto infantil. No que se refere às figuras sonoras, essas se constroem pela pulsação rítmica das frases ou pela cadência dos acentos fracos-fortes, longos-breves, agrupando sons com base nas semelhanças e as desse-melhanças entre eles. É um ritmo capaz de criar seu próprio objeto, através das semelhanças e dos contrastes sonoros, ao invés de mera sucessividade de sons, suportes para a informação lingüística.

As figuras visuais têm por objeto a construção de formas analó-gicas por meio da semelhança e do contraste entre linhas, figuras, planos, cores, espaços. Nesse caso, no universo das próprias possibilidades de formas visuais, reside a informação descomprometida com a fidelidade à reprodução dos objetos existentes na realidade visível; ao contrário, opõe-se a qualquer representação verossímil que tente dar a ilusão de realidade através da perspectiva e da centralização na linha do horizonte que divide o quadro em frontal e mais secundário e distante.

No que tange às figuras verbais, essas se centralizam, basicamente, em duas: metáfora e paronomásia. Em ambas, a construção faz-se por relações de semelhança. Na metáfora, a semelhança é auxiliada pelo significado dos termos em conexão, ao passo que, na paronomásia, a semelhança faz-se com base na materialidade gráfica, sonora e de sentido entre as palavras envolvidas.

Quanto às personagens dos livros infantis, essas cumprem funções básicas e específicas determinadas pela intriga com base em um conjunto de ações que as qualificam como protagonistas, antagonistas, agressoras, auxiliares, entre outros. Esse modelo privilegia personagens com papéis fixos numa intriga linear e sucessiva.

O plano narrativo tradicional presentifica-se em grande parte nos textos da literatura infantil, embora a produção contemporânea



viole esse estatuto-base, seguindo a trilha das novas experimentações narrativas da modernidade literária.

À personagem - coração da narrativa que se caracteriza por sua esfera de ação, cuja correlação com outras constituirá a intriga - cabe a imagem atributiva dos seres narrativos. São qualificadores que seguem duas linhas alternativas: a de composição de uma representação verossímil correspondente a um ser humano, de estimular a projeção e a catarse da criança, ou a de composição de um perfil que vá se afastando gradativamente da fidelidade a um modelo preexistente e ficando na realidade extratexto para se constituir.

Houve uma metamorfose, entretanto, na construção das personagens no que se refere à produção literária infantil contemporânea. Agora, a heroicidade é dada a um grupo de crianças, de modo que ocorre uma mesma esfera de ação - a do herói - distribuída entre diferentes personagens.

O verdadeiro herói da história apresenta a coragem, a autoterminação, a liberdade, amor à natureza como atributos. A função pedagógica ainda é marcante já que, por meio da personagem, envia-se à criança, especialmente àquela que vive na cidade, distanciada do ambiente natural, uma mensagem que a compele a admirar a natureza e a respeitar os animais.

A personagem-criança no tempo e no espaço-tempo de sua consciência não mais se caracteriza pelo que faz exteriormente, mas pelo que imagina, deseja, sonha; lembra atributos de seu mundo interior, tudo ao mesmo tempo, nas dimensões de um espaço-tempo dinâmico e relativo. São os atributos, as qualidades que passam a funcionar nas personagens, numa intriga que se rarefaz em termos de acontecimentos em cadeia para ganhar uma dimensão vertical, como qualificação de cada instante de consciência, justapondo sensações, sentimentos e idéias. Alternadamente, as histórias se sucedem, tais como histórias mágicas que a imaginação trazia na cabeça a partir dos telhados mágicos conhecidos.

A forma narrativa abre um processo de comunicação de alguém que narra (o narrador) algo (a intriga) para alguém (leitor). É o modo como se estrutura essa relação significativa narrador - mensagem - destinatário que determina o eixo significativo da narrativa. Tudo depende do ponto de vista que o narrador assume frente àquilo que narra.

Na literatura infantil, o foco narrativo participa de duas naturezas: a verbal e a visual, ambas tentando uma comunicação, a mais próxima e direta possível com a criança. Os textos da literatura infantil pautam-se pelo resgate da oralidade na escritura a partir do ato de narrar.

O ato de fala guarda muito do “mimetismo”: aquele que fala tenta mostrar de forma imediata ao interlocutor o objeto de sua fala e, para tal, vale-se de vários canais simultâneos: palavra, entoação (ritmo), expressão corporal. Ao discurso oral permitem-se a redundância, os desvios das normas lingüísticas, a informalidade das expressões populares - gíria e trocadilho -, o paralelismo das estruturas sintáticas e a construção de enunciados sem ordem hierárquica. A marcação rítmica, o tom e a modulação da voz enunciam junto à palavra simbólica a não-palavra icônica.

Na literatura infantil, incorporar ao código escrito esse atributo de oralidade é, basicamente, substituir a sucessividade, a hierarquização, a contigüidade entre os elementos e o cunho analítico das sistematizações simbólicas pela simultaneidade, coordenação, similaridade, inclusão e síntese das formas analógicas do pensamento, formas que só permitem um controle precário por signos de ação (os índices) ou de semelhança (os ícones).

Enfrentar a oralidade é pôr em crise os tradicionais discursos literários. É inaugurar um novo modo de narrar e de escrever. Narrar no mesmo tom e compasso do viver - “escreviver” -, subtraindo a distância entre quem narra, o que narra e que lê. Escrever como se fala, eis a tarefa colocada ao narrador do texto literário-infantil para captar o seu público numa comunicação direta e envolvente.

O pólo do leitor foi sempre de grande importância em todas as modalidades de projeção da oralidade sobre a escritura literária infantil, seja aquele que o narrador queria conquistar pela proximidade de sua fala para seguir a linha dada à história, seja aquele de quem era exigida atuação maior em nível de co-autoria: uma voz cuja presença compartilhada era necessária para a cena narrativa.

Se a escritura tenta inscrever a fala, como a leitura pode acolher a oralidade em sua ação? A leitura implica uma operação sobre o código escrito: ler a sucessividade esquerda-direita de linhas que a alfabetização determina para prender a convenção simbólica, tentando

controlar a informação.

Ora, escrever como se fala implica, também, ler como se fala e, então, não é mais possível seguir uma regra imposta pelo código alfabético; é preciso atentar para captar realidades que fogem ao controle da sucessividade linear do dito pelo entredito das pausas, do gesto, das modulações sonoras, numa orquestração de ritmos que desenham figuras conceituais, imagéticas, táteis e sonoras, num espaço-tempo também linear, mas simultâneo, inclusivo e múltiplo. Substituindo, suprimindo, acrescentando, intercalando, revertendo e superpondo, a leitura segue atualizando possibilidades de estórias sugeridas pelo enovelar da linha, até uma possível, embora não necessária, oralização das cenas que manipulou. A oralidade subjaz à duração da percepção do leitor e acaba sendo projetada a cada movimento desse livro-móvil-brinquedo no ritmo de lembranças e de experiências vividas e transformadas em fala.

Ora a unidade, ora o conjunto entram em correlações com outros segmentos, numa descontinuidade irredutível ao contínuo e linear; a imagem apenas dura enquanto o olho persegue as equivalências entre forma e sentido.

Literariamente, é o eixo da seleção que é oferecido à leitura pelo grafismo, pela textura e pela fala, onde ocorre a integração dos sentidos às personagens das estórias, que buscam encontrar um fim sempre adiado.

Faz parte da literatura infantil todo um conjunto de linguagens técnicas que passam a interferir no código literário, obrigando-o a novas transformações.

## **Novas perspectivas para o livro infantil**

O videotexto é uma linguagem relativamente nova, já que surgiu há mais ou menos uma década e se constrói pelo acoplamento entre computador, telefone e televisão, além de um teclado, que é o decodificador dos sinais acústicos em visuais. É um veículo híbrido que se nutre de outros, num diálogo integrador de meios de comunicação.

É uma linguagem gráfico-eletrônica que se inscreve na tela (página), tendo por suporte uma superfície reticulada, espécie de malha ou trançado de cestaria, que é, tal qual a formação da imagem da TV, varrida horizontal e verticalmente pelo feixe eletrônico dos raios catódicos, capazes de traduzir impulsos eletromagnéticos em signos verbovisuais através da escrita automática do cursor em substituição à mão.

De um lado, a velocidade do ritmo eletrônico exigirá da palavra redução, síntese e instantaneidade; de outro, o reticulado-suporte da grafia do cursor exigirá da imagem o achatamento, a planificação e a bidimensionalidade de uma composição reticulada, cuja unidade mínima é o quadrado, que só conhece verticalmente e horizontalmente. Em suma, exige-se a transformação dos símbolos em formas integrativas e analógicas, vale dizer, icônicas.

Ao se tratar de literatura infantil, está aí a oportunidade de criação de programas que integrem a arte da palavra à geometrização do reticulado do vídeo, transformando conceitos habituais de narrativa, ilustração e livro, instaurando uma relação comunicativa nova entre emissor-mensagem-usuário.

Agora, sob o pulsar eletrônico do videotexto, já não há mais lugar para velhos conceitos de personagem, intriga, narrador, narrativa. Mais do que nunca, o cursor, em sua corrida pela tela-texto, assume a ação de feitura da mensagem, pondo a nu, de forma simples e imediata, o processo de composição. A um só tempo, emissão-mensagem-recepção, irmanados pelo vídeo, recuperam pela instantaneidade eletrônica uma nova forma de oralidade.

A partir do convívio leitor-suporte, nasce uma cumplicidade, um jogo dialógico que leva o usuário a seguir pistas e a unir fragmentos que no vídeo estão indicados, respondendo às ordens de comando por meio de novos comandos, agora seus, ao teclar e digitar um código do conhecimento de ambos. Há um diálogo homem-máquina, assim como um desafio no que se refere à criatividade de programas que unam arte e tecnologia, numa educação integradora.

A literatura infanto-juvenil brasileira, por diversas razões que perpassam desde os interesses pedagógicos imediatistas até a luta política por uma sociedade mais justa, vai se caracterizar pela vertente histórica fortemente apoiada em fatos ou situações caracterizadores da

sociedade brasileira dos últimos vinte anos.

Mesmo quando os textos se constroem a partir do fantástico ou de um eixo simbólico mais psicológico ou psicanalítico, a relação quase que direta com o referente externo é uma constante.

A maioria dos temas permite constatar que os personagens da literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea nos levam para a discussão de perfis culturais onde aparecem identidade, autoritarismo, ludismo, malandragem, transformação social.

Como a literatura infanto-juvenil sempre se caracterizou pelo monopólio da fala do narrador, será indispensável para a maioridade do gênero percebermos como se movem as personagens nos textos infantil-juvenis.

Percebe-se que as personagens da literatura infantil são tipos que existem a serviço do enredo: os atributos (beleza, sexo, idade, cor) funcionam para demonstrar uma tese de ordem moralizante e pedagógica, caracterizando um modelo fechado de narrativa em que são comuns as histórias de conteúdo informativo - geografia, história, ciências naturais -, com arranjos ficcionais nos quais os personagens são moldados em função do tipo de conhecimento que se deseja transmitir e, entre esses textos, incluem-se os de vultos da historiografia brasileira. A identificação, por sua vez, pressupõe uma co-participação; exige-se do leitor um esforço de preenchimento dos vazios significativos que toda obra verdadeiramente literária apresenta na sua configuração do real.

Na literatura infantil contemporânea, foram incorporadas transformações estruturais que correspondem às mudanças de concepção do mundo no campo da ciência, da filosofia e da arte.

O que marca a vanguarda da literatura infanto-juvenil brasileira em relação à produção mundial é a qualidade crítica dos textos, que criam uma nova linguagem, articulando a narrativa com a ilustração. O perfil das personagens contemporâneas é percebido através da nova articulação textual, ou de uma forma de incorporar criativamente o que há de positivo na cultura de massa. Em vários livros, não se perde de vista o que há de autenticamente nacional na cultura popular, que entra em diálogo com as propostas mais universais. É a articulação entre os níveis da cultura, o erudito, o popular e o de massa que confere à nossa literatura infanto-juvenil um caráter de democratização do gosto,

assim como do acesso ao livro. Provavelmente, nunca pais, crianças e professores tenham lido tanto, graças à vivacidade dos novos textos, à sua permeabilidade cultural e à sua qualidade.

Não se deve, contudo, tornar essa afirmação generalizada para todas as obras. Em virtude da abertura do mercado editorial e dos investimentos de *marketing*, muita coisa inútil ainda é feita ou produzida em favor do pedagogismo, do moralismo ou, simplesmente, do entretenimento fácil.

O herói moderno traz em si a ambivalência de valores, agora relativizados. Na literatura infanto-juvenil contemporânea, deve-se avaliar em que níveis essa fragmentação ocorre. Um personagem poderá se apresentar fragmentariamente porque representa a crise de identidade, a busca de um novo papel social ou o desconcerto diante de valores velhos e novos que lhe parecem igualmente válidos. Assim, o leitor se verá representado no texto, principalmente com o herói urbano, e o personagem cumprirá uma das funções básicas da obra de arte que é a de simbolizar o real.

A malandragem que simboliza o lado marginal na cultura brasileira aparece em heróis paradigmáticos. Esses heróis estão muito mais presentes nos contos populares, em sambas e na literatura de cordel do que na literatura erudita. Nas formulações da cultura erudita, o elemento popular é recriado ou reelaborado. Notadamente a literatura infanto-juvenil ainda é endereçada a um público de valores burgueses, predominando as idéias das classes dominantes e o personagem malandro; obras com características populares são exceção.

Nos últimos anos, apesar do forte apelo mercadológico que a escola apresenta, a literatura infanto-juvenil tem-se libertado do pedagogismo e do moralismo que a aprisionavam e a tornavam problemática. Seus temas ou tabus foram enfrentados, e os títulos já sugerem os temas abordados: ecologia, separação de casais, preconceito racial, defeitos físicos, entre outros. Pode-se notar que também já estamos saindo da representação realista e, nesse sentido, podemos constatar as múltiplas propostas apresentadas: a ficção científica, o romance policial, a incorporação das formas da literatura popular e o cruzamento de linguagem com a cultura de massa.

A cultura de massa também influenciou na repetição de situações

que apresentam os mesmos personagens. Nesse sentido, as estórias em quadrinhos caracterizam-se pela repetição de situações e personagens que não envelhecem, não crescem nem morrem, servindo para assegurar a quantidade e a serialização da produção. A repetição em série é produto ou resulta na redundância imposta pela engrenagem operacional da cultura de massa.

Estudiosos já demonstraram que os quadrinhos, embora produto da indústria cultural, podem romper com os esquemas da cultura de massa. Quando a literatura infanto-juvenil se apropria dos quadrinhos como linguagem para torná-los criativos, o universo da produção para crianças e jovens se enriquece de forma indiscutível.

Vivemos numa época extremamente audiovisual e, com isso, a ilustração predominante é o resultado da soma de diversos códigos: o desenho, a fala dos personagens, a articulação das imagens na página ou na tira e até mesmo o discurso gráfico-narrativo que se dá através dos cortes. Essa multiplicidade é um bom atrativo a mais para provocar a atenção da criança para o livro.

Não se pode acreditar que o elemento ideológico sejam os quadrinhos ou a forma como o leitor vai ter acesso à leitura ou à informação, e, sim, o modo de serem concebidos ou o uso que se faz deles.

## **A literatura infantil nos multimeios**

A multimídia contém o potencial para ser uma das formas mais poderosas de comunicar idéias, de procurar informações e de vivenciar novos conceitos, quando comparada a qualquer outro meio de comunicação já inventado. Isso é produto da incorporação de todos os tipos de mídia existentes.

A televisão, os filmes, as artes gráficas, os livros, as revistas, o rádio, a animação contribuem para que os melhores elementos de todos esses meios façam parte dos projetos multimídia. É nisso que repousa o verdadeiro potencial, já que pode oferecer uma experiência melhor que qualquer outra mídia individualmente.

A multimídia adiciona um importante aspecto a essa mistura: a interatividade, que é o elemento-chave na sua definição. Muitas pes-

soas dizem que a multimídia combina som, vídeo, desenhos e texto, mas deve-se ter presente que, ficando nesse nível de compreensão, elas podem estar simplesmente descrevendo a televisão. Ao assistir a um noticiário, vê-se uma combinação desses elementos, os quais, porém, não podem ser chamados de *multimídia*, porque não se pode interagir com eles. Uma versão multimídia de um programa de televisão poderia conter todos elementos do programa, mas não seria o espectador quem determinaria ao produtor do programa que informação quer ouvir e quando quer ouvi-las. A escolha feita ao clicar um botão, ou ao tocar a tela ou, ainda, acionando um teclado chama um título de *multimídia*.

À medida que as tecnologias melhoram, a sofisticação do *software* aumenta e a construção do *hardware* se torna mais barata; com isso, o potencial da máquinas multimídia irá torná-las tão comuns quanto o videocassete. Isso deixa de ser surpresa ao se ver o quanto as indústrias de computadores, de entretenimento, de comunicações por cabo e de telecomunicações e outras importantes indústrias de eletrônica de consumo estão correndo para desenvolver esse mercado emergente.

A multimídia se ajusta na vida, porém uma das principais razões de ela ainda ser tão misteriosa para o público é que há pouquíssimos exemplos de produtos por ela oferecidos. Mesmo assim, a multimídia continua a penetrar em nossas vidas à medida que mais entretenimentos e informações se tornam disponíveis em formato digital. Assim como ocorre com a maioria das tecnologias incipientes, há apenas algumas áreas de negócios, institutos de educação e empresas de entretenimento que conseguiram criar produtos de sucesso com a tecnologia multimídia. A produção na multimídia é o processo de criar os elementos de mídia em um projeto, incluindo sons, gráficos, animação e vídeos digitais.

A tecnologia multimídia não beneficiou apenas o setor privado, mas também o público. Um dos maiores desafios que se tem agora é tornar viável o custo das tecnologias multimídia para o público em geral. Apesar de todos os avanços tecnológicos, o preço usual de um equipamento multimídia sofisticado é ainda muito alto para a maioria das pessoas e, em muitos casos, vai além da capacidade de muitas escolas.

A multimídia pode contribuir ou participar de forma significativa na educação. É importante compreender e destacar que os professores serão sempre uma parte integrante na educação multimídia. Diante e com o avanço da tecnologia multimedial, muitos podem pregar o fim



da educação. Na verdade, a multimídia deve ser entendida como um elemento que deve aperfeiçoar as técnicas educacionais. Um professor deve ser considerado como elemento ainda mais valioso que qualquer quantidade de *hardware*, não importa quão sofisticada seja a tecnologia. A multimídia na educação deve oferecer uma nova maneira para os professores encorajarem um dos mais raros e importantes elementos de aprendizagem: a curiosidade. Ao se tomar um tópico e adicionar a ele toda a informação possível, com gráficos, textos, vídeos e assim por diante, um título multimídia permite que professores e estudantes explorem esses tópicos sob uma perspectiva mais ampla. Quando os estudantes desvendam aquela parte da informação dentre vários títulos multimídia, isso pode ajudá-los a absorver assuntos difíceis, desenvolvendo uma visão ampla do assunto.

### **Multimídia, informação e linguagem**

Com o incentivo de uma linguagem inaugurada pela multimídia, em que ocorre a apresentação de uma total fragmentação da massificação das informações nos meios de comunicação, os próprios meios, em nível tecnológico, estarão indefinidos em ramificações diversas. Dessa forma, fica difícil saber, no interior de um processo de comunicação multimidiático-interativo, quem é o emissor, qual é a mensagem e quem é o receptor, pois não se tem mais a preponderância dos meios unidirecionais.

A multimídia não vem tornar o mundo mais ou menos belo, mas reforçar a concepção de que a idéia de belo tem passado, desde sempre, pelo diverso e pelo heterogêneo. A fragmentação da significação nas massas deverá ocorrer também em função da garantia tecnológica do material.

A verdadeira mudança radical a que estamos assistindo não está na revelação de um novo mundo, possibilitado pela multimídia, hipermídia, hipertexto etc., mas, sim, na revelação de um mundo diverso que sempre esteve aí, seja em jogos de linguagem, seja em oficial pelo ordinário, seja em linguagem inconsciente, etc., mas que sempre se encontrou delegado a planos invisíveis de comunicação e, portanto, não importantes. A consciência é individual, mas o pensamento é sempre coletivo.

Vê-se hoje a obra aberta, signos em rotação, o mundo como labirinto, invenção do cotidiano, numeralização das formas e conteúdos, galáxia da interatividade, poética do espaço, cronotopos do movimento, o obtuso do óbvio, simulacros da simulação, propostas de um novo milênio, encruzilhadas do labirinto, estrutura ausente, indústria do imaginário, a máquina do universo, a cultura como espetáculo, a ilusão espetacular, etc., enfim, pode não parecer, mas estamos diante de uma mudança tão radical quanto o aparecimento da escrita.

Todos esses princípios apresentam uma profunda renovação, sendo a maior dentre todas a ruptura definitiva com a linearidade, seja de palavras ou de fotogramas, seja na expressão física, seja na temporal.

A concepção que classicamente separa o emissor do receptor é uma das tradições que advêm do texto impresso de tecnologia escrita, sendo que algumas características dessas tecnologias são: o saber está estocado, a memória é impessoal, a verdade está dissociada dos seus “sujeitos” criadores e, o mais importante, a única forma de compreensão é a linear, exatamente porque o autor, na hora de criar, também parte desse princípio. Ao lermos um texto impresso, apesar de sua linearidade, produzimos uma rede de imagens, dispersamo-nos, interrompemos, voltamos e criamos uma linha de raciocínio; isso é criação nossa, não do autor. A não-linearidade está no mundo e não pode ser definida unicamente pela tecnologia à qual estamos presos, porém esta última pode delegar uma ontologia linear àquela.

O modelo digital multimidiático não pode ser lido ou compreendido como o fazemos frente a um texto escrito, pois parte da possibilidade de se navegar de forma interativa. Ao contrário do material escrito ou analógico, o hipertexto obriga-nos a vivenciar o caminho da concomitância entre ação e reação. A coerência, a razão e a lógica nunca dependem somente de expressões “lógicas”, “coerentes” e “racionais”. Palavras, páginas, imagens, gráficos, vídeos, filmes, músicas, sons, ruídos, ou conjunções mutantes agem sem começo e sem fim e, com certeza, sem meio. Cada palavra, cada página, etc. deverá remeter a uma cadeia de outras tantas associações, isto é, quanto maior o número mais interatividade. Essas manifestações reticulares permitem uma navegação “sem rumo”, mas, é evidente, ainda limitada pelas condições que o *software* e o *hardware* em questão oferecem.

A velocidade de intercalação das redes é muito grande; qualquer clique com o *mouse* ou com o dedo pode acionar, em um décimo de segundo, uma outra rede. Na multimídia, navegar é preciso. O *software* está sempre indicando o lugar e, a qualquer momento, podemos voltar, mas isso somente quando for preciso! É o lúdico adquirindo radicalmente condições tecnológicas. Atrás de uma palavra podemos ter três outras, vários parágrafos, capítulos inteiros, um universo de imagens e, atrás de cada imagem, vídeos, filmes e, novamente, uma palavra. O começo e o término dependem de cada um.

O caos materializou-se no mundo digital e, no meio científico, pode ser o hipertexto um grande apelo ao afrouxamento da rigidez do discurso da academia. Se formos mais longe, poderemos imaginar que essa “rigidez” não será mais possível em meio à lúdica navegação multimidiática. O “progresso” não deriva mais da ordem, como sinônimo de sistematização, linearidade e não-conflito, ou seja, como consequência de um método objetivo, pois as novas ciências não lineares do caos é que deverão garantir a “evolução” da ciência.

A não-linearidade é um princípio que perpassa a filosofia, a arte e as ciências e que remete à busca de compreensão do modo de ser da compreensão. O hipertexto informatizado permite o caminho de uma nova apreensão não linear, exatamente porque sua estrutura lógica possibilita a navegação por meio de uma imensa quantidade de informações. A concomitância do macro e do fragmento no hipertexto acaba oferecendo a oportunidade ao usuário de não só perder o contexto, como também de mudá-lo na hora de achar conveniente.

O princípio de mobilidade dos centros procura realçar que a rede não tem centro, mas, sim, possui vários centros, perpetuamente móveis.

Os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. podem criar outra significação, diferente da última encontrada, assim como, inclusive, desdizê-la. O manifestar nodal do hipertexto não se dá como se fossem nós espalhados por uma corda, linearmente, mas, sim, como se fizessem parte de um grande caleidoscópio tridimensional, pois cada nó pode conter uma grande rede e numa grande dimensão.

O livro apresenta uma interatividade limitada às possibilidades de leitura linear que o autor previu ao escrevê-lo. A multimídia explora muito mais a imaginação, a metáfora e fantasia; tal como um livro

impresso, ela tem sua qualidade relacionada diretamente com quem cria. Portanto, dependendo dos recursos utilizados e da criatividade de quem a produziu, pode ser muito interativa ou muito pouco interativa; atrair muito ou pouco o leitor. Ao dizer que o livro, em sua manifestação tecnológica impressa, vai sumir, não se quer dizer que a leitura sumirá. Não se quer pôr texto/impresso (linear) de um lado e, de outro, multimídia/hipertexto, não linear e interativo, pois haverá espaço para ambos.

O mundo digital vai engolir o livro impresso, justamente porque oferecerá ao leitor/espectador/ usuário/ assistente/ autor/ co-autor, etc. uma possibilidade muito maior de colocar-se a navegar segundo seus interesses. Com isso, deve-se limitar o conceito de *livro*, não o fim da leitura. É o conceito de *livro* que está mudando, assim como está o de *vídeo*, de *fotografia*, etc.

Na relação com o mundo digital, as crianças poderão aprender, desde muito cedo, que toda a pergunta é válida, que existem vários caminhos para se alcançar o mesmo objetivo e que, muitas vezes, os caminhos são tantos que até o próprio objetivo pode mudar... Essas transformações chegaram tão rapidamente ou num nível tão acelerado que a maioria das pessoas vai demorar muito tempo para percebê-las ou, pelo menos, para tirar delas tudo o que podem oferecer.

O criativo se constrói graças ao universo da “mesmice”. Algo se torna criativo porque existe, à sua volta e em seu passado, o universo do sempre-igual. No mundo do digital, ficará difícil saber o que vem a ser inovação, pois a criação adquirirá, com muito mais frequência, uma dimensão coletiva, e a novidade será a regra básica.

A criatividade no mundo digital não garantirá nenhuma redenção ao homem, a arte não é tão poderosa. Uma maior possibilidade de abertura à criatividade e uma conseqüente exploração do ser, sob o ponto de vista de abertura ao mundo, não significa, sob hipótese alguma, auto-realização.

O criativo não está, necessariamente, relacionado com a sensação de auto-realização, mas muito mais com o exercício ontológico de suas possibilidades. O “estar disponível” à auto-realização é muito mais importante para o “estar criativo” do que a conquista daquele. O jogo, a transformação, a mutabilidade, etc. são os valores que deverão vigorar.

## **Eta, sô! Descobriro eu!**

### **A estrutura do CD-ROM interativo *Chico Bento em um dia na roça***

Chico Bento, de Maurício de Souza, é o retrato do menino ingênuo, dedicado, esforçado e muito espirituoso. Cada obra publicada bem como o CD-ROM interativo estudado, apresenta um tema como elemento vivencial ou problema que faz parte do mundo infantil e, numa forma bastante inteligente e madura, faz os adultos repensarem sua postura ou valorizarem mais o universo infantil, bem como os seus protagonistas.

*Chico bento em um dia na roça*, produzido em CD-ROM, sistematiza o cotidiano desse personagem. A garotada pode se divertir com a maneira especial de Chico descobrir o mundo da roça. Por meio das diferentes brincadeiras, as crianças aprendem sobre espécies de animais, nomes de frutas, matemática, e escutam fábulas do folclore nacional. É um desafio e viver uma aventura totalmente interativa com o caipira Chico Bento e sua turma. *Um dia na roça* é uma historinha divertida, com jogos, passatempos, brincadeiras e muitas novidades. Por meio do jogo interativo, é possível aprender como funciona a vida do homem da roça e, ao mesmo tempo, conhecer elementos que a caracterizam.

É um trabalho dividido em dez momentos, retratando um dia das pessoas do meio rural. Em cada parte, explora situações do dia-a-dia da vida na roça, uma vida simples, mas cheia de mistérios e peripécias.

Num primeiro momento, ocorre a apresentação do personagem Chico Bento, feita por Maurício de Souza, evidenciando a maneira acaipirada de ele falar, expondo as coordenadas trabalhadas em seguida no CD-ROM.

Na primeira parte, o dia começa cedo: enquanto a mãe faz o café, o pai vai tratar a bicharada. Tratar os animais é uma das primeiras atividades da manhã de todo agricultor, e isso desperta a curiosidade da criança em conhecê-los. A criança faz a seleção dos animais do sítio (porco, galinha, bode, coelho, vaca, burro, ovelha e os patos) sobre os quais quer obter maiores informações. A escolha de cada animal implica a sua apresentação, destacando os gêneros, utilidades e caracterizações. A presentificação de cada animal permite à criança acompanhar

detalhadamente todas as informações, já que muitas do meio urbano apresentam conhecimento limitado sobre o assunto.

Em seguida, o trabalho feminino é apresentado. A mãe, ao preparar a comida consumida pela família, traz presente aquilo que o pai produz e como sua produção é transformada em alimento cotidiano. Cada produto cultivado se transforma numa opção em que a criança faz associações com tudo o que ela consome diariamente. Apresenta o produto do trabalho árduo e pacioso do agricultor presente em todas as mesas; aproxima o que está sendo produzido a situações bastante concretas de todas as crianças. Quando a criança faz a relação correta entre o que está sendo solicitado e sua escolha e se recebe um elogio; quando a escolha estiver errada, há uma chamada de atenção veemente para que o erro não se repita.

Na terceira parte, Chico vai à escola; esquece de fazer os deveres de casa. A criança é convidada a participar das atividades fazendo cálculos e explorando o conhecimento matemático. O jogo exige raciocínio e deve-se fazer a soma de quantidades determinadas não podendo voltar. Muitas crianças sentem dificuldade na elaboração do pensamento lógico, precisando voltar várias vezes. Nem sempre as contas envolvem números baixos, com o que aumenta o drama de acertá-las. Vítimas do pouco raciocínio lógico ou por preferirem “brincar” com coisas mais objetivas, muitas preferem não participar dessa etapa, optando pela seguinte.

Em seguida, são apresentadas algumas atividades rurais com suas respectivas explicações. O nome das profissões vai sendo construído à medida que as palavras são escritas pela seleção das letras que as constituem. As profissões são: peão, delegado, tratorista, ordenhador, pescador, agrônomo, músico, radialista, médico e comerciante de armazém. Pode ocorrer a repetição de algumas palavras valorizando o raciocínio da criança. Quando a repetição ocorre, elas perdem o encanto de estar “adivinhandando” novas palavras, já que querem ver o inusitado.

As duas etapas estão voltadas ao ensino ou à sala de aula; a exploração do conhecimento científico ocorre de forma criativa, associado ao mundo rural.

A roça do pai de Chico Bento fica distante de casa e requer que Chico leve o almoço para o mesmo. Nesse trajeto, deve andar atento, pois no caminho existem animais que podem assustá-lo ou feri-lo.

Eles surgem à medida que a criança clica em lugares estratégicos da tela - coruja, coelho, tamanduá, cobra, pintado, macaco, esquilo, arara, sapo, anta, onça, bicho-preguiça, veado, jacutinga, lobo-guará, jacaré e gambá -, sendo indicados os perigos de que a criança pode ser vítima.

Agora, na roça, a criança é convidada a localizar os legumes que o pai planta: tomate, cebola, cenoura, café, feijão mandioca, milho e beterraba. Quando a criança acerta, o personagem diz: “Muito bom!”; ocorrendo o erro: “Ah! ah!”

A etapa seguinte valoriza a pescaria como uma das formas de as pessoas descansarem e também como uma fonte de renda de muitas famílias. É um exercício que apresenta dificuldades em relação ao pescador, exigindo atenção e agilidade. Cada peixe que sai d’água faz diminuir o número de minhocas, isso muito rapidamente. Se a criança optar por retomar o jogo, é só solicitar novas minhocas. As crianças não têm muito sucesso nessa etapa, por isso muitas preferem cancelá-la. Demonstra que pescar requer agilidade e técnica, justificativa para os mais inexperientes inventarem as grandes mentiras.

Na oitava etapa, a criança é convidada a conhecer algumas plantas frutíferas que estão no pomar do Nho Lau. Quando ocorre o acerto, Chico diz: “Ei, tá certo sô!” E errando: “Tente outra vez!” A criança localiza as árvores produtoras de jabuticaba, mamão, laranja, goiaba, banana e outras. Não ocorrem brigas com Nho Lau porque há só a localização, não há o roubo das frutas. Nho Lau é o sofrido proprietário da mais atraente plantação de goiabas nas terras próximas da casa de Chico Bento. E como não podia deixar de acontecer, o pomar fica sempre no caminho do Chico, para onde quer que ele vá. Daí, das duas uma: ou Chico se empanturra de goiabas deliciosas ou foge dos tiros de sal que Nho Lau dispara contra ele. Nho Lau não é mau sujeito, só gostaria que as suas goiabas ficassem no pé até o ponto da sua colheita.

À tardinha, Chico passa na casa da Rosinha e vai para a quermesse. A criança é convidada a tocar um instrumento no “tecladinho do palco” ouvindo, em seguida, sua música, além de outras, tais como: “O balão vai subindo”, “Cai cai balão”, “A filha de João” e “Capelinha de melão”.

E à noite, para encerrar o dia, a vó Dita, sempre com conselhos e com carinho para com seu netinho e para com todas as crianças da roça, junta a família e os vizinhos para contar histórias. Esse é/era um

dos momentos mais significativos da família, com mais evidência a do meio rural. As histórias são contadas à medida que a criança escolhe algumas personagens que apresentam sua história. São resgatadas as histórias da “Mula-sem-cabeça”, “Curupira”, “Boitata”, “Saci Pererê”. Também pode ocorrer a repetição de algumas histórias, contudo a fala não pode ser interrompida.

Depois, há o convite para que a criança durma, encerrando a sua participação na brincadeira, que, além de valorizar a criatividade infantil, busca novos conhecimentos. O CD-ROM sistematiza toda a produção feita em revistas e vídeos de Maurício de Souza no que se refere a Chico Bento, servindo como elemento referencial de compreensão da sua produção como um todo.

Além do CD-ROM interativo trabalhado, o universo de Chico Bento pode ser conhecido em inúmeras revistas em quadrinhos publicadas e que circulam entre as crianças, pautando maiores observações sobre a personagem.

## **O universo referencial da personagem Chico Bento**

O universo referencial de Chico Bento se dá a partir de situações simples e concretas, e as resoluções para cada problema são espirituosas, ou seja, não se reduzem ao nível do simplório. O menino procura, no seu jeito criativo de ser, arranjar soluções para todas as situações conflituosas, apresentando saídas inusitadas e muito oportunas, soluções nas quais não existe apenas a travessura, mas a genialidade. A linguagem coloquial ou popular, marca do personagem, é um dos elementos que mais o qualificam. Essa linguagem evidencia o seu universo familiar e social, de tal forma que algumas palavras acabam fazendo parte do vocabulário cotidiano do menino. Em momentos de complicação, Chico Bento diz: “Que lasquera!” E quando as coisas estão dando certo: “Ah! tá certo sô!” Chico é objetivo, evita rodeios ao manifestar suas idéias.

São recorrentes os temas que suscitam discussões e formas diferentes de abordagem, servindo como crítica à sociedade organizada ou estruturada em torno da moral e dos bons costumes já petrificados ou estagnados socialmente.



a) **A escola:** no momento, por exemplo, em que Chico coloca em discussão o conteúdo trabalhado em sala de aula, há transposição da leitura para o universo concreto. Ao ser solicitada a sua participação em sala de aula, Chico Bento chama a atenção para o que a criança aprende na escola, bem como sua aplicabilidade, já que lá na roça o estudo do alfabeto grego pode ser absolutamente desnecessário ou improcedente. Enquanto Chico Bento apresenta um linguajar popular, a sua professora dá aula de grego. No fato de ensinar grego para crianças do meio rural, a professora revela ausência de percepção do que pode estar ocorrendo ou das necessidades de seus alunos. Isso é reforçado quando Chico leva sua ovelha disfarçada para a sala de aula, vestida com a roupa do espantalho que estava lá fora. Esse fato coloca em questão a insensibilidade da professora de não perceber os elementos que circundam a sala de aula ou, o que é pior, deixar entrar em sala de aula uma ovelha disfarçada de aluno e, no momento de identificação, ainda chamá-la de carneiro. Chico é penalizado e, em sua ingenuidade, crê que a punição dada pela professora deva-se ao fato de ter feito a correção quanto ao gênero da mesma, não pelo fato de tê-la levado para a sala de aula.

Muitas vezes, especialmente quando mal-articulado, o tema ou tarefa de casa mais serve para “roubar” o tempo da criança do que para exercer qualquer outra função no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma ( e também por ser natural da criança romper com o preestabelecido), a criança prefere brincar ou fazer qualquer outra atividade do que a exaustiva tarefa de casa, fatigante e sem propósitos explícitos.

Algumas situações vivenciadas por Chico Bento no cotidiano escolar nada mais são do que o reflexo do que acontece na rotina da sala de aula de inúmeros outros lugares do Brasil, com outros “Chicos Bentos”. Cabular a aula, torcer para que a professora falte às atividades na escola são atitudes normais para a maioria das crianças, refletindo o descontentamento dessas com a forma como tradicionalmente se convencionou o processo de ensinar e aprender.

As férias escolares são adoradas pelas crianças. Chico não é diferente e, nas férias, procura encontrar sossego em todos os lugares conhecidos. Isso não se torna possível uma vez que, segundo ele, todos resolveram tirar férias ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Resta uma saída paradoxal para o seu merecido descanso e sono: voltar para a

escola. Lá ninguém o perturba e nisso há uma outra visão da escola, ou seja, não é o lugar exclusivo do estudo formal e obrigatório. Aquilo que, para ele, era monótono (escola) acaba sendo o lugar mais tranquilo, onde ele pode descansar - dormir.

**b) *A afetividade:*** a afetividade da criança é salientada por meio do personagem central e de sua “namorada” Rosinha. A menina é filha do seu Nho Lau, o proprietário das goiabeiras, que, sempre de olho em Chico, defende sua propriedade do furto das goiabas. Além da presença física, Nho Lau utiliza instrumentos de repressão, tais como a espingarda e seus tiros de sal. Para os problemas maiores, contudo, Nho Lau não tem olhos, talvez por exigirem uma maleabilidade ou por apresentarem uma configuração além das suas goiabas. No caso específico do roubo de goiabas, a transgressão de Chico não tem uma imagem pejorativa ou negativa. A apropriação indevida das goiabas ou das coisas alheias acontece sem o tom de roubar, mas, sim, para a satisfação de um desejo. A transgressão passa a servir de motivo para justificar o autoritarismo do adulto sobre a criança.

**c) *A poluição ambiental:*** a poluição é um dos problemas que incomodam Chico Bento, que faz constantemente o apelo à preservação do meio ambiente, de forma crítica e incisiva, ou seja, o problema é real e o agride. A solução também precisa ser concreta e consistente. Com muita espirtuosidade e com suas saídas inteligentes, o leitor se sente envolvido pela questão levantada.

**d) *O rural e o urbano:*** outro tema encontrado nas histórias de Chico Bento é o universo rural em contraposição ao urbano. Ao chegar ao campo, o primo de Chico que mora na cidade representa a criança que vive o contato cotidiano com os símbolos e valores urbanos, sem entender a rede de significados que se desenvolve no mundo rural, pautada na simplicidade e no trabalho duro e paciente. Daí a necessidade de que o primo da zona rural lembre o primo “urbanizado” dos valores da cotidianidade; daí advém a expressão “acorda primo, você tá na vida real”, já que muitas crianças do meio urbano formam uma imagem fantasiosa ou irreal do mundo rural. É um mundo simples, mas não podem ser ignoradas suas complicações e peripécias. O fato de ser um outro espaço, diferente do urbano, não desqualifica o meio rural;

embora as situações vivenciais sejam diferentes, nenhum dos espaços tem preponderância sobre o outro.

**e) O contexto social:** a criança também está inserida num contexto social em que pesam problemas, tais como o roubo, a seca, namoro entre crianças pobres e crianças ricas, criança que não é compreendida ou respeitada no seu modo de ser e de agir. A partir disso, em sua inocência singela, Chico Bento permite-se simplesmente “não entender” situações à maneira que se convencionou correta, criando momentos de muita espirituosidade, com frases de efeito que surpreendem por fugirem do convencional estipulado, questionando de forma pitoresca o instituído.

**f) O imaginário infantil:** o imaginário infantil é povoado de histórias sobrenaturais, fruto de suas fantasias articuladas com histórias cotidianas, o natural medo da morte e o simbólico mundo dos contos de fadas, repletos de bruxas, duendes e seres fabulosos, inexplicáveis pela via lógica das crianças, sobretudo quando incorporados na linguagem do adulto para obter determinados comportamentos. É o adulto imperando sobre a criança e, para tanto, os meios são os mais diversos, valendo, inclusive, apelar para elementos desconhecidos; assim, as crianças passam a ter medo não só dos seres reais, mas também dos imaginários. Na medida em que situações concretas servem de elementos desarticuladores desses pavores pueris, a criança internaliza no seu universo simbólico as figuras fabulosas como parte de seu mundo referencial, mas o pavor dá lugar à certeza de que, quando não referenciadas, as criaturas ficam “escondidas”. Nesse sentido, um provérbio chinês dá conta de que “quatro olhos ao mesmo tempo nunca viram um fantasma”.

**g) Os valores e os desejos:** os frutos da goiabeira despertam, no personagem-título da história de Maurício de Sousa, um desejo incontornável, que faz o menino meter-se nas mais complicadas situações por causa de uma goiaba. Fala-se aqui, com certeza, de um fruto típico da região rural para a qual o personagem foi criado. Apesar da boa índole de Chico Bento, o menino chega até mesmo a furtar algumas goiabas, sob a égide de sua simplicidade e boas intenções. Comer goiabas deveria ser uma situação rotineira na vida de um menino do “interior”, contudo a criança tende a procurar o diferente, o inusitado, para que sua ação ( comer goiabas) seja repleta de significação, de desafio, o

que não aconteceria se ele comesse goiabas de uma goiabeira na sua propriedade, por exemplo.

O universo explorado em Chico Bento revela e valoriza situações que fazem parte da vida diária das crianças. Não é uma cópia fiel da vida como tal, mas dos temas que marcam o seu dia-a-dia e daqueles que estão contidos no conjunto da sua obra, aqueles que geram as grandes interrogações e que, portanto, merecem ser questionados. A sua abordagem é feita de forma inusitada, sempre valorizando o universo vivencial e circunstancial do sujeito como tal. O CD está integrado no conjunto de toda a sua obra e reproduz, sistematiza as temáticas presentes na obra como um todo.

## Conclusão

O jogo constitui-se numa das formas mais atraentes de aproximação com a criança. Na infância, a liberdade de explorar o mundo e a própria necessidade de adaptar-se às situações conferem ao jogo um papel como recurso fecundo para a configuração de personagens que se identifiquem com a maneira contemporânea de apreender o mundo.

Em se tratando especificamente da multimídia, todos os momentos são gênese e apocalipse, começo e fim. No hipertexto, o que se tem é o predomínio de um paradigma contido como proposta. Nesse sentido, os jogos de linguagem apresentam a idéia de que o encontro com ela é sempre movediço e de que faz parte o seu próprio acontecer, a busca da verdade. Como técnica, a multimídia radicaliza e ratifica o princípio de que a linguagem tem seu verdadeiro sentido em toda ação que se converte numa modificação daquele que a experimenta, não inaugurando um novo mundo de sentidos, mas ratificando suas características de multiplicidade, metamorfose e permutabilidade.

Quanto ao jogo, o principal fascínio é jogar e, sobretudo, ser jogado. O jogo é dono dos jogadores; o modo de ser do jogo é a auto-representação. Na multimídia ou hipertexto, os recursos do mundo digital com os quais contamos jogam com nossos sentidos com rapidez de qualidade e de quantidade de informações infinitamente maior do que o puro acontecer da escrita.

A multimídia chegou e está a serviço de alguém que a recrie e a utilize. Mas é a possibilidade de imbricação da pluralidade dos meios de comunicação que contém a profunda condição para a construção dos saberes científicos ou cotidianos. Tanto como criadores quanto como espectadores, uma coisa é interagirmos com o papel e a letra; outra, bem diferente, é contarmos com redes de filmes, textos, animações, etc. O incremento da multimídia acompanhará bem mais de perto o incremento de maior responsabilidade em todo o processo de criação. Se a valorização do fortuito parte do princípio de que o modo de ser dos jogos de linguagem na multimídia é o desenrolar de suas imprevisibilidades, é evidente que alguém que esteja em seu pleno uso poderá contar muito mais com o imprevisto do que aquele que ainda se encontra em puro significante escrito. Não se trata de desvalorizar a escrita; os recursos da multimídia, quando oferecidos ao texto, tendem a ampliar o mundo dos sentidos.

O CD-ROM *Chico Bento em um dia na roça* possibilita à criança o resgate de grande parte da produção temática existente desse personagem. Os vazios ganham uma significação maior ao serem preenchidos à medida que a criança tiver conhecimento da produção existente. O CD explora e valoriza a interação sujeito/objeto de cognição, possibilitando um número maior de relações conceituais estabelecidas a partir do proposto. Ao apresentar o conhecimento de forma interativa, a criança recupera, de maneira mais objetiva e com muito mais propriedade, a totalidade da temática manifesta no personagem Chico Bento.

Em Chico Bento, existem várias possibilidades de resgate da interação entre o leitor e a sua produção. A simplicidade da personagem, sua relação com a natureza e suas travessuras de menino estabelecem com o leitor todo um arcabouço de valores que não costumam (via de regra) ser trabalhados nas áreas urbanas, como o afeto e respeito para com os animais; o espírito bucólico que o urbanismo do final de milênio roubou; a obediência (ainda que traquina) aos pais; a escola como centro de referências, ainda que a instituição seja questionada; assim como a família e a sociedade, que, de forma espirituosa e ingênua, o menino Chico desafia a serem repensadas com a sua maneira de referir-se a essas instituições. Questiona a verdade instituída e procura romper com a moral instalada pelo adulto, propondo a emancipação da criança.

Em determinados momentos da interatividade, surgem algumas dificuldades, as quais se referem a situações concretas ou complicadas da vida do personagem e das crianças. Essas, de posse das informações sobre cada momento da vida do homem do meio rural, obtidas através da leitura prévia da produção existente sobre Chico Bento, contarão com mais condições de superar tais dificuldades ou de racionalizá-las, evitando passar para as etapas posteriores, que exigem um pouco mais de habilidade ou de conhecimentos específicos.

Quando, contudo, for desarticulado do conjunto da obra como um todo, o CD-ROM pode perder o sentido maior e parecer mais um “joguinho” fascinante no universo dos já existentes ou daqueles que as crianças já possuem.

O interesse pela leitura e a própria leitura devem ser vistos como elementos capitais, servindo como ponto de partida para a busca do conhecimento, sendo, por isso, imprescindíveis para que não se busque no CD apenas uma forma de “jogar” ou de brincar. A literatura e a multimídia entram em sintonia quando encontram uma interação perfeita, isto é, não deve haver predominância ou relevância de uma sobre a outra; dessa forma, o público leitor terá muito a ganhar, e o conhecimento passará a ter uma nova configuração, bem como uma nova motivação ao ser apreendido.

A criança encontra no CD uma nova concepção de como trabalhar ou explorar o conhecimento, além de outras motivações para voltar ao livro-texto, para aprofundar ou resgatar elementos que, num primeiro momento, não foram explorados ou não adquiriram um sentido maior. É um bom momento para a criança resgatar o que já leu e fazer novas análises ou associações. O conhecimento adquire novas significações ou configurações a partir da relação livro - CD. Faz a sistematização ou elo intermediário entre o conhecimento que a criança já possui e aquilo ora trabalhado de forma diferente, aguçando ainda mais o seu universo referencial, motivando novas leituras.

*Oi pessoal! Óia eu nos murtimeio!!!* chama a atenção para o fato de que, apesar de a multimídia ser na atualidade a principal catalisadora do interesse infantil (graças ao apelo visual e à dinâmica impressa nos seus recursos), a leitura tradicional ( em livros impressos) continua sendo uma poderosa fonte de fomento para a imaginação. Se o livro não

tem todo o apelo estético da multimídia, continua sendo o detentor de possibilidades referenciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança, pois trabalha diretamente a fertilidade da sua imaginação. Se os personagens da história não se movimentam no livro, movimento é o que não falta na subjetividade da criança que folheia suas páginas.

## **Bibliografia consultada**

- BAIRON, Sérgio. *Multimídia*. São Paulo: Global, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- HOLSINGER, Erik. *Como funciona a multimídia*. Trad. Túlio Camargo da Silva. São Paulo: Quark do Brasil, 1994.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1985.
- PALO, Maria José. & OLIVEIRA, Maria Rosa de. *Literatura infantil: voz de crianças*. São Paulo: Ática, 1986.
- RATHBONE Andy. *Multimídia & CD-ROMs para leigos*. Trad. Pedro Cesar de Conti. São Paulo: Berkeley Brasil, 1996.
- ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças*. São Paulo: Global Universitária, 1986.

## **Referências bibliográficas**

- SOUSA, Mauricio de. *Chico Bento em um dia na roça*. São Paulo: Melhoramentos, 1997. CD-ROM.
- SOUSA, Mauricio de. *Chico Bento*, n.196/94, n. 219/95, n. 275/97, n.

289/98, n. 302/98 e n. 303/98. São Paulo: Globo.



# **O desafio da tecnologia no ensino de literatura**

*Tania Mariza Kuchenbecker Rösing*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela PUCRS; professora de Literatura Sul-Rio-Grandense e de Literatura Infanto-Juvenil na Universidade de Passo Fundo.





E

stamos às vésperas do terceiro milênio. Precisamos estar atentos às contribuições da tecnologia ao processo de aperfeiçoamento do binômio ensino-aprendizagem. Ignorar a pluralidade de alternativas que propiciam diferentes caminhos a cada aluno na ampliação de seus conhecimentos e na construção de novos é, no mínimo, uma conduta irresponsável.

Pais, professores, dirigentes de instituições de ensino, agentes culturais precisam conhecer os novos suportes que veiculam o conhecimento acumulado ao longo da história da civilização e que estimulam a realização da aprendizagem por intermédio de novos caminhos.

O desenvolvimento de um comportamento crítico frente às novas possibilidades emergentes no âmbito dessas inovações tecnológicas impõem-se, o que não significa sermos herméticos às novas propostas, nem adeptos a elas, ignorando a especificidade de cada linguagem e as vantagens de substituir velhos e confiáveis recursos por novas ferramentas. Nesse ponto de vista, a contribuição de Capra (1997) é altamente significativa:

*Tal como a crise da física na década de 20, ela deriva do fato de estarmos tentando aplicar os conceitos de uma visão de mundo absoluta - a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana - a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão cartesiana não nos oferece (p.13-14).*

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 1998, com a chancela da Unesco, prevê, no documento básico intitulado *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, assinado no dia 9 de outubro de 1998, em seu artigo 12 - O potencial e o desafio de tecnologia -, a seguinte recomendação:

Artigo 12. O potencial e o desafio de tecnologia  
*As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior. Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem, e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental. As instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional, pelos seguintes meios:*

*a) participar na constituição de redes, transferência de tecnologia, ampliação de capacidade, desenvolvimento de materiais pedagógicos e intercâmbio de experiências de sua aplicação ao ensino, à formação e à pesquisa, tornando o conhecimento acessível a todos;*

*b) criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para*

*outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais;*

*c) considerar que, no uso pleno das novas tecnologias de informação e comunicação para propósitos educacionais, atenção deve ser dada à necessidade de se corrigir as graves desigualdades existentes entre os países, assim como no interior destes, no que diz respeito ao acesso a novas tecnologias de informação e de comunicação e à produção dos correspondentes recursos;*

*d) adaptar estas novas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais para que os sistemas técnicos, educacionais, administrativos e institucionais possam sustentá-los;*

*e) facilitar, por meio da cooperação internacional, a identificação dos objetos e interesses de todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, o acesso equitativo e o fortalecimento de infra-estruturas neste campo e da difusão destas tecnologias por toda a sociedade;*

*f) seguir de perto a evolução da sociedade do conhecimento, garantindo, assim, a manutenção de um alto nível de qualidade e de regras que regulamentam o acesso equitativo a esta sociedade;*

*g) considerar as novas possibilidades abertas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, e perceber que são sobretudo as instituições de educação superior as que utilizam essas tecnologias para modernizar seu trabalho, e não as novas tecnologias que se utilizam de instituições educacionais reais para transformá-las em entidades virtuais.*

A preocupação com o potencial e o desafio da tecnologia é uma imposição dos tempos atuais e surge a partir de nossa vivência em sociedade e de nossa interação com tudo que nela existe.

Conhecer as peculiaridades de cada suporte difusor do conheci-

mento e as especificidades da linguagem veiculada em cada um é dever de todo profissional, em especial, do profissional da área da educação.

No contexto internacional, as palavras de ordem são realidade virtual, ciberestratégias (protética, robótica, existência remota), cibercultura, computação gráfica, espaço intersemiótico, redes telemáticas, cidade digital. Tais inovações implicam o conhecimento de seu potencial, de suas características através da leitura de textos técnicos.

Ao lado da necessidade de se imprimir novo ritmo e novos níveis ao ato de ler, tem-se outra: a valorização do processo de divulgação do conhecimento e de apreensão do mesmo em rede, impondo-se o coletivo sobre o individual e a convivência dos diferentes no mesmo plano, sem que seja desconsiderada a multiplicidade cultural e social.

A realidade escolar, em que o professor precisa formar leitores de textos literários, revela que o estímulo à leitura não tem sido suficiente ou mesmo incisivo a ponto de garantir que a competência de leitura e o gosto pela natureza literária sejam mais perenes, desenvolvendo-se ao longo da escolarização e para além dos limites desta.

Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada. Abre-se um espaço para que formemos leitores mais críticos, capazes de interagir com essa pluralidade, sem que a literatura em sua forma tradicional de apresentação seja desprestigiada: o livro.

A criação de novos ambientes de aprendizagem implica o surgimento de um leitor cujas habilidades devem ser ampliadas, diversificadas e protegidas por uma estrutura hipertextual. Submerge a linearidade e impõe-se o hipertexto, valorizando o aparentemente desconexo, o aparentemente fragmentário, propondo um novo tecido e novas formas de entrelaçamento dos fios que o constituem.

O cotejo entre a recepção de textos literários escritos e a de textos literários que serviram de base para a sua apresentação em outros suportes, através de linguagens diferenciadas, permite que se infra quais são os recursos que corroboram o processo desencadeado pela formação de leitores na atualidade.

Considerando os (des)níveis sociais e culturais dos profissionais da área da educação e dos alunos que freqüentam a escola pública

brasileira neste final de século, urge que sejam criadas oportunidades, através de um processo de formação contínua de professores, para que esses sejam habilitados a manusear os recursos tecnológicos como um meio de aprimorar a sua formação e a de seus alunos, e não como um fim em si mesmo. A constatação de que tais recursos possam estar sendo manipulados para assujeitar professor e aluno não é bem-vista por nenhum posicionamento crítico.

É importante lembrar ainda: a materialidade do livro, nas novas propostas, é substituída pelo *hardware* e pelo *software*. A relação leitor-texto assume uma concretude diferente, pois o objeto livro é substituído por ferramenta a ser manipulada no vídeo, e o ato de folhar as páginas é substituído pelas várias possibilidades que a estrutura hipertextual confere ao conteúdo do texto. Amplia-se o horizonte de expectativas do leitor pelas diferenciadas formas de se “navegar” no âmbito do texto e de sua ciberapresentação.

A intencionalidade do autor precisa ser apreendida pelo leitor, o qual irá apropriar-se das idéias explicitadas no texto. A experiência com a leitura é imprescindível para que se efetive tal processo. O que não estamos aptos a declarar ainda é se as experiências primeiras do leitor devem ser com o livro ou com ferramentas como o CD-ROM. O fundamental encontra-se na experiência do leitor com a linguagem e o universo que a mesma representa.

A manipulação de recursos tecnológicos sem o desenvolvimento de uma estrutura lógica de pensamento explicitada através da linguagem, com a manifestação de um repertório significativo, é simplesmente inaceitável. A interatividade, ou seja, a interação do leitor nos caminhos a serem percorridos no ato de ler, em contexto cibernético, precisa atingir níveis de excelência no que tange ao potencial condutor da história e da manutenção de sua coerência.

Há que se distinguir entre os recursos lingüísticos que conferem singularidade ao autor de texto e os demais recursos que são utilizados em ambiente digital. O vocabulário empregado e suas relações sintáticas precisam ser apreciados de forma diferente, porém ligados à imagem - ilustração, ao som - a narração, a música, a canção, aos múltiplos recursos oferecidos pela pluralidade característica dessa tecnologia.

Na apresentação de texto em CD-ROM, por exemplo, a ima-

ginação é substituída pela visibilidade do texto, acompanhada da rapidez com que as mutações ocorrem na tela e da multiplicidade de possibilidades de encaminhamento de leitura. Tais características constituem parte das “leis propostas para o próximo milênio”, emergentes das reflexões de Calvino (1990) acerca de literatura - leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência (esta última não foi escrita, apenas anunciada).

Configura-se como necessária a inclusão de novos suportes no desenvolvimento da leitura de textos literários processada por crianças, pré-adolescentes, adolescentes, adultos em geral. A experiência com diferentes linguagens determinará o perfil real do leitor atual.

A seleção dos meios requer do professor de literatura uma competência capaz de conferir-lhe um espaço singular na literatura pela diminuição do analfabetismo ou de acesso ao mundo letrado ou cultural, ou mesmo de acesso às novas tecnologias e domínio sobre as mesmas.

Dessa forma, estaremos aptos a aceitar o desafio da tecnologia no ensino de literatura, procurando apreender as peculiaridades das linguagens utilizadas em cada suporte veiculador dos textos literários e apropriar-se de sua essencialidade que, sem dúvida, deve prestigiar a natureza literária desses textos.

## Referências bibliográficas

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1997.



CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação Superior; *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*; Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

*Do livro ao CD-ROM: novas navegações* é uma tentativa inicial de desenvolvimento de pesquisa em leitura de textos apresentados em diferentes suportes. Resulta das preocupações que envolvem professores e monitores vinculados ao Centro de Referência de Literatura e Multimídias da Universidade de Passo Fundo - Mundo da leitura - acerca da amplitude do ato de ler e das possibilidades de apreensão do conhecimento e de aprimoramento da sensibilidade e da criatividade, através do envolvimento com o livro e com outros recursos propostos pelas inovações tecnológicas características dos tempos atuais.

Nesse espaço multimídia, histórias são apresentadas aos usuários por contadores, vídeos, livros, CDs-ROM, histórias em quadrinhos, internet, de forma instigante, provocando reações inusitadas nos frequentadores que, acostumados a desenvolver um comportamento linear no ato de ler, passam a assumir uma conduta hipertextual nesse processo.

*Do livro ao CD-ROM: novas navegações* é resultado de pesquisas iniciais na área da leitura de textos apresentados em diferentes suportes.

Destina-se a professores do ensino fundamental, estudantes universitários da área das licenciaturas, professores de cursos de Letras e das demais licenciaturas encarregadas da formação de educadores.

Constitui-se num desafio a ser assumido por profissionais da área da educação na busca de um novo perfil, a partir do uso de outros recursos ao lado do livro no processo de aquisição do conhecimento e de produção de novos saberes.

“O fenômeno multimídia, inegavelmente, trouxe para a educação recursos capazes de aprimorar a aquisição do conhecimento em praticamente todas as áreas, da geografia à religião, da língua estrangeira à anatomia. Os recursos disponíveis em termos de elaboração de dados e informações, através de cor, do texto, áudio, vídeo, imagem 3D, tornam a multimídia um acervo tecnológico de extraordinário potencial didático.”

“...é necessário que a comunicação didática não desconsidere que uma das características básicas da atividade de ensinar pressupõe a utilização de formas motivadoras de expressão.”

“O computador vai substituir o professor? A digitalização vai acabar com o livro em papel?”

“Quanto ao CD-ROM, sua disponibilidade de agregar diferentes linguagens atrai os jovens, que talvez reconheçam nesse veículo uma imagem mais aproximada dessa teia, que é a