

**PATRÍCIA ANTONINO DA SILVA BATISTA**

**A REPRESENTAÇÃO DA LITERATURA EM COMUNIDADES  
VIRTUAIS DE LEITORES E O REFLEXO NA LEITURA DO CÂNONE**

ASSIS  
2022

**PATRÍCIA ANTONINO DA SILVA BATISTA**

**A REPRESENTAÇÃO DA LITERATURA EM COMUNIDADES  
VIRTUAIS DE LEITORES E O REFLEXO NA LEITURA DO CÂNONE**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientador: Prof. Dr. Benedito Antunes

ASSIS  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

B333r Batista, Patrícia Antonino da Silva  
A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na leitura do cânone / Patrícia Antonino da Silva Batista. Assis, 2022.  
238 f. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Prof. Dr. Benedito Antunes

1. Comunidade virtual de leitores. 2. Representação (Literatura). 3. Literatura - Estudo e ensino. 4. Cânones da literatura - Leitura. I. Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE PATRICIA ANTONINO DA SILVA BATISTA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.**

Aos 11 dias do mês de abril do ano de 2022, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de PATRICIA ANTONINO DA SILVA BATISTA, intitulada **A REPRESENTAÇÃO DA LITERATURA EM COMUNIDADES VIRTUAIS DE LEITORES E O REFLEXO NA LEITURA DO CÂNONE**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. BENEDITO ANTUNES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis, Profa. Dra. MARTA APARECIDA GARCIA GONÇALVES (Participação Virtual) do(a) UFRN / Natal, Prof. Dr. DANGLEI DE CASTRO PEREIRA (Participação Virtual) do(a) UnB / Brasília, Profa. Dra. GABRIELA KVACEK BETELLA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis, Prof. Dr. JOÃO LUIS CARDOSO TÁPIAS CECCANTINI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

  
Prof. Dr. BENEDITO ANTUNES

*À Gabriela, Eloísa e Pietro... reescritas da  
minha existência.*

*Ao meu esposo Marcelo, companheiro de  
uma vida inteira.*

## AGRADECIMENTOS

Uma tese configura-se como um processo solitário de construção, mas dificilmente concretizado sem o apoio de diferentes esferas, da acadêmica e profissional, à familiar. Por isso, agradeço àqueles que me são mais caros e que se fizeram presentes nesse processo:

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis que compartilharam suas experiências e conhecimentos, especialmente à professora Sandra Aparecida Ferreira, à professora Eliane Galvão, à professora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e ao professor Sérgio Fabiano Annibal. Ao professor João Luís Cardoso Tápias Ceccantini e à professora Gabriela Kvasek Betella pelas imprescindíveis contribuições desde o exame de qualificação.

Ao professor Benedito Antunes agradeço a atenta e dedicada orientação, pelos conhecimentos compartilhados, pela paciência e pela confiança.

Ao meu esposo Marcelo e aos meus filhos, Gabriela, Eloísa e Pietro por todo amor e paciência dispensados a mim.

Aos meus pais, pelas orações e pelas palavras tão acertadas nos momentos mais difíceis. Pela dedicação e luta de uma vida toda para que, hoje, eu pudesse viver este momento. Ao meu irmão, Davi, pelo exemplo de persistência e força.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus Catanduva, por todo suporte oferecido.

Aos meus amigos do IFSP e, fora dele, que dividiram comigo tantos momentos de angústias e incertezas, oferecendo amparo, mesmo a distância: Tatiane Basconi, Iara Suzana Tiggemann, Gabriela Salvador, Ellen Flávia Bernabe Araújo, Francine Mollinari e Michelle Mittelstedt Devides.

Aos meus alunos por me alegrarem, inspirarem e fortalecem minha disposição para ensinar e aprender.

*“O mulungu do bebedouro cobria-se de arribações. O casal agoniado sonhava desgraças. O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, queriam matar o gado. Sinhá Vitória falou assim, mas Fabiano resmungou, franziu a testa, achando a frase extravagante. Aves matarem bois e cabras, que lembrança! Olhou a mulher, desconfiado, julgou que ela estivesse tresvariando. Foi sentar-se no banco do copiar, examinou o céu limpo, cheio de claridades de mau agouro, que a sombra das arribações cortava. Um bicho de penas matar o gado! Provavelmente sinhá Vitória não estava regulando. Fabiano estirou o beijo e enrugou mais a testa suada: impossível compreender a intenção da mulher. Não atinava. Um bicho tão pequeno! Achou a coisa obscura e desistiu de aprofundá-la. Entrou em casa, trouxe o aió, preparou um cigarro, bateu com o fuzil na pedra, chupou uma tragada longa. Espiou os quatro cantos, ficou alguns minutos, voltado para o norte, coçando o queixo.*

*– Chi! Que fim de mundo!*

*Não permaneceria ali muito tempo. No silêncio comprido só se ouvia um rumor de asas. Como era que sinhá Vitória tinha dito? A frase dela tornou ao espírito de Fabiano e logo a significação apareceu. As arribações bebiam a água. Bem. O gado curtia sede e morria. Muito bem. As arribações matavam o gado. Estava certo. Matutando, a gente via que era assim, mas Sinhá Vitória largava tiradas embaraçosas. Agora Fabiano percebia o que ela queria dizer. Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de sinhá Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha ideias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída. Então! Descobrir que as arribações matavam o gado! E matavam. Àquela hora o mulungu do bebedouro, sem folhas e sem flores, uma garrancharia pelada, enfeitava-se de penas”.*

Vidas secas, Graciliano Ramos.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na leitura do cânone**. 2022. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

## RESUMO

A formação do leitor literário, aluno do ensino médio, ainda é um grande desafio nos contextos de ensino. Sendo assim, cremos que apreender as representações da literatura das quais os jovens se apropriam seja um passo importante a ser dado na busca por mudanças no ensino da literatura. Por isso, entendemos que a análise da representação da literatura disseminada no contexto escolar requer sua compreensão, antes, como prática cultural que, constituída dentro de uma estrutura social ampla, também a representa. Daí a relevância de reconhecermos a relação da literatura com as novas formas de interação social. Orientados nesse sentido, definimos como objetivo central deste trabalho de pesquisa a análise das representações de literatura emersas do ambiente virtual, por meio da investigação de comunidades virtuais de leitores, e do ambiente escolar. Nossa hipótese de pesquisa considera o surgimento de novos modelos de letramento literário no meio digital, apesar de ainda predominar nas comunidades virtuais de leitores investigadas a representação de literatura já existente na escola. Ou seja, cremos que a inserção do discurso literário nos dois ambientes se efetive a partir de algumas práticas fundantes parecidas, o que leva à reapropriação de modelos pré-existentes da representação de literatura. No ambiente digital, a investigação de duas comunidades virtuais de leitores, Skoob e Booktube, permitiu a identificação de práticas igualmente constituídas a partir de uma determinada representação da literatura. A leitura de uma obra - *Vidas secas*, de Graciliano Ramos - representativa do cânone brasileiro, divulgada por uma booktuber e por membros da comunidade Skoob, também nos auxiliou nesta investigação. Por meio do exame das orientações oficiais da educação referentes ao ensino da literatura das últimas décadas buscamos captar os fundamentos norteadores da prática do professor no ensino médio, os quais, conseqüentemente, levam à apropriação de um modelo da representação de literatura pelo aluno. Em relação ao percurso metodológico, definimos esta pesquisa como qualitativa e de cunho antropológico, ancorada na netnografia e na análise documental. Quanto ao aporte teórico, adotamos uma perspectiva que contempla a tradição do valor da literatura como formação, segundo Candido (2011), fundamentando nossas reflexões na definição de literatura a partir de Barthes (2009, 2012), na teoria das representações sociais de Chartier (1991, 1988), nas noções de distinção social propostas por Bourdieu (2002, 2007, 2011), nos conceitos de letramento metamidiático definidos por Lemke (2010) e de cultura participativa e convergente apresentados por Jenkins (2015). Os resultados desta investigação apontam para mudanças bastante significativas na representação dos sujeitos envolvidos nesse processo, o que pode suscitar reflexões e novos encaminhamentos para uma mudança nos modos de se relacionar com a literatura no ambiente escolar. Cremos que a relação estabelecida entre as formas específicas de interação dos leitores e esses novos suportes requer atenção, uma vez que pode revelar procedimentos capazes de promover uma relação mais profícua entre leitor e texto literário, um grande desafio nos atuais contextos tradicionais de ensino.

**Palavras-chave:** Comunidades virtuais de leitores; Representação da literatura e da leitura literária; Literatura e ensino; Leitura do cânone.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **The representation of literature in virtual communities of readers and the reflection in the reading of the canon.** 2022. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de ciências e Letras, Assis, 2022.

## ABSTRACT

The formation of the literary reader, high school student, is still a major challenge in the educational contexts. Therefore, we believe that grasping the representations of the literature that young people appropriate is an important step to be taken in the search for changes in the teaching of literature. For this reason, we understand that the analysis of the representation of the spread literature in the school context require their understanding, first, as a cultural practice that, constituted within a broad social structure, also represents it. Hence the relevance of recognizing the relationship of literature with new forms of social interaction. We were guided in this sense and defined, as the central objective of this research work, the analysis of the representations of the emerged literature from the virtual environment through the investigation of readers' communities, and the representations of literature predominant in the school environment, constituted from the guidelines of official education documents. Our hypothesis establishes the emergence of new models of literary literacy in the digital environment, although there is still a predominance, in the virtual communities of investigated readers, the representation of literature already existing at school. In other words, we believe the appropriation of literary discourse in both environments is effective from some similar founding practices, which leads to the reappropriation of pre-existing models of literature representation. In the digital environment, the investigation of two virtual communities of readers, Skoob and Booktube, allowed the identification of practices equally constituted from a certain representation of the literature. The reading of a work- *Vidas secas*, by Graciliano Ramos- representative of the Brazilian canon, published by a booktuber and members of the Skoob community, also assisted us in this investigation. By examining the official guidelines of education related to the teaching of literature, of the last decades, we seek to grasp the fundamentals that guide the teacher's practice in high school, which, consequently, lead to the appropriation of a model of the representation of literature by the student. In this thesis, the study of social representations was made as a way of explaining actions and practices, driven by properly social factors, that go through the educational process and the virtual communities of readers, concerning to literature and literary reading. We take representations as a system of interpretation that guides our relationships with the world and with others, always determined socioculturally and in specific practices that enable it to be. In relation to the methodological approach, we define this research as qualitative and anthropological character, anchored in ethnography and in the documental analysis. About the theoretical support, we adopt a perspective that contemplates the tradition of the value of literature as formation, according Candido (2011), basing our reflections in the definition of literature from Barthes (2009, 2012), in Chartier's theory of social representations (1991, 1988), in the notions of social distinction proposed by Bourdieu (2002, 2007, 2011), in the concepts of metamedia literacy defined by Lemke (2010) and participative and convergent culture presented by Jenkins (2015). The results of this investigation point to quite significant changes in the representation of the subjects involved in this process, which can raise reflections and new directions for a change in the ways of relating to literature in the

school environment. We believe that the relationship established between the specific forms of reader interaction and these new supports requires attention, since it can reveal procedures capable of promoting a more fruitful relationship between reader and literary text, a major challenge in current traditional teaching contexts.

**Keywords:** Virtual communities of readers; Representation of literature; Literature and teaching; Canon reading.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Motivos para a opção de suporte de leitura .....	87
Figura 2 - Motivação para o uso dos suportes .....	91
Figura 3 - Motivos para a substituição da leitura .....	94
Figura 4 - Auto definição na interface do site .....	119
Figura 5 - Apresentação do site .....	120
Figura 6 - Orientações para o usuário .....	121
Figura 7 - Categorias de busca .....	122
Figura 8 - Exemplo de perfil de usuário do Skoob .....	124
Figura 9 - Exemplo de resenha e comentários destinados a ela .....	126
Figura 10 - Preferência e frequência de uso dos suportes .....	127
Figura 11 - Exemplos de comentários dirigidos à resenha .....	127
Figura 12 - Metas de leitura para 2020 .....	129
Figura 13 - Histórico individual de leituras realizadas no ano .....	129
Figura 14 - Média das notas atribuídas aos livros pelos leitores e registro dos livros mais longos e mais curtos lidos .....	130
Figura 15 - Categorias apresentadas na interface .....	131
Figura 16 - Exemplo de sinopse de livro .....	133
Figura 17 - Sinopse do livro <i>Vidas secas</i> .....	135
Figura 18 - Exemplo de sinopse do livro <i>Vidas secas</i> divulgada por um livro didático .....	136
Figura 19 - Exemplo de espaço destinado ao autor no Skoob .....	137
Figura 20 - Exemplo de convergência com outras linguagens – <i>Vidas secas</i> .....	138
Figura 21 - Avaliação do livro <i>Vidas secas</i> – estatística de gênero .....	138
Figura 22 - Categoria de livros mais lidos no site .....	139
Figura 23 - Relação dos livros preferidos pelos leitores do site .....	140
Figura 24 - Interação entre os usuários do site .....	143
Figura 25 - Interface do canal .....	148
Figura 26 - Descrição do canal .....	149

Figura 27 - A Expressão corporal como marca na performance da booktuber .....	150
Figura 28 - Canais do You Tube mais populares .....	152
Figura 29 - Livro físico em mãos durante exibição do vídeo .....	154
Figura 30 - Composição do cenário .....	155
Figura 31 - Vídeo: <i>Como organizo o canal</i> .....	156
Figura 32 - Organização do canal - principais categorias .....	158
Figura 33 - Relação comercial do canal .....	160
Figura 34 - Comentário 1 .....	166
Figura 35 - Comentário 2 .....	164
Figura 36 - Comentário 3 .....	167
Figura 37 - Comentário 4 .....	168
Figura 38 - Comentário 5 .....	168
Figura 39 - Resenha 1 .....	169
Figura 40 - Resenha 2 .....	170
Figura 41 - Resenha 3 .....	171
Figura 42 - Resenha 4 .....	173
Figura 43 - Resenha 5 .....	174
Figura 44 - Resenha 6 .....	175
Figura 45 - Resenha 7 .....	176
Figura 46 - Resenha 8 .....	177
Figura 47 - Resenha 9 .....	179
Figura 48 - Resenha 10 .....	177
Figura 49 - Resenha 11 .....	181
Figura 50 - Resenha 12 .....	182
Figura 51 - Resenha 13 .....	183
Figura 52 - Resenha 14 .....	183
Figura 53 - Resenha 15 .....	184
Figura 54 - Resenha 16 .....	185
Figura 55 - Resenha 17 .....	186

Figura 56 - Resenha 18 .....	187
Figura 57 - Resenha 19 .....	190
Figura 58 - Resenha 20 .....	190
Figura 59 - Resenha 21 .....	195
Figura 60 - Resenha 22 .....	195
Figura 61 - Resenha 23 .....	195
Figura 62 - Resenha 24 .....	197
Figura 63 - Comentários da Resenha 24 .....	199

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual por gênero .....	82
Gráfico 2 - Local de residência e formação escolar .....	83
Gráfico 3 - Instituição onde concluiu os estudos e ano de conclusão .....	84
Gráfico 4 - Atual instituição de ensino .....	85
Gráfico 5 - Frequência de leitura .....	85
Gráfico 6 - Suporte mais usado para leitura .....	86
Gráfico 7 - Contato com o discurso literário .....	88
Gráfico 8 - Meio de contato com o discurso literário .....	88
Gráfico 9 - Motivação e frequência do contato com o discurso literário .....	89
Gráfico 10 - Preferência e frequência de uso dos suportes .....	89
Gráfico 11 - Suporte mais utilizado .....	86
Gráfico 12 - Livros que mais motivaram a busca pelo apoio à leitura .....	92
Gráfico 13 - Frequência e suporte usado para substituir a leitura .....	93
Gráfico 14 - Livros que tiveram a leitura substituída .....	95

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1 A PERCEPÇÃO ONTOLÓGICA DA LITERATURA COMO COMPLEXO SOCIAL.....</b>	<b>31</b>
1.1 Os discursos de poder e a força de liberdade da literatura: de epifenômeno social à tessitura textual .....	31
1.2 As representações da literatura: da construção histórica de sentidos à disposição estética.....	40
1.3 O leitor e os novos processos de leitura literária: a constituição de práticas discursivas .....	55
1.4 As práticas de letramento literário e as comunidades virtuais .....	65
<b>2 A REPRESENTAÇÃO DA LITERATURA E DA LEITURA LITERÁRIA NO MEIO ESCOLAR .....</b>	<b>80</b>
2.1 O que dizem os alunos acerca da leitura literária? .....	80
2.2 As representações da literatura nos documentos oficiais da educação referentes ao ensino médio .....	96
2.3 Propostas governamentais para o ensino da literatura .....	99
<b>3 AS REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA NAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE LEITORES .....</b>	<b>112</b>
3.1 Comunidades de prática: os leitores na cultura da convergência.....	112
3.2 A cultura da internet: participação e convergência nas redes virtuais .....	116
3.3 A comunidade virtual Skoob: <i>Para quem ama ler</i> .....	119
3.4 A comunidade virtual Booktube: <i>Ligando pessoas a livros</i> .....	147
<b>4 A LEITURA DA OBRA VIDAS SECAS DIVULGADA PELOS MEMBROS DAS COMUNIDADES VIRTUAIS .....</b>	<b>165</b>
4.1 A leitura de <i>Vidas secas</i> divulgada pelos skoobers .....	165
4.2 A leitura de <i>Vidas secas</i> divulgada pela booktuber .....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	209
REFERÊNCIAS .....	229

## INTRODUÇÃO

Nossa presença na sociedade e, por conseguinte, nossas práticas, estão diretamente relacionadas ao poder, mesmo quando se efetivam fora das instituições historicamente orientadas por ele. O poder simbólico, sobretudo, faz-se presente em qualquer discurso que, por sua vez, constitui as práticas sociais ao mesmo tempo em que também é definido por elas. É este poder que leva à obediência inconsciente e está presente nas formas de se ensinar. Por isso, Barthes (2009) defende que “quanto mais livre for o ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar” (BARTHES, 2009, p.9). Contudo, a busca por essa liberdade requer a identificação das vozes autorizadas a disseminar o discurso de todo poder e as representações sociais que emergem a partir dele, considerando-o não apenas um objeto político, mas, também, ideológico, razão pela qual se faz presente nas instituições e no ensino.

Em nossa sociedade, marcada por hierarquias sociais, existem instituições encarregadas de transmitir a cultura tida como legítima, sendo a escola uma delas. Ao passar pela escolarização, os alunos acessam conceitos, modos de agir, vocabulário, entre outros fatores condicionantes. Logo, a escola é responsável por representações sociais acerca da literatura e da leitura literária. Ela faz com que os alunos sejam dotados de esquemas de ações capazes de se apropriarem do discurso literário. Consequentemente, a escola produz o seu leitor, ou seja, define formas legítimas de apropriação do universo literário bem como seus representantes em uma sociedade em que existem leituras e leitores diferentemente valorizados.

Orientados pelos pressupostos de Chartier (1988), consideramos as representações como um sistema de interpretação que orienta nossas relações com o mundo e com o outro, direcionando nossas ações e nossa compreensão da realidade. Nesse sentido, elas não podem ser vistas como discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas, sejam elas sociais, escolares ou políticas, atuando como vetores de disseminação de uma autoridade a ser imposta. Por isso, podemos afirmar serem sempre orientadas pelos interesses do grupo que as constitui, o que exige a observação dos discursos divulgados, da sua relação com a posição ocupada por quem faz uso deles e do reconhecimento das características dos

espaços nos quais se fazem presentes (CHARTIER, 1988), o que vale tanto para o espaço escolar, quanto para os externos a ele.

Para o autor, uma cultura pode ser apreendida por meio da investigação da relação entre práticas e representações, pressupondo que todos os objetos culturais e todos os indivíduos formam-se entre esses dois conceitos. Nessa conjectura, o conceito de prática pode ser explicado como nosso “modo de fazer”, enquanto as representações seriam nossos “modos de ver”. Pensando assim, podemos considerar que as representações dizem respeito ao modo como, em diferentes lugares e tempos, a realidade social é construída através de classificações, divisões e delimitações.

Por sua vez, a reflexão acerca dos discursos que apreendem e estruturam o mundo como representação leva à preocupação com a apropriação pelos leitores dos textos que lhes permitem ver e pensar o real. Como se dá, a partir da leitura, a produção histórica dos sentidos e como se constrói, diferenciadamente, as significações. Daí as teorias da leitura que se preocupam com a apropriação dos discursos, ou seja, como os leitores são afetados por eles na maneira de enxergar o mundo e a si próprios.

Portanto, as análises e discussões propostas, nesta tese, fundamentam-se nas noções de representação, prática e apropriação propostas por Chartier (1988). Consideramos ser importante apreender as representações da literatura na contemporaneidade em diferentes espaços, seja no ambiente escolar ou nos espaços virtuais, interesse que norteia este trabalho de pesquisa. Por isso, a identificação e análise das práticas políticas, sociais e discursivas que envolvem esses espaços faz-se indispensável, já que as estruturas do mundo social não são objetivas, mas, sim, constituídas historicamente pela intersecção dessas práticas que constroem as suas imagens. A partir da observação dessas delimitações e processos é possível pensar acerca da relação entre o real e as representações que, supostamente o refletem ou dele se desviam.

Em todo nosso percurso de pesquisa, consideramos as forças de liberdade presentes na literatura e seu potencial de formação e de humanização. Nessa concepção, o tratamento concedido a ela não se restringe ao emprego de recursos de linguagem ou estilísticos, mas considera a possibilidade de uma reorganização em um nível de complexidade muito além daquilo que é cotidiano e imediato para o sujeito, muito além das aparências fetichizadas da realidade conhecida pelo leitor.

Por ser desautomatizada e autocentrada, a linguagem literária passa a assumir um caráter de intangibilidade, conduzindo o leitor a uma abstração que foge às influências do poder, do qual está impregnado o cotidiano. Daí as grandes obras da literatura serem capazes de desenvolver no leitor a capacidade para desfetichizar e desnaturalizar a realidade, uma vez que revelam, sob as forças do poder, as visões cristalizadas do mundo, permitindo que sejam desconstruídas.

Tendo em vista essa perspectiva teórica, buscamos compreender o contexto atual em que os diversos bens culturais podem ser acessados massivamente e as novas linguagens, meios e formas de interação social passam a convergir cada vez mais com a literatura e o livro. Ao pensarmos em interação social, é preciso considerar que as relações se configuram não apenas no espaço físico, como no passado, mas se efetivam, em grande parte, no ambiente virtual; em relação ao contato com a literatura, é possível constatar a mesma configuração.

Assim, a disseminação social da literatura e da sua representação, proveniente de um determinado modo de pensar, definido por critérios e reproduzido segundo determinado padrão, deixa de ser exclusividade da escola e da academia. Um fenômeno capaz de ilustrar essa mudança é o surgimento de comunidades virtuais de leitores, viabilizadas por diferentes suportes tecnológicos. Diante dessa nova perspectiva de investigação que se apresenta, acreditamos no engendramento de mudanças nas práticas de leitura literária e nos modos de significar essa experiência.

O vínculo constituído entre as formas específicas de interação dos leitores e os novos suportes requer investigação, uma vez que pode revelar procedimentos capazes de promover uma relação mais profícua entre leitor e texto literário, o que ainda é um grande desafio nos contextos tradicionais de ensino. A escola, uma das principais instâncias mediadoras de leitura literária, apresenta grande dificuldade em atualizar suas disciplinas tradicionais em relação ao contexto social e cultural atual. Inserida nesta realidade, a apropriação da representação de literatura, especialmente por alunos do ensino médio, acaba sendo comprometida. Por isso, acreditamos que a atualização do ensino da literatura não pode ignorar as novas comunidades virtuais de leitores como uma amostra da possibilidade de mudança nas formas tradicionais de se relacionar com a literatura.

Chartier (1991, p. 178) afirma ser preciso “considerar também que a leitura é uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos”. Para o autor “uma história das

maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (CHARTIER, 1991, p. 178). Embora cada leitura seja um exercício individual, cada leitura da obra seja única e cada leitor produza um significado sobre ela, acreditamos que as ferramentas, tanto do Skoob, como do Booktube, promovam práticas sociais, configuradas a partir de determinadas representações da literatura. Acerca dessa configuração, Lemke (2010, p. 4) afirma que:

Toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento. Todo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento, englobando em novas tecnologias. Todos os participantes em novas comunidades, em novas práticas sociais, potencialmente, tornam disponíveis para nós novas identidades enquanto indivíduos e novas formas de humanidade enquanto membros de comunidades. Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e aprendizagem e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam.

É importante considerarmos que a investigação de novas práticas de letramento literário pode revelar dados sobre a literatura em contexto de ensino. Muitas vezes, o contato dos alunos com comunidades virtuais de leitores é motivado pela intenção de complementarem as leituras exigidas pela escola (em geral pela dificuldade e interesse em significá-las) ou até mesmo de substituí-las (devido ao desinteresse ou à falta de tempo para leitura), especialmente quando se trata do cânone. Seja por essas ou outras motivações, o fato é que esses alunos têm a oportunidade de se apropriarem do discurso literário fora do contexto escolar. Nesse sentido, compreender como se dá a inserção desse discurso nos diferentes espaços virtuais é, a nosso ver, compreender a representação social da própria literatura emergida deles; ao mesmo tempo, é possível identificar um novo processo complementar da formação literária de muitos alunos.

Em geral, aqueles que pretendem o ingresso em uma universidade pública buscam esse apoio, visto que os vestibulares dedicam parte da prova às grandes obras da literatura brasileira, divulgadas em listas de leitura exigidas por algumas instituições, como USP, Unicamp, UEL, entre muitas outras. Essa realidade pôde ser observada por meio de nossa prática docente com alunos do ensino médio e percebida no relato de muitos colegas de profissão. Contudo, pudemos registrá-la

por meio de um levantamento realizado com alunos egressos de três cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, câmpus Catanduva, formandos de 2018 e alunos matriculados no cursinho popular da mesma instituição.

Se motivar os alunos a lerem já não é uma tarefa fácil, conduzi-los às obras do cânone brasileiro e fazê-los vivenciar experiências estéticas significativas tem se tornado uma missão cada vez mais difícil. Reiteramos nossa crença na ideia de que o ensino da literatura na escola deva ter como objetivo a desfetichização da realidade. A arte retira o sujeito do pensar cotidiano, afastando-o da realidade para promover sua desfetichização, uma vez que a revela como criação humana.

Trata-se da própria essência da formação da capacidade de fruição dos textos literários mais ricos que a humanidade já produziu. Se existem possibilidades de desenvolvimento humano que não são concretizadas, estamos diante de um processo de alienação. Por sua vez, a alienação estética ocorre quando o sujeito perde a oportunidade da apropriação e objetivação da arte, seja por não a conhecer, seja por não a atualizar. Isso aliena os indivíduos da essência humana, do que foi produzido esteticamente ao longo da história. Ao conceber a literatura como algo transcendental, sacralizado, sublime, ela é distanciada da realidade reificada e torna-se ainda mais inacessível à maioria das pessoas. Aqueles que dela se aproximam (por meio da escola ou das comunidades virtuais de leitores, por exemplo), muitas vezes o fazem a partir dessa mesma representação social e, conseqüentemente, experimentam a alienação estética.

Certamente estas são angústias e dilemas enfrentados por muitos professores de Língua Portuguesa há décadas: como sensibilizar o aluno e levá-lo a apreciar uma grande obra? É possível produzir intencionalmente a vivência estética do aluno com o texto literário? Responder a esses questionamentos e a tantos outros que assombram o ensino da literatura ainda é um enorme desafio.

A realidade é que, apesar de todos os esforços empregados em diversas pesquisas, o problema persiste. Ao persistir, milhares de jovens estão sendo privados de uma oportunidade singular de transformação, emancipação e humanização. Embora não tenhamos condições e nem intenção de desenvolver plenamente essa questão nesta tese, assinalamos nossa crença na possibilidade de o professor produzir intencionalmente a vivência estética por meio de sua prática em sala de aula. Cremos na existência de barreiras entre o conhecimento e a prática

docente, o que justifica a necessidade de retomarmos reflexões aparentemente já esgotadas. Partindo delas, talvez seja possível encontrar novos caminhos em busca da transformação de condutas tradicionalmente arraigadas.

Além da análise documental das orientações oficiais da educação referentes ao ensino da literatura das últimas décadas, definimos como objetos de pesquisa deste trabalho duas comunidades virtuais brasileiras de leitores: o site Skoob e um tipo de canal veiculado na plataforma Youtube, denominado Booktube. Diversos motivos nos levaram a definir o *corpus* em torno desses meios virtuais. O Skoob é uma comunidade virtual de leitores com mais de 7 milhões de inscritos (segundo levantamento realizado em 2020), de livre acesso, sem custos e organizado em torno de produções escritas. Possibilita a construção de perfis para cada membro que pode montar sua própria estante virtual de livros, organizada em diversas categorias. Os usuários também podem indicar leituras e atribuir valor aos comentários dos outros, entre outras práticas possíveis, o que favorece um espaço virtual de interação em torno do livro e da leitura bastante dinâmico e multifuncional.

Quanto ao canal da booktuber Tatiana Feltrin, é o mais antigo, criado em 2007, e conta com 40 milhões de visualizações e 477 mil inscritos (segundo levantamento realizado em 2020). Identificamos, nele, além da presença de lançamentos e *best sellers*, também algumas obras pertencentes ao cânone brasileiro e mundial, diferentemente do que ocorre com diversos outros canais pesquisados. Outro diferencial deste meio é sua configuração em vídeo, o que permite ler o corpo em movimento, associando os discursos às imagens e sons.

Quanto aos documentos oficiais da educação, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A perspectiva apresentada até aqui definiu o objetivo geral desta pesquisa: apreender a representação da literatura e da leitura literária que emerge das duas comunidades virtuais de leitores, observando as práticas constituintes do discurso literário predominante nelas; analisar os principais documentos oficiais acerca do ensino de literatura das últimas décadas no intuito de compreender os princípios ideológicos e estéticos orientadores da práxis do professor do ensino médio e as representações da literatura reveladas a partir dela.

Como objetivos específicos, buscamos averiguar a funcionalidade dos dois suportes tecnológicos e o tratamento concedido ao cânone brasileiro por eles; buscamos estabelecer uma comparação com o contexto tradicional de ensino da literatura por meio da análise dos documentos curriculares nacionais das últimas décadas voltados a práxis do professor de literatura.

Na visão de Eagleton (1997), os juízos de valor atribuídos à escrita considerada literária não se referem apenas ao gosto particular, mas ao poder exercido e mantido por certos grupos sociais sobre outros. Acreditamos que o exercício desse poder possa ser constatado tanto no contexto de ensino escolar, quanto no contexto que envolve as comunidades virtuais de leitores, uma vez que ambos os meios, cada um a seu modo, divulgam orientações para a leitura literária a partir de índices qualitativos validados, seja pela crítica institucionalizada, ou pelo número de curtidas que uma resenha de livro recebe virtualmente.

Mesmo os membros das duas comunidades que se dizem leitores vorazes e se sentem à vontade nesses espaços virtuais, um dia, já passaram pela mediação da leitura literária em contexto de ensino escolar. Já estiveram em contato com a concepção acadêmica reproduzida pela escola e que leva à valorização de determinadas leituras. Isso porque a escola é o local onde o aluno tem contato com um tipo particular de prática literária. Além de ser direcionada por materiais didáticos, essa prática literária orienta a seleção e as formas de apropriação dos textos literários.

Fora do contexto histórico e cultural não existe prática, ela é produto histórico carregado de significados. No campo dos estudos da literatura existem certas regularidades e especificidades que circulam em determinada esfera. Logo, analisá-las é fundamental para se compreender as estruturas internas e as relações entre os discursos que convergem para o ensino da literatura.

Um exemplo de disseminação do discurso literário na sociedade é a inserção da crítica nos livros didáticos com a intenção de apresentar aos alunos um tipo específico de “arte literária”. Segundo Todorov (2012), é justamente esse modo tradicional de apresentação que tem colocado a literatura em perigo, ou seja, tem afastado dela os jovens alunos.

A questão advinda desse contexto é a possibilidade de a escola ter negligenciado aos alunos a vivência estética com a obra de arte ao fazer uso de

práticas de inserção do discurso literário<sup>1</sup> por meio dos tradicionais livros didáticos e da postura igualmente tradicional de muitos professores de literatura. Possivelmente, os usuários das comunidades virtuais de leitores outrora foram alunos da escola tradicional e, hoje, encontram-se inscritos nessas comunidades ou transitam por elas. Consideramos, entre seus usuários, a presença de muitos alunos em pleno processo de formação.

Estimando que esse tipo de ensino da literatura está condicionado a uma posição histórico-social e é reproduzido por um determinado padrão, professores e alunos estão sujeitos a uma forma de ensino e aprendizagem corroborada pelos manuais didáticos e constituída a partir de determinada representação de literatura. Estes, por sua vez, estão condicionados às regras da produção mercadológica, o que restringe o saber literário.

Por isso é tão importante combater a ideia de exclusividade do conhecimento literário disseminado pela escola: ele não é único, realmente há outros possibilitados por meios como o digital. Contudo, sejam quais forem esses meios, estão submetidos às regras de gerenciamento e circulação. Ou seja, ao conceber a literatura como prática social, torna-se possível analisá-la como discurso, ao mesmo tempo em que o discurso a constitui como prática, numa relação dialética, segundo Fairclough (2008). A partir desta análise, podemos pressupor a existência de padrões discursivos em contextos e com objetivos específicos, segundo regras que autorizam sua circulação. Sendo assim, torna-se possível desvelar a representação de literatura decorrente deles.

Diante dessa realidade, nossa hipótese de pesquisa considera que a literatura possivelmente assuma uma regularidade discursiva nos diferentes espaços sociais, pois a constituição e a inserção do discurso literário são orientadas por práticas específicas, tanto no meio escolar, quanto no digital, que configuram e são configuradas por determinadas representações da literatura e da leitura literária.

Lemke (2010) afirma que, diante de tanto a se aprender, é preciso pensar em como as novas tecnologias da informação podem transformar hábitos institucionais de ensinar e aprender. Demonstra a existência de dois paradigmas de

---

<sup>1</sup> A ideia de discurso parte do conceito defendido por Fairclough (2008) que considera o uso da linguagem como uma forma de prática social e, conseqüentemente, o discurso como um modo de ação e representação no mundo. O mesmo autor concebe a prática social como uma forma estabilizada de atividade na sociedade. O conceito estende-se ao uso da literatura como forma de linguagem, portanto, como um tipo específico de discurso: o literário.

aprendizagem e educação em disputa nos EUA, semelhantes aos nossos, e defende que as novas tecnologias mudarão o equilíbrio entre eles.

Assim como no Brasil, o paradigma de aprendizagem curricular é dominante em instituições como escolas e universidades americanas e decide o que deve ser aprendido em uma ordem e cronograma fixos. “Por parte dos alunos americanos, há ampla recusa e resistência a esse processo de ensino e aprendizagem” (LEMKE, 2010, p. 15). Tais características assemelham-se a nosso contexto educacional.

Por outro lado, o paradigma da aprendizagem interativa é aquele que domina instituições como as bibliotecas e os centros de pesquisa nos EUA. Nele, as pessoas decidem o que querem aprender a partir da participação em atividades e observação das demandas delas decorrentes. Além disso, aprendem com consultas a especialistas no assunto e em ritmo confortável. “Esse é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço” (LEMKE, 2010, p. 15). É o mesmo paradigma que quer as pessoas capazes de guiar sua própria aprendizagem, com conhecimento suficiente para saber como aprender mais, incluindo onde e a quem elas devem recorrer para obter conselhos úteis e informações relevantes.

“A primeira geração das tecnologias de aprendizagem interativas foi, não surpreendentemente, uma simples transposição do modelo de educação do livro texto para uma nova mídia de demonstração” (LEMKE, 2010, p. 16). Os docentes transpuseram os textos, resumos e exercícios do livro didático para a lousa digital, passaram a divulgar por meio de projeção de slides. Nesse sentido, hoje, os processos de interação virtual em rede podem ser um caminho a ser mais bem explorado nos contextos tradicionais de ensino, uma vez que asseguram maior autonomia e controle ao aluno em relação ao que quer aprender, bem como o acesso à diversidade de pontos de vista acerca de um mesmo tema, diferentemente do que propõe o modelo tradicional de ensino. Essa perspectiva amplia-se ao contato do aluno com a literatura.

Além disso, possibilitam a construção coletiva e compartilhada do conhecimento, o que vale para o ensino da literatura e a significação da leitura de obras literárias. Configura-se, de fato, um espaço propício à mudança dos papéis desempenhados pelos agentes do processo educacional, com o intuito de horizontalizar a apropriação do conhecimento.

Em relação ao percurso metodológico, é possível definir esta pesquisa como qualitativa, de cunho antropológico, visto que se dedica a estudar para entender um fenômeno social onde ele se manifesta – os delimitados espaços virtuais denominados Skoob e Booktube. Buscando uma metodologia que se adeque à pesquisa dedicada à web, consideramos a “netnografia” pelo uso que faz da etnografia com as devidas adaptações ao ambiente virtual. Quanto à investigação das orientações curriculares nacionais para o ensino da literatura, fizemos uso da “análise documental”.

Quanto ao aporte teórico, adotamos uma perspectiva que contempla a tradição do valor da literatura como formação e fruição (CANDIDO, 2011), fundamentando nossas reflexões na definição de literatura a partir de Barthes (2009, 2012), na teoria das representações sociais de Chartier (1991, 1988), nas noções de distinção social propostas por Bourdieu (2002, 2007, 2011), no conceito de letramento multimidiático definido por Lemke (2010) e de cultura da convergência apresentado por Jenkins (2015). Este trabalho também se ancora nos estudos da Sociologia da leitura e da literatura. Acerca das questões que envolvem a leitura literária e a formação do leitor tomamos a perspectiva de Antonio Cândido (1995), além dos postulados de Martins (1997), Todorov (2012), Larrosa (2002), Chartier (1996, 1999, 1988), Petit (2008), Eagleton (1997), entre outros, para fundamentar nossos posicionamentos.

No primeiro capítulo deste trabalho de pesquisa buscamos apresentar uma percepção ontológica acerca da literatura a partir dos pressupostos de Barthes (2009, 2012) e da concepção de representação social a partir de Chartier (1991, 1988). Na tentativa de complementar o entendimento desse complexo social, lançamos mão do conceito de distinção social apresentando as discussões propostas por Bourdieu (2002, 2007, 2011). Abordamos o conceito de leitor inserido em um contexto problematizado pelo advento das redes sociais. Na sequência, tecemos reflexões que nos levam à concepção de leitura como prática discursiva. Encerramos este segundo capítulo refletindo acerca das práticas de letramento literário a partir dos postulados de Kleiman (2005), Soares (2001), Paulino e Cosson (2009) e Zilberman (2009).

Ainda em 1984, Calvino (2015) vislumbrava uma sociedade mais tecnologicamente desenvolvida, capaz de produzir estímulos para potencializar novos modos de expressão e novos “desdobramentos criativos” – consequentemente, novos

modos de leitura. Para Calvino e outros autores, o futuro do livro e da internet estaria na relação entre eles. Adotamos a mesma perspectiva, a de que o livro e a internet, ambos eles tecnologias intelectuais, não estabelecem entre si uma relação incompatível, embora nem sempre essa relação seja harmoniosa.

No segundo capítulo desta tese, apresentamos uma pesquisa realizada com os alunos do IFSP, câmpus Catanduva acerca de seus hábitos de leitura. Também buscamos realizar uma investigação nos documentos oficiais da educação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias acerca da literatura a fim de apreender a representação de literatura que permeia a práxis do professor do ensino médio.

No terceiro capítulo deste trabalho de pesquisa, objetivamos discorrer acerca das redes sociais, evidenciando seu potencial de mediação da leitura. Essa perspectiva nos leva à outra discussão, em que discorreremos acerca das comunidades de prática constituídas no meio escolar e no meio digital. Além do conceito de comunidade de prática proposto por Wenger (1998), o aporte teórico necessário para sustentar esta discussão é complementado pelos conceitos de comunidades interpretativas de Fish (1980), pela concepção de inteligência coletiva de Lévy (2000), pelas definições de cultura da internet e cultura da participação apresentadas por Henry Jenkins (2009, 2015) e a relação com o letramento metamidiático apontada por Lemke (2010).

Com o intuito de verificar as práticas de letramento que constituem o discurso literário no ambiente virtual e as representações da literatura que emergem dele, apresentamos o resultado da observação exploratória do corpus de pesquisa, a saber, o site Skoob e um canal do youtube denominado booktube, os quais acompanhamos sistematicamente nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021.

No quarto capítulo, analisamos a recepção de uma obra literária representativa do cânone brasileiro nas duas comunidades virtuais. No site Skoob, observamos o registro dos cem livros mais lidos e identificamos entre eles a presença de grandes obras da literatura brasileira. Na impossibilidade de proceder à análise de todas as recepções, optamos por uma obra representativa do cânone brasileiro mais citada pelos alunos em nossa pesquisa – *Vidas Seca*, de Graciliano Ramos. Como orientação para análise, buscamos estabelecer uma comparação entre a representação de literatura que emerge das resenhas dos skoobers (membros desta comunidade virtual de leitores) e a representação de literatura

presente nos documentos oficiais do ensino médio referentes à literatura. Considerando a inviabilidade de análise de todas as recepções divulgadas, delimitamos as resenhas publicadas de janeiro de 2018 a dezembro de 2020, classificadas como “as mais curtidas” (um critério de avaliação positiva do site).

No canal Booktube, analisamos a performance da booktuber Tatiana Feltrin na apresentação da mesma obra canônica, comparada à representação de literatura apreendida nos documentos nacionais da educação analisados. Acreditamos que as especificidades distintivas entre o site Skoob e o canal do youtube, denominado Booktube, tenham favorecido a diversidade na coleta dos dados e enriquecido a análise dos resultados.

Verificar-se-á a postura dos leitores e o tratamento concedido ao livro nas duas comunidades virtuais por eles – esquematismos, resumos, referência ou não à fortuna crítica, edições utilizadas, proporção da ênfase nos dados sociais e estéticos – entre outros. Considerando-se que a escola e as provas de exames vestibulares têm regularmente requisitado leituras obrigatórias, qual relação poderá existir entre esses leitores e o leitor cadastrado na Skoob e no Booktube? É possível estabelecer relação entre a concepção acadêmica e a concepção deste leitor sobre a obra? Acima de tudo, buscam-se os registros individuais de acesso ao conteúdo da obra por meio da vivência estética da forma como acesso ao conteúdo, ou seja, a experiência individual da catarse. Após a apresentação das análises realizadas, elucidaremos as descobertas que foram reveladas na pesquisa, destacando a confirmação ou a refutação das hipóteses iniciais.

Diante do exposto até aqui, alguns esclarecimentos se fazem necessários. O intuito de efetivar este estudo pelo viés do ensino da literatura e pela extensão que alcança no processo de formação humana é, justamente, problematizá-lo e apontá-lo como motivação e ponto de partida para esta pesquisa, mesmo não sendo essa temática o cerne desta tese. Entendemos que a análise da literatura no contexto de ensino requer sua compreensão, antes, como prática cultural que, constituída dentro de uma estrutura social ampla, também a representa (WILLIAMS, 2000). Por isso, a nosso ver, a contribuição para um ensino significativo da literatura exige um olhar para além dos muros da escola.

É preciso compreender a literatura fora do contexto escolar, reconhecendo sua relação com as novas formas de interação social. Daí a relevância deste trabalho de pesquisa que se propõe investigar as comunidades virtuais de leitores,

identificando possíveis práticas de letramento constituintes de um discurso literário que se revela e se mantém a partir de um modelo de representação da literatura. Este, por sua vez, distancia-a da realidade social objetivada, elevando-a a um status de sacralidade, de transcendência e de sublimação, o que resulta na alienação dos leitores. Como desmembramento da pesquisa, esperamos identificar essa mesma representação de literatura na recepção dos leitores nos dois ambientes virtuais analisados.

Apesar da diversidade e número expressivo de comunidades virtuais de leitores existentes hoje, é notória a pouca atenção destinada a elas por pesquisadores da academia. Entre os estudos realizados envolvendo essa temática, destacam-se trabalhos como de Recuero (2009) - propõe a análise das redes sociais na internet - e Jeffman (2017) - realiza uma investigação acerca da funcionalidade de alguns canais booktubes -, além de outros.

Antes de concluirmos esta introdução, não podemos nos furtar de responder a duas perguntas fundamentais para esta tese: por que *Vidas secas*? Por que *Vidas secas* nas comunidades virtuais de leitores?

Essas são duas questões que há pouco mais de um ano, ainda suscitavam em nós incertezas quanto às respostas. Contudo, agora lançam luz e sentido ao percurso de pesquisa que traçamos, determinado por razões profissionais e pessoais. Cremos ser importante tecermos, neste momento, algumas considerações acerca da trajetória pessoal que nos trouxe até aqui, não no sentido de justificar nossas escolhas, mas no intuito de compartilhar variáveis que nos atravessaram em um período tão singular para todos, e também de expor algumas representações que nos direcionam profissionalmente.

Nossa intenção inicial de pesquisa partiu dos desafios no trabalho com o cânone nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. Almejávamos compreender como se dá a recepção de grandes obras da literatura brasileira pelos jovens e, entre elas, identificar aquelas que mais os afetariam, no sentido de suscitar recusa prévia ou dificuldade de leitura.

Naquele momento de construção do projeto de pesquisa para o doutorado, residíamos e lecionávamos na cidade de Itápolis-SP, tanto na rede particular, quanto estadual de ensino. Buscando considerar o contexto sociocultural de nossos alunos naquele momento, os quais seriam os protagonistas da pesquisa, identificamos a presença de fluxos migratórios muito marcados em seu histórico familiar e

relacionados às características econômicas da região. A forte produção de citrus em Itápolis demandava, há décadas, mão-de-obra para a colheita, atraindo trabalhadores de diversas regiões do país para a safra da laranja, muitos dos quais se estabeleceram no local, consistindo, então, nos avós, pais, tios ou conhecidos de nossos alunos.

Essa constatação, somada aos trágicos movimentos migratórios que levaram milhares de sírios à miséria e à morte, diáspora repercutida pela mídia naquele período (2017-2018), levou-nos a considerar a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, como a opção mais adequada para o trabalho de pesquisa, uma vez que sua temática remetia e muito à realidade familiar de nossos alunos e, indiretamente, aos problemas de uma realidade mundial. Para além da temática, tratava-se de uma obra-prima da literatura brasileira constituída por infinitos aspectos estilísticos a serem desvelados e apreciados, capaz de emancipar os leitores e de humanizá-los profundamente. Logo, foi a potência literária que nos levou à opção por essa obra.

No entanto, pouco tempo depois, ingressamos no IFSP, câmpus Catanduva e nos deparamos com novos alunos e com uma nova realidade. Embora não fosse tão distante de Itápolis, a base econômica da nova cidade era diferente, centralizava-se na indústria, no comércio e no cultivo da cana-de-açúcar. Felizmente, descobrimos que essa atividade agrária também importava mão-de-obra de diversas regiões do país. Percebemos que a temática elegida no contexto de trabalho anterior também poderia ser próxima da realidade conhecida pelos novos alunos. Além disso, em conversa com eles, identificamos uma percepção que nos chamou atenção: muitos se deslocavam de cidades da região e até de outros estados para estudar no IFSP/Catanduva e entendiam esse deslocamento como um impulso em busca de uma vida melhor, no caso, em busca de um estudo de melhor qualidade, que poderia ser ofertado pela instituição. Neste caso, a intenção de um trabalho de pesquisa envolvendo a obra *Vidas secas* permaneceu, mesmo com a mudança de trabalho e de cidade.

Apesar dos argumentos de ordem mais pragmática apresentados, cremos que nossa opção por um trabalho de pesquisa envolvendo o romance tenha sido atravessada pelas representações das quais nos apropriamos ao longo de nossa formação e pelo amor que sentimos desde muito cedo por *Vidas secas*. É a primeira lembrança de leitura do cânone brasileiro, ainda na 7ª série do ensino fundamental, por indicação da professora de língua portuguesa, Dona Rosinha Rodrigues. A

postura dessa professora, até hoje, suscita em nós inúmeras reflexões acerca de nossa própria prática docente. Logo, o olhar de pesquisadora passa por nossa construção como leitora, como docente e indivíduo social, ou seja, passa por nossas representações acerca da literatura, da leitura literária e da obra de Graciliano Ramos.

O desejo de possibilitar ao outro tudo que em nós a obra mobilizou, seja intelectualmente, culturalmente, psicologicamente ou emocionalmente, sempre perpassou nosso trabalho docente, inclusive, definindo nossa opção por ele. Mesmo o contato com a diversidade de outras obras do cânone brasileiro e mundial, e o reconhecimento do inegável valor de cada produção, sempre permaneceu em nós a sede abrasadora de *Vidas secas*, como um impulso à determinada direção, mesmo que inconscientemente. Após inúmeras reflexões, sempre permeadas pelo desejo de pesquisar um objeto que fosse ao encontro do que, de fato, acreditamos ser importante, buscamos levantar pesquisas acerca da recepção do cânone no ensino médio e nos surpreendemos com muitos estudos já concluídos acerca dessa temática. Obviamente ela não se esgota nesses trabalhos, especialmente porque a maioria deles aborda romances distintos de *Vidas secas*, boa parte voltados às obras de Machado de Assis, por exemplo.

No entanto, a partir desta constatação, passamos a refletir acerca de qual aspecto específico em relação ao trabalho com o cânone em sala de aula nos intrigava e ainda não era um objeto de estudo recorrente nas pesquisas de pós-graduação em letras divulgadas até o momento. Ao pensarmos em uma prática comum entre os alunos, há muito sabida, mas ainda pouco investigada, ocorreu-nos a procura deles por informações fora do contexto escolar frente à leitura de uma obra literária, seja para substituí-la ou complementá-la. Diante dessa busca, interessou-nos saber o que os alunos encontram nos diversos espaços que vasculham, a maioria deles, digitais – incluindo as comunidades virtuais de leitores. Quais as representações de literatura e de leitura literária das quais se apropriam nesses meios e quais leituras da obra *Vidas secas* eles divulgam? Seriam parecidas ou divergentes daquelas favorecidas em sala de aula? Como se daria o processo de interação entre os alunos e esses ambientes virtuais?

Apesar dessa percepção ser legitimada por nossa própria experiência como aluna e pela reiteração de colegas professores de várias instituições, ainda assim achamos ser necessário ouvir os próprios alunos, registrando os resultados de um

levantamento realizado com egressos de três cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, câmpus Catanduva. Os resultados demonstraram que não só é uma prática recorrente entre eles, como revelaram os dois livros que mais os motivaram a buscar suporte para a leitura literária fora do contexto escolar: *Vidas secas* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Além disso, o levantamento trouxe uma série de outras informações importantes acerca dessa prática. Desse modo, abria-se uma nova possibilidade de investigação, sem que nossos alunos fossem colocados como protagonistas. Contudo, vale registrar que, mesmo indiretamente, a presença deles nos espaços investigados foi constante.

Neste processo de realinhamento de nossa pesquisa, novamente precisamos nos deslocar de cidade e trabalho. Desta vez nos mudamos para Avaré/SP e nos removemos para o câmpus do IFSP desta cidade. Logo, mais uma vez nos afastamos repentinamente do local de trabalho com o qual estávamos familiarizados, o que nos impulsionou a redefinirmos, de uma vez, nosso trabalho de pesquisa, voltando nossos esforços para os objetos de estudo definidos nesta tese. Nesse ensejo, pudemos reafirmar o sentido deste nosso estudo, tomados pelo sentimento de que o romance *Vidas secas* iniciou, e agora pode encerrar um importante ciclo de nossas vidas em busca do conhecimento literário.

Cabe aqui uma última reflexão. Nos anos de 2020 e 2021, fomos impelidos a aprender ou a criar novas formas de convivência. A humanidade foi surpreendida pela pandemia da Covid-19 que levou ao distanciamento ou mesmo ao isolamento social. Fomos retirados do convívio de familiares, amigos e colegas de trabalho, impedidos de interagir de forma presencial. Contudo, cada esfera social buscou atender às suas demandas por meio de interações que passaram a se efetivar, exclusivamente, nos ambientes virtuais. Por mais que navegar e se relacionar virtualmente não fossem novidades para a maioria das pessoas, não se supunha que essa tecnologia pudesse impactar tanto a vida cotidiana tornando-se imprescindível. Não se imaginava vivenciar, tão repentinamente, uma revolução digital envolvendo as atividades sociais mais básicas.

Se o mundo ou as pessoas mudarão pós-pandemia, não o sabemos. Todavia, é provável que os ambientes virtuais passem a ser ainda mais explorados e incorporados à nossa rotina. Trata-se de uma nova perspectiva que se apresenta, fortalecendo a necessidade de se apreender as representações sociais da literatura

e as práticas de leitura nas diversas redes sociais virtuais para relacioná-las ao ensino de literatura em contexto escolar.

Esperamos que as reflexões fomentadas a partir deste estudo conduzam à percepção da necessidade de se criarem espaços democráticos de interação no contexto de ensino da literatura, no intuito de se produzir intencionalmente a vivência estética da forma como acesso ao conteúdo do texto literário.

## **1 A PERCEPÇÃO ONTOLÓGICA DA LITERATURA COMO COMPLEXO SOCIAL**

### **1.1 Os discursos de poder e a força de liberdade da literatura: de epifenômeno social à tessitura textual**

Questões envolvendo a concepção e a função da literatura tem sido assunto de muitas controvérsias ao longo da história, desde que o homem passou a estudar a própria arte produzida. Em cada época e contexto sociocultural são atribuídas à literatura natureza e funções distintas. No caso desta tese, optamos pelos pressupostos de Barthes (2009) que, embora seja um estudioso da linguagem e não da literatura, demonstra um amplo conhecimento de uso das vertentes da linguagem, especialmente da linguagem literária. Além disso, encontramos em sua teoria uma visão eminentemente social da linguagem - como expressão de poder social - ao qual ele mesmo contrapõe a linguagem literária.

Com a intenção de refletir a literatura em uma perspectiva ontológica, recorreremos à gênese que entranha a constituição de sua representação. Para Barthes (2009), há um objeto no qual se assenta todo poder da humanidade ao longo do tempo: a linguagem e, especificamente, seu código - a língua. Sob as regras da linguagem, a língua se faz arbitrária, ou seja, toda língua é uma classificação e, portanto, oprime seus usuários impondo-lhes uma forma específica de dizer. Em outras palavras,

[...] por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reição generalizada. (BARTHES, 2009, p.12).

Essa concepção pode ser ilustrada por um caso específico de uso da língua portuguesa. Em uma sociedade de origem patriarcal e essencialmente machista como é a brasileira, a língua oficial obriga seus usuários, obedientes à norma, a se referirem no gênero masculino a um público composto majoritariamente por mulheres. Todavia, nas últimas décadas, o empoderamento feminino e os debates acerca da representatividade social das comunidades LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais) têm estimulado discussões relacionadas à necessidade de uma linguagem neutra, temática que

ainda divide opiniões. É nesse sentido que Barthes (2009) nega o esgotamento da língua na mensagem, afirmando poder ir além, já que permite ao usuário ouvir a voz dominadora da própria estrutura. Daí ele conceber a língua como fascista, uma vez que, inevitavelmente, ela impõe a obrigatoriedade de um dizer.

Diante dessa perspectiva, é possível afirmar que a língua está sempre a serviço de um poder, mesmo quando é a expressão íntima de um sujeito. Em toda enunciação, ao mesmo tempo em que se atende a interesses individuais, também se é submetido, pois a língua é constituída de signos que existem apenas se forem reconhecidos, ou seja, por serem gregários, comportam um estereótipo – os sujeitos não podem dizer sem considerar tudo que já foi dito, tudo aquilo que se “arrasta na língua”. Por isso é que nela a “servidão e o poder se confundem” e, sendo inevitável a submissão dos sujeitos ao poder, pode-se afirmar que não resta espaço para a liberdade na linguagem, exceto por um único meio de esquivar-se e efetivar a língua fora do poder: pela revolução permanente da linguagem que a literatura é capaz de operar (BARTHES, 2009, p. 14-15).

Para o autor, a literatura corresponde à “prática de escrever” e possui como cerne o texto - um tecido de significantes que constitui a obra. Por isso, para ele os termos literatura, escritura ou texto, podem ser usados indiferentemente. Tomando o texto como o “aflorar da língua”, defende que é no seu interior que a própria língua deve ser subvertida – não pelo conteúdo que carrega, mas “pelo jogo de palavras de que ela é o teatro” (BARTHES, 2009, p. 16). Sendo assim, afirma existirem forças de liberdade presentes na literatura,

[...] que não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um ‘senhor’ entre outros, nem mesmo do conteúdo *doutrinai* de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua [...] O que tento visar aqui é uma responsabilidade da forma: mas essa responsabilidade não pode ser avaliada em termos ideológicos e por isso as ciências da ideologia sempre tiveram tão pouco domínio sobre ela. (BARTHES, 2009, p. 16).

Não se trata apenas do emprego de recursos de linguagem, do manejo linguístico, por exemplo, mas de uma reorganização em um nível de complexidade muito além daquilo que é cotidiano e imediato para o sujeito, muito além das aparências fetichizadas da única realidade conhecida por ele. Por ser desautomatizada e autocentrada, a linguagem literária passa a assumir um caráter

de intangibilidade, conduzindo o leitor a uma abstração que foge às influências do poder, do qual está impregnado o cotidiano. As grandes obras da literatura são capazes de desenvolver no leitor a capacidade para desfetichizar e desnaturalizar a realidade, uma vez que revelam, sob as forças do poder, as visões cristalizadas do mundo, permitindo que sejam desconstruídas.

Enquanto a ciência reflete a realidade para além dos sentidos, das necessidades e limitações humanas, a arte é antropomórfica, uma vez que está centrada nos homens. Contudo, ela vai além do pragmatismo da vida cotidiana, que tende a ser fetichista, centrada no agora; a arte se inscreve nas experiências vividas pelos homens ao longo de toda história da humanidade. Nessa lógica, tanto a arte, quanto a ciência reproduzem a realidade, mas são distintas e particularizadas pela natureza desse conhecimento. A ciência busca explicar a realidade sem subjetivismos, por meio do método investigativo racional, almejando verdades e leis gerais, observáveis e verificáveis.

Por sua vez, os conhecimentos gerados pela arte operam no nível imagético e subjetivo dos homens e, portanto, tendem à antropomorfização, tendo como gênese, a mimese - em outras palavras, o reflexo estético refigura a realidade para os sujeitos. Contudo, quando se trata do reflexo estético da realidade, as grandes obras surgem a partir da época em que se originam. Ou seja, conteúdo e forma da arte não se separam de sua gênese. Neste ponto reside o caráter mais importante deste tipo de apropriação da realidade: apesar de o reflexo artístico acumular conhecimento sobre os homens tanto quanto o fazem outras formas de reflexo, ele é o único que permite ao sujeito reviver as experiências da humanidade como se fossem suas, apesar das particularidades da época e das aspirações que levaram à criação da obra. O conteúdo e a forma das criações artísticas não podem ser separados nunca, esteticamente, de sua gênese.

Para Barthes (2009) a natureza monolítica e definitiva do conhecimento é rejeitada pela literatura que, por meio da linguagem literária – encenada e não apenas utilizada-, possibilita a reflexão do saber sobre o próprio saber, permitindo uma reflexividade infinita, na qual a literatura insere o conhecimento, fazendo surgir não um discurso epistemológico, mas dramático. Sendo assim, a arte literária assume um caráter enciclopédico, mas sem fixar ou fetichizar os saberes, apenas lhes assegurando um lugar indireto. Por isso a literatura não diz que “sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: sabe muito sobre os homens”

(BARTHES, 2009, p. 17). Diz respeito ao amor declarado por Todorov (2009, p.23): a literatura “me ajuda a viver”. Justamente neste ponto é que reside uma das forças de liberdade da literatura: os homens trabalham a linguagem desviando-a da influência do poder, buscando seu limite - seu “grau-zero”, ao mesmo tempo em que também são trabalhados por ela.

Candido (2011, p. 178) concebe a obra literária antes de mais nada como um objeto construído, evidenciando o poder humanizador que provém desta construção, enquanto construção:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.

Nesse sentido, o conteúdo da obra literária só pode ser acessado por meio da forma, e a forma promove, por sua vez, uma reorganização interna, possibilitando a coerência mental e a humanização profunda do sujeito. Uma vez que a forma do texto pressupõe uma ordem ao caos original da linguagem, também ordena o subconsciente, permitindo ao leitor acessar os sentidos propostos pelo texto. Segundo Candido (2011, p. 180),

[...] o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundando em certa modalidade de conhecimento. Este pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.

A literatura dá condições de visibilidade de si próprio e do mundo ao sujeito, uma vez que atua sobre ele por meio de três aspectos que agem simultaneamente: pela construção, como objeto autônomo e intangível, como forma de expressão de indivíduos ou grupos e como forma de conhecimento. No entanto, o que diferencia o texto literário de outros que circulam socialmente é o primeiro aspecto: o tecido

textual, ou seja, a maneira como a mensagem é construída, é quem determina se tratar ou não de uma obra.

Complementa essa perspectiva uma outra força de liberdade da literatura que é sua força de representação do real – passível de ser demonstrado, apenas, já que a linguagem (unidimensional) é incompatível com a realidade (pluridimensional). Como sujeito de uma prática, o escritor insiste até que a literatura se desloque do poder gregário que busca sempre servilizar a língua na sociedade. No entanto, não são somente os aspectos linguísticos e estilísticos que estão submetidos a uma liberdade condicional, mas, sim, todo o discurso constituído por regras, de opressão e de repressão. A linguagem literária estabelece uma nova ordem para o que representa, mantendo ligação com a realidade natural. A literatura é inventada a partir da realidade, mas foge dela pela estilização da linguagem.

Nesse sentido, língua e discurso são inseparáveis e, para Barthes (2009), entre todas as ciências, a semiologia pode ativar a crítica social do discurso capaz de compreender como uma sociedade produz estereótipos, isto é, como consome artifícios como sentidos inatos. Sob uma naturalidade velada, a ideologia é veiculada e a inconsciência dos indivíduos em relação aos seus lugares e condições de fala acaba sendo perpetuada. Por isso a literatura conduz o leitor a um outro lugar, afastando-o do senso comum, da *Doxa* ou opinião pública e dos topoi da cultura politizada. Daí a importância de, por meio do ensino, conduzir o aluno nessa direção. Barthes (2009) adverte que o problema do ensino não está nos saberes ou cultura veiculadas, mas nas formas discursivas por meio das quais ele é proposto. Essa consciência exige do docente a experiência de desconstruir, ou seja, de romper com os conceitos e visões arraigados da literatura, com suas representações, construídas e legitimadas historicamente, e com os modos tradicionais de seu ensino, perspectivas que coadunam os interesses e objetivos desta pesquisa.

Para Barthes (2012), a relação de um discurso com o poder ou com o fora dele, não é direta ou indireta e a mediação entre linguagem e poder não é de ordem política, mas, sim, de ordem cultural: é por meio da *Dóxa* (retomando Aristóteles) – opinião recorrente, geral, provável, mas não verdadeira ou científica – que o poder (ou o não poder) fala. O discurso encrático é submisso aos códigos da *Dóxa* que, por sua vez, estruturam sua ideologia, enquanto o discurso acrático enuncia-se contrariamente a ela. Contudo, o discurso encrático não é apenas o discurso do

poder, uma vez que classes fora dele podem incorporá-lo. Sua linguagem é sustentada pelo estado e, quase osmótica, impregna todos os tipos de relações sociais e campos sócio simbólicos da comunicação de massa. Constitui-se em um “discurso pleno”: não concede espaço para outro, configura-se um discurso ideológico, apresentando o real como a inversão da ideologia, incorpora a natureza da própria *Dóxa* – difuso, pleno e “natural” (BARTHES, 2009, p. 128).

Logo, ao se estudar os discursos do poder, é possível munir-se de previsões. Os discursos acrátricos são aqueles constituídos fora da *Dóxa*, como por exemplo, os discursos de intelectuais, pesquisadores e escritores. Cada uma dessas linguagens de grupo constitui um socioleto acrátrico que permite a seus usuários analisá-las, analisando-se ao mesmo tempo, uma vez que analisam o próprio discurso. O mesmo não ocorre com os discursos encráticos, pois cada um deles cria um “cerco” garantindo segurança aos sujeitos que estão dentro e rejeitando os que estão fora. Nesse sentido, todo socioleto visa a impedir o outro de falar, uma vez que a intimidação é uma característica que lhes é intrínseca. Desse modo, a divisão em dois grandes socioletos opõe dois tipos de intimidação: o encrático age por opressão, enquanto o acrátrico age por sujeição, buscando “constranger” o outro. A inversão entre o “pensado em vivido (e não pensado) define a repressão encrática (BARTHES, 2012, p. 131). Nas tentativas progressistas da modernidade, a literatura ocupa um lugar eminente em função da sua prática, uma vez que ataca as relações do sujeito social e da linguagem, a distribuição do campo simbólico e o processo do signo, tornando-se uma prática de contra divisão das linguagens, desviadas das forças do poder.

Na tentativa de situar a literatura na sociedade contemporânea, identificamos lugares diferenciados e concepções que a tomam, ora como um epifenômeno social, ora correspondendo à própria tessitura textual. Cremos que a compreensão de tais diferenciações passe, inicialmente, pelo conceito de estilo. Esse conceito, considerando a palavra estilo em seu uso mais comum, sempre existiu em um sistema binário, ou seja, junto a outro termo, ao qual se opõe. Os dois termos referentes ao conceito mudaram suas denominações ao longo de épocas e escolas pelas quais passaram. A oposição mais antiga, segundo Barthes (2012) é aquela entre o “*Fundo e a Forma*”, ainda hoje existente no ensino da literatura e proveniente das primeiras classificações da retórica clássica.

As imagens relacionadas à *Forma* eram de caráter decorativo, como se a forma fosse aparência, ou de vestimenta do fundo, da qual se extraía a verdade. Em outras palavras, Barthes (2012) explica que os literatos estabeleciam uma relação entre a mensagem ou o conteúdo do texto e seu estilo, crendo haver uma reciprocidade garantida, uma vez que um “estava no outro”. Daí decorre um longo problema histórico: a *Forma* tem a função de “esconder”, por meio da aparência, “do estilo”, o conteúdo ou a verdade contida no texto? De certo modo, hoje, analogamente, essa visão permanece quando o texto é considerado a superposição de um significado e de um significante, cujo significado se esconde atrás do significante, como um segredo a ser desvendado para a apreciação do texto.

A oposição mais recente apontada por Barthes (2012) corresponde àquela estabelecida entre *Norma* e *Desvio*, proveniente do paradigma saussuriano anteriormente proposto entre *Língua/Fala*. Nesse contexto, o estilo assume-se como a exceção à regra, como o desvio do uso corrente da linguagem. A diferença neste caso é que esse tipo de oposição estabelecida implica uma visão moral segundo a lógica da endoxa, ou seja, considerando-se as visões aceitas pela maioria ou pelos sábios (a maioria dos mais respeitáveis entre todos). Logo, essa oposição é conduzida para uma espécie de “naturalidade” social, uma vez que o código é definido pelo uso da maioria dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a discussão estabelecida por Barthes (2012) leva ao entendimento de que a literatura, inegavelmente reconhecida como o lugar do estilo, assume uma função tal qual a de um Xamã para um grupo etnográfico. Ou seja, a sociedade atribui à literatura um lugar diferenciado, que não corresponde às regularidades ou à “naturalidade”, o que leva ao reconhecimento dos seus escritores, tal qual ao de uma tribo por seu Xamã, uma vez que, naquele, é reconhecido o caráter também extranatural. A fixação tanto da anomalia literária, quanto da extranatureza do xamanismo é recuperada em “processos de comunicação coletiva”.

Retomando a oposição entre *Fundo e Forma*, Barthes (2012) reconhece a parte verdadeira que lhe cabe. É fato que a versão esquemática de uma narrativa não altera sua identidade quando dela se “desloca uma das películas estilísticas” de uma camada de segundos sentidos. A função narrativa (ou semântica) é resguardada independentemente do estilo de linguagem empregado. Contudo, segundo Barthes (2012, p.150), “o erro seria parar, de certo modo prematuramente,

a subtração do estilo”. Segundo ele, o que a película estilística (ou *Forma*) revela não é um significado (*Fundo*) do texto, mas um outro significante, uma outra *Forma* em um outro nível, entre muitos outros. Nesse sentido, defende que os significados são formas construídas sobre códigos diversos e inesgotáveis. A questão é que esses códigos estilísticos (semânticos, culturais, simbólicos, sêmicos, hermenêuticos, entre outros) estão justapostos e interligados dentro de uma unidade enunciativa, como uma frase, por exemplo. São essas justaposições e mesclas que formam o “tecido” ou texto.

Para exemplificar esse pensamento, Barthes (2012, p. 151) utiliza um fragmento de texto de Balzac, o qual transcrevemos aqui:

Eis um exemplo: o escultor Sarrasine está enamorado de uma prima-dona que ele ignora ser um castrado; rapta-a e a pretensa cantora se defende: “A italiana estava armada de punhal. ‘Se te aproximares’, disse ela, ‘serei obrigada a cravar-te esta arma no coração’. Haverá, *por detrás* do enunciado, um significado? De forma alguma; a frase é como o trançado de vários códigos: um código linguístico (o da língua francesa), um código retórico (antonomásia, incisa do *inquit*, apóstrofe), um código acional (a defesa armada da vítima é um termo da sequência Rapto), um código hermenêutico (o castrado engana sobre seu sexo fingindo defender a sua virtude de mulher) e um código simbólico (a faca é um símbolo castrador).

Por meio dessa análise é possível perceber a impossibilidade de se analisar o texto restrito à oposição *Fundo/Forma*, uma vez que ele é múltiplo em suas formas. A observação da maior proximidade ou não entre os códigos, sistemas ou formas e o jogo verbal, retrata apenas uma distinção histórica voltada à literatura do significado, aquela que comumente se estuda, considerando-se a periodicidade literária, especialmente, no ensino em ambiente escolar. Prova disso é que nos textos modernos o significado, seja ele narrativo, lógico, simbólico ou psicológico é ainda mais inacessível. Logo, para Barthes (2012), não há como se opor sistemas de formas a sistemas de conteúdos, uma vez que o estilo se demonstra um conceito meramente histórico – o sistema estilístico é apenas um entre outros.

Todavia, exerce um papel importante no texto literário: o de “naturalização” das articulações semânticas do conteúdo, uma vez que a continuidade dessas é novamente subvertida. Vale assinalar que a estrutura da linguagem é como uma experiência humana muito antiga, daí ser também uma atividade exercida “naturalmente” por cada sujeito: no nível do discurso, assegura ao leitor uma “aparente” continuidade de sentido do texto.

Quanto à segunda oposição descrita por Barthes (2012), entre a *Norma* e o *Desvio*, ou entre o *Código* e a *Mensagem*, o estilo é tratado como o desvio da norma, a subversão do código. É como se o estilo fosse uma “distância” ou “diferença” em relação à língua falada correntemente pelos sujeitos na sociedade. Entretanto, Barthes (2012) afirma ser essa proposição tanto excessiva, quanto insuficiente. Segundo ele, é excessiva porque os códigos de referência do estilo são diversos e vários, sendo a língua falada apenas um deles; insuficiente porque a oposição entre a fala e a escrita ainda não foi explorada com profundidade.

Nesse sentido, Barthes (2012, p.154-155) afirma haver, portanto, “as linguagens da frase e as outras”, sendo o primeiro tipo portador de um caráter arbitrário: o “acabamento da frase”. Assim, a frase já é em si um objeto estilístico, e o estilo, portanto, uma das linguagens escritas: a literatura. Os diversos códigos escritos possíveis, como por exemplo, a escrita universitária, administrativa, jornalística, entre outras, podem ser identificados por seus usuários específicos, por seu léxico técnico e por seus protocolos sintáticos. A linguagem literária seria um desses códigos existentes, uma escrita verdadeiramente coletiva que requer não apenas o reconhecimento de seus traços históricos, mas também de seus traços sistemáticos. Na escola, busca-se primeiramente identificar o idioleto do autor quando, na verdade, é preciso captar, antes, o de uma instituição – a literatura.

Além disso, para o autor, é preciso situar a escrita literária para além do plano do conteúdo, é preciso situá-la em relação aos seus modelos “patterns sintagmáticos, fragmentos típicos de frases, fórmulas, se quiserem, cuja origem é inidentificável, mas que fazem parte de uma memória coletiva da literatura. Escrever é, então, deixar vir a si esses modelos e transformá-los”. Em outras palavras, a “escrita literária nascente” é a transformação de uma “escrita passada”, proveniente da memória internalizada das fórmulas dos textos anteriormente lidos. Logo, escreve-se o que se vive (BARTHES, 2012, p. 156).

Na continuidade desse raciocínio, Barthes (2012) chama atenção para a importância de se identificar os estereótipos a partir dos quais a linguagem literária se inventa e se constrói. De outro modo, busca-se identificar as transformações que constroem a linguagem literária a partir das próprias fórmulas utilizadas pelo autor. Além disso, Barthes (2012), afirma o estilo como um procedimento “citacional” ou de

retomada, uma vez que se constrói pelo acesso a memórias ou a heranças fundadas em “cultura e não em expressividade” (BARTHES, 2012, p. 157-158).

Essa perspectiva leva à conclusão de que a estilística transformacional, embora tenha pontos de afirmação com a gramática transformacional, dela difere: os modelos estilísticos são “depósitos de cultura, são repetições”, são citações, memórias, retomadas – “são estereótipos, não são arquétipos” (BARTHES, 2012, p. 158). Sendo assim, a busca pela compreensão do estilo não pode o assimilar a fórmulas universais e profundas. O autor ainda afirma que a compreensão do estilo passa pelo que ele denomina “folhado do discurso”, uma metáfora assim descrita por ele:

[...] para continuar com as metáforas alimentares, resumirei essas poucas propostas dizendo que, se até agora se viu o texto sob as espécies de um fruto com caroço (um damasco, por exemplo), a polpa sendo a forma e a amêndoa, o fundo, convém de preferência vê-lo agora sob as espécies de uma cebola, combinação superposta de películas ( de níveis, de sistemas), cujo volume não comporta finalmente nenhum miolo, nenhum caroço, nenhum segredo, nenhum princípio irreduzível, senão o próprio infinito de seus invólucros – que nada envolvem a não ser o próprio conjunto de suas superfícies. (BARTHES, 2012, p. 158-159).

Essa metáfora, bastante ilustrativa, coaduna a necessidade de se conceber o estilo na pluralidade dos códigos do texto. Tanto na pluralidade dos níveis ou códigos semânticos que, sobrepostos formam o tecido textual, quanto nas “citações”, ou retomadas que são guardadas num dos códigos – justamente ao qual Barthes (2012) chama de estilo. Trata-se da própria definição de linguagem literária, a qual segundo ele, deveria ser o primeiro objeto de estudo, contrariamente ao que ocorre, hoje, no ensino da literatura e permeia as representações sociais da literatura.

## **1.2 As representações da literatura: da construção histórica dos sentidos à disposição estética**

O uso do conceito de representação social foi uma maneira de compreendermos, para além dos indivíduos, as comunidades constituídas por eles na sociedade, culturalmente e historicamente situadas. O termo representação foi usado inicialmente em 1898 por Émile Durkheim, sociólogo francês. Adotando o conceito de representações coletivas como meio para explicar fenômenos, também coletivos, como religião, mitos ou ciência, por exemplo, justificou-se alegando que o

objetivo da pesquisa seria sempre o coletivo. Para ele todos os fenômenos humanos poderiam ser explicados a partir de uma perspectiva coletiva, sem ignorar o sujeito, uma vez que entendia as representações coletivas como fatos sociais reais e concretos, resultantes de associações e ideias produzidas, transmitidas e acumuladas por diferentes gerações.

Nesta tese, o estudo das representações sociais deu-se como um meio para explicação de discursos e práticas, movidos por fatores propriamente sociais, que perpassam pelo processo educativo e pelas comunidades virtuais de leitores, no que diz respeito à literatura e à leitura literária, especialmente do cânone.

Creemos que as práticas de ensino podem ser direcionadas pelas representações que os docentes possuem da noção de literatura, leitura e leitor que, por sua vez, decorrem das orientações oficiais da educação acerca da literatura. Da mesma forma, creemos que as representações constituídas em suas práticas sociais foram construídas em diferentes momentos e em diferentes experiências, formais e informais, como ocorre, também, com cada membro ou usuário das comunidades virtuais de leitores estudadas neste trabalho de pesquisa. As representações sociais não seriam apenas um saber que possuímos, mas a nossa orientação, identidade e até justificativa no direcionamento de nossas ações individuais e em grupo. Consideramos, nesta tese, as representações como um sistema de interpretações que guiam as nossas relações com o mundo e com os outros.

Para compreendermos melhor o conceito de representação social, recorreremos aos pressupostos interpretativos do historiador Roger Chartier. As propostas da história cultural de Chartier (1991) o colocam em uma via teórica diferente daquelas em destaque na década de 1980, a qual buscava superar os métodos estruturalistas e subjetivistas das décadas de 1960 e 1970. Segundo Chartier (1988), a história cultural objetiva identificar os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída e acessada.

Como as representações sociais são constituídas pelos interesses dos grupos que detêm o poder, Chartier (1988) alerta para a parcialidade dos discursos sociais, uma vez que resultam em “estratégias e práticas” sociais, escolares e políticas” que autorizam ou não as escolhas e condutas dos sujeitos”. Ideia que vai ao encontro do posicionamento defendido por Barthes, quando entende a presença do poder simbólico na constituição das práticas sociais desde a constituição do objeto no qual se assenta todo poder desde os primórdios da humanidade – a linguagem. Por isso

as representações sociais estão diretamente relacionadas às lutas de poder e para serem apreendidas é necessário ultrapassar a objetividade das estruturas, uma vez que a subjetividade das representações precisa ser considerada para se alcançar a realidade.

Para atingir esse objetivo, não há como desconsiderar os “esquemas geradores das classificações e das percepções, próprias de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social” [...] a “noção de representação coletiva concilia as imagens mentais aos esquemas interiorizados e às categorias incorporadas que as geram e estruturam” (CHARTIER, 1988, p. 18). Interessa-nos os pressupostos deste autor porque dentro da perspectiva cultural é possível investigar as várias formas de apreensão do mundo pelos indivíduos, em qualquer tempo e contexto social.

A apropriação dos textos pelos leitores passa pela apreensão dos discursos que constituem o mundo como representação, possibilitando-lhes conceber e ver a realidade. Por isso, pela leitura se dá a construção histórica de sentidos e as significações, o que justifica a preocupação com a apropriação dos discursos e como eles afetam os leitores na maneira de conceber o mundo e a si próprios. É nessa direção que o presente trabalho de pesquisa se volta, uma vez que busca acessar as representações sociais da literatura que emanam dos documentos oficiais da educação voltados à orientação da prática docente no ensino médio e dos discursos literários que emergem das comunidades virtuais de leitores investigadas.

Para Chartier (1988), apoiando-se na fenomenologia do ato de ler, é inevitável pensar na efetivação do texto na sua leitura, uma vez que somente assim são reveladas suas possibilidades semânticas, além de possibilitada a refiguração da experiência. Tendo como suporte a estética da recepção, o autor afirma ser possível compreender a apropriação do texto como “mediação necessária à constituição e à compreensão de si mesmo” (CHARTIER, 1988, p. 24).

Diante dessa perspectiva, é possível tecer uma visão crítica acerca das teorias da leitura. Segundo Chartier (1988, p. 25), o ato de ler não se resume à relação entre o texto, considerado uma “abstração e reduzido ao seu conteúdo semântico”, e o leitor (uma figura considerada também abstrata), negligenciando a atenção devida às práticas de apropriação do texto, construídas historicamente e mutáveis, uma vez inseridas nas sociedades em permanente transformação. Pensar

o ato de ler é pensar nos processos de construção de sentidos como pontos de intersecção entre a competência dos leitores, constituída por suas posições e práticas específicas de leitura, e os textos cujas interpretações são dependentes de suas estruturas formais e discursivas.

Nessa perspectiva, a produção de sentido do texto pelo leitor se dá por meio de uma relação flexível entre eles, dependente das “variações do próprio texto - e de suas formas de impressão – e das modalidades de leitura: silenciosa ou oral, sacralizada ou laicizada, comunitária ou solitária, pública ou privada, popular ou letrada, etc.” (CHARTIER, 1988, p. 26).

Dessa forma, o próprio conceito de apropriação pode ser revisto. Chartier (1988), o ancora às práticas diferenciadas e utilizações contrastadas, ou seja, situa-o em uma abordagem de história cultural. Do mesmo modo, o conceito de apropriação proposto o afasta do teorizado pela hermenêutica, segundo a qual se tratava de um processo universal de refiguração da experiência fenomenológica, pautada apenas nas configurações textuais específicas. Enfim, a nós interessa a noção de apropriação proposta por Chartier (1988), uma vez que visa compreender a história social das interpretações, como determinações sociais e culturais, urdidas em práticas específicas que as possibilitam. Nesse sentido, a ênfase é dada aos processos que levam à construção de sentido nas relações de leitura.

Analisar as representações sociais é refletir acerca das configurações sociais e conceituais do mundo próprias de um momento e de um meio (CHARTIER, 1988). Dessa perspectiva, decorre a importância de se apreender as representações sociais da literatura na contemporaneidade em diferentes espaços, seja no ambiente escolar ou nos espaços virtuais, como é a intenção desta tese. Por isso, a compreensão das práticas sociais e discursivas que envolvem esses meios é indispensável, uma vez que as estruturas do mundo social são constituídas pelas imagens decorrentes da intersecção dessas práticas. Desse modo, ao apreender esses processos, podemos refletir a relação entre o real e as representações que o refletem.

Os modos de atribuição de sentido passam a ser compreendidos como processos determinados por práticas, ou seja, “as práticas de apropriação cultural são formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1988, p. 28). Desse modo, são identificáveis quando as especificidades dos seus meios, a presença de

hierarquias e divisões sociais são reconhecidas. O conceito de prática pode ser explicado como nosso “modo de fazer”, enquanto as representações seriam nossos “modos de ver”. Logo, as representações dizem respeito ao modo como, em diferentes lugares e tempos, a realidade social é constituída por meio de classificações, divisões e delimitações. Nossos esquemas intelectuais constroem figuras que conferem sentidos que, por sua vez, são compartilhados. Apesar de poderem ser naturalizados, tais sentidos podem mudar, pois são construídos historicamente e delimitados por relações de poder ou interesses de grupos sociais. Esse aspecto teórico nos levou a pensar nas possíveis mudanças nas representações da literatura quando mudam os contextos que a permeiam.

Para Chartier (1991), é por meio da leitura que se atribui significado ao mundo. Por isso é preciso, então, reconhecer as práticas do discurso como geradoras dos modos diferentes de interpretação do texto, ou seja, de produção de sentidos. É nessa direção que o presente trabalho de pesquisa se orienta, uma vez que busca identificar as representações sociais da literatura no ambiente escolar com base nos documentos oficiais da educação voltados à literatura, considerando a práxis do professor de literatura, bem como as representações sociais da literatura nas comunidades virtuais de leitores, analisando a leitura de uma obra representativa do cânone brasileiro – *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.

Chartier (1991, p. 178) fundamenta suas reflexões metodológicas em torno de três polos: “o estudo crítico dos textos, a história dos livros e a análise das práticas”. Essa última parte da apreensão dos bens simbólicos para se compreender os modos de usar e de significar as práticas. A atenção voltada por ele para o encontro entre o texto e o leitor revela, por um lado, a construção de sentidos como um processo historicamente configurado e efetivado no ato da leitura, cujos determinantes são passíveis de mudanças de acordo com os espaços, o tempo e as comunidades nas quais se concretizam.

Por outro lado, os modos como o texto é recebido pelos leitores também determina suas múltiplas e variáveis significações. Segundo o autor, “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos” (CHARTIER, 1991, p.178). Para se compreender os modos como uma obra pode ser lida é preciso distinguir, antes, as características que permeiam as comunidades virtuais de leitores das tradições de leitura, distinção que evidencia muitos contrastes. Entre eles, as diferentes normas de leitura para cada comunidade de leitores com

direcionamentos para os usos dos livros e para as formas do ler e do significar. Além disso, considera as diferenças de expectativas e de interesses que cada grupo de leitores deposita em suas práticas de leitura, assim como as diversas maneiras pelas quais pode-se ler um mesmo texto. Trata-se da intersecção entre uma “história das práticas, constituídas social e historicamente, e uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos sujeitos” (CHARTIER, 1991, p.177).

Para esse tipo de análise, o autor conjuga diferentes áreas do conhecimento, como a crítica textual, a história do livro e a história sociocultural, o que permite descrever os dispositivos formais e materiais pelos quais os textos atingem os leitores, possibilitando ver a história das apropriações. Ao centralizar seu trabalho no texto, no livro e na leitura, Chartier (1991) defende a ruptura que atravessou a história da divisão existente entre as objetividades das estruturas (observáveis pela manipulação de documentos que podem reconstruir realidades das sociedades) e a subjetividade das representações (baseadas nos discursos e distante do real). É nesse último aspecto que se ancora uma parte deste trabalho de pesquisa.

Para Chartier (1991, 183), essa ruptura só é possível se as fontes geradoras de classificação e de percepção forem consideradas como “instituições sociais” capazes de incorporar as divisões da organização social sob a forma de representações coletivas, as quais são matrizes das práticas que constituem a própria sociedade.

Nesse sentido, é possível conceber a construção das identidades sociais sob dois aspectos: como resultantes das relações entre os que podem classificar e nomear por serem detentores do poder e a definição de aceitação ou de resistência que cada grupo social revela de si próprio; ou a partir do recorte social objetivado, significando a representação de si dada por cada grupo social que demonstra unidade como forma de constituir sua existência. O que nem sempre é explicitado nas relações sociais são as estratégias simbólicas, no entanto são elas que “determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p.184).

Contudo, as relações de representação podem não ser percebidas, seja pelos modos de inculcação das convenções às quais são submetidos os leitores. Em diversos casos, a representação apenas vela ao invés de retratar adequadamente o objeto, a pessoa, a situação ou a instituição ao qual se refere. Nem mesmo os signos visíveis são sempre índices seguros de uma realidade. Ao contrário, os

desvios da representação podem levar à construção do respeito e à construção da submissão, formas internalizadas de exigências sociais. Na ausência do peso brutal da força (seja ela física ou bélica) para a dominação social, as representações tornam-se formas de dominação simbólica, também constituintes da hierarquização da estrutura social, não deixando de serem, também, formas indiretas de violência.

Por isso, Chartier (1991), defende que as diferenciações culturais são resultantes de processos dinâmicos. Se por um lado mudanças nos modos como um texto é proposto possibilitam novas recepções, novos leitores e novas práticas, por outro lado o acesso ao mesmo bem cultural por diferentes grupos sociais leva ao surgimento de novas diferenciações.

No intuito de complementar a discussão, consideramos que o entendimento da gênese do conceito de representação leva às possíveis relações entre a história cultural francesa e a sociologia de Pierre Bourdieu, uma vez que os conceitos de *habitus* e campo em Bourdieu (2002) foram apropriados por Chartier (1991) para o estabelecimento de relações objetivas entre a história cultural francesa e outras disciplinas, inclusive a história da literatura. Para Bourdieu (2002, p. 61),

[...] *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...] de um agente em ação [...].

Logo, a noção de *habitus* incorporada por Chartier (1991) como conhecimento adquirido ou como uma disposição incorporada vai ao encontro de sua intenção de reunir saberes para superar a maneira de conceber a história cultural até aquele momento. Da mesma forma, Bourdieu (2002) afirma a importância da noção de *habitus* para as ciências sociais, uma vez que lhes é exigido o domínio dos conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas e sua incorporação, como *habitus*, na tentativa de centralizá-lo numa prática cumulativa, não só de saberes, mas também do saber-fazer.

O percurso teórico descrito objetiva a compreensão dos pressupostos que realmente interessam a este trabalho de pesquisa: a história social e cultural proposta por Chartier (1991) permite identificar, em forma de *habitus*, como as realidades sociais são construídas em determinado momento e lugar e como se revelam à leitura. A apreensão e análise da realidade, segundo Chartier (1991), passaria pelas categorias essenciais de classificação, delimitação e divisão que

constituem o mundo social. Para o autor, as diferenças surgem de acordo com os interesses de cada grupo social e meio intelectual que compartilham as mesmas disposições.

A incorporação desses esquemas intelectuais permite a criação de representações que ajudam a atribuir significado à realidade e a compreender os meios sociais. Para o autor:

[...] as representações do mundo social assim constituídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza [...]. (CHATIER, 1991, p. 17).

Assim, o autor defende a inexistência de discursos neutros, uma vez que as percepções do mundo social produzem estratégias e práticas, quais sejam “sociais, escolares ou políticas”, que impõem uma “autoridade seletiva, legitimam um projeto reformador ou justificam, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1991, p.17).

Nesse sentido, para entender as representações sociais, antes é necessário identificar as forças de poder que coexistem no mesmo meio ou campo. Essa percepção confere importância às lutas de representações tanto quanto possuem as lutas econômicas para identificar e compreender os modos como um grupo impõe sua concepção do mundo social, seus valores e seus domínios.

Diante dessa perspectiva, a internalização simbólica das lutas pelo poder pode ser apreendida em um campo pelas representações sociais, segundo Chartier (1991). Assim, é possível compreender como se estruturam essas relações de dominação e poder: elas podem se dar em determinado campo social a partir de relações externas objetivas, que independem da consciência ou vontade dos indivíduos; ou a partir da exteriorização da internalização simbólica dessas lutas, uma vez que promovem atos e são fundamentais para a constituição das estruturas de relações objetivas de um campo social e histórico.

O fato é que apreender as representações considerando o conceito de campo, permite identificar a posição entre as interpretações internas e as produções intelectuais. As determinações simbólicas internas atuam como expressão dos indivíduos ou grupos nas relações externas.

Segundo Bourdieu (2007), é preciso identificar a lógica específica da economia que também constitui os bens culturais. É nesse sentido que ele aponta na direção dos modos como os consumidores e os gostos são constituídos, para o modo de apropriação dos bens por eles e para as condições sociais sob as quais se dá o modelo de apropriação considerado legítimo na sociedade.

O autor desconstrói a máxima de que “gosto não se discute”, afirmando que as necessidades culturais são produtos da educação e que os gostos, considerando-se a cultura tida como legítima não se resumem a um dom, inerente ao indivíduo. Afirma que as práticas culturais, como por exemplo, o “contato com a leitura, museus, exposições, entre outros, e as preferências em matéria de literatura, pintura e música, estão relacionadas, principalmente, ao nível de instrução e, em parte, à origem social” (BOURDIEU, 2007, p. 8).

Relacionando esses dois fatores – nível de instrução e origem social, defende que o peso da educação familiar e da educação escolar dependem da valorização e ensino das diferentes práticas culturais, inclusive o hábito ou não hábito da leitura literária. Contudo, a eficácia e duração dessa educação está relacionada à origem social. Nessa perspectiva, “a hierarquia socialmente reconhecida da artesã – e, no interior de cada uma delas -, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde à hierarquia social dos consumidores” (BOURDIEU, 2007, p. 8). Consequentemente, tem-se a noção de que os gostos se tornam “marcadores privilegiados de classe”.

Dessa lógica decorre, também, a noção de que os modos de aquisição permanecem nos usos das aquisições. Nesse sentido, a escola atua como uma das instâncias de legitimação cultural. A observação das práticas de aquisição dos bens culturais revela que esses modos são hierarquizados, assim como os indivíduos agentes, envolvidos nesse processo

Para Bourdieu (2007), a definição de nobreza cultural leva além de divergências entre grupos quanto à concepção de cultura e de obras de arte, aos modos de apropriação considerados legítimos que privilegiam, no meio escolar, aqueles que desde cedo tiveram acesso ao conhecimento erudito por meio de uma família culta. Assim, desvaloriza-se o saber escolar em detrimento da experiência simples e intencional pelo prazer. Opõe-se a essa noção o fato de que a obra de arte só adquire sentido para aqueles que conhecem e acatam o código por meio do qual ela se constitui. Prescinde saber operar o sistema dos esquemas de percepção

e de apreciação para se reconhecer, por exemplo, um estilo musical ou de pintura, uma forma de conhecimento que exige o domínio de códigos específicos.

Quando não há o domínio do código e não se é capaz de adotar a disposição adequada para a leitura de uma obra, o leitor limita-se às “propriedades sensíveis”, ou seja, à “camada primária do sentido” a qual é possível acessar apenas por meio da experiência existencial do indivíduo. Seria o que Martins (1997) propõe, entre os três tipos de níveis de leitura: sensorial, emocional e racional, a predominância dos dois primeiros. Contudo, para se adentrar a “camada dos sentidos secundários”, que corresponde à região do “sentido do significado”, é preciso dominar os conceitos que possibilitam a apreensão das características estilísticas da obra (BOURDIEU, 2007, p. 9). A apropriação de uma obra de arte que permite, inclusive, a função afetiva, requer conhecimento, exige um ato de decifração e decodificação que depende do patrimônio cognitivo e do repertório cultural desse leitor.

Trata-se de uma visão intelectualista da percepção artística, oposta ao modo considerado legítimo de aquisição da cultura que se daria a partir da familiarização no âmago da família. Mesmo que ocorra a experiência do prazer estético, esse modo de aquisição ignora os conhecimentos necessários para a apropriação da obra.

A maneira de conceber a obra de arte, o que Bourdieu (2007, p. 9) chama de “olho”, segundo ele é um “produto da história reproduzido pela educação”. A percepção artística, considerada legítima, hoje, ancora-se na “disposição estética”, ou seja, na observação da forma em detrimento da função. A percepção estética é um construto histórico, ou seja, “a disposição estética exigida pelas produções de um campo de produção que atingiu um elevado grau de autonomia é indissociável de uma competência cultural específica [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 10). É essa formação cultural que possibilita o reconhecimento dos estilos de época. Contudo, essa identificação não anula a identificação dos traços constitutivos da originalidade enunciados em cada obra.

Para Bourdieu (2007), a criação ou a recepção da obra de arte pressupõe o que o autor chama de “olhar puro”, ou seja, a ruptura com o que é genérico, habitual e comum no mundo, o que leva, conseqüentemente, à uma ruptura social. Nesse sentido, é como se a estética popular submetesse a forma à função da obra, uma vez que o oposto resultaria no distanciamento das convenções aceitas e manteria o público distante da obra, “impedindo-o de entrar no jogo” e identificar-se com os

personagens, por exemplo. Em outras palavras, a busca pelas experimentações formais impede o acesso fácil à obra e rejeita o senso comum; é exatamente a essa postura que se opõe a estética popular.

Retomando a visão de Kant, Bourdieu (2007) explica o que faz a especificidade do julgamento estético, partindo da distinção entre o que dá prazer e o que gera desinteresse, sendo essa última reação a garantia da qualidade estilística da contemplação: o desprendimento e o desinteresse. Logo, os sujeitos das classes populares esperam que toda imagem se reverta em função, manifestando em seus julgamentos normas da moral e do decoro – a apreciação da obra está sujeita a um sistema de normas orientado pelo princípio da ética. O gosto popular condiciona os “esquemas dos *ethos*” (relacionados às circunstâncias comuns da vida) às obras legítimas, o que acarreta reducionismo nas formas de significar a arte, ao mesmo tempo em que destina toda ênfase às ficções e representações. O chamado “gosto puro” afasta-se das necessidades objetivas do mundo. Para Bourdieu (2007, p. 12),

[...] os intelectuais acreditam mais na representação – literatura, teatro, pintura – que nas coisas representadas, ao passo que o povo exige, antes de tudo, que as representações e as convenções que as regulam lhe permitam acreditar “*naivement*” nas coisas representadas. A estética pura enraíza-se em uma ética ou, melhor ainda, no *ethos* do distanciamento eletivo às necessidades do mundo natural e social que pode assumir a forma de um agnosticismo moral (visível quando a transgressão ética se torna um expediente artístico) ou de um estetismo que, ao constituir a disposição estética como princípio de aplicação universal, leva ao limite a denegação burguesa do mundo social. (BOURDIEU, 2007, p. 12).

A disposição estética se efetiva, sobretudo por meio da arte. Todavia, pode-se afirmar a “intenção de submeter as necessidades e as pulsões primárias ao requinte e à sublimação” (Bourdieu, 2007, p.12). Em vários outros campos sociais é possível identificar a estilização da vida, ou seja, a maior preocupação com a forma em relação ao conteúdo ou à maneira em relação à matéria. Para o autor, a forma mais distinta de distinção de classe é a capacidade de constituir, esteticamente, objetos quaisquer ou tidos como vulgares ou a aptidão para aplicar os princípios de uma estética “pura” nas escolhas mais comuns da vida comum (como a escolha de uma roupa, a decoração da casa, de uma mesa de jantar, entre outros), invertendo completamente a disposição popular que condiciona a estética à ética.

Os modos de estabelecer relação entre as realidades e as ficções estão condicionados por fatores econômicos e sociais. Os modos de se entrar em contato com a arte estão inseridos nos sistemas de disposições (*habitus*) características das diferentes classes sociais. Dessa perspectiva surge a visão de que,

[...] o gosto classifica aquele que precede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas. (BOURDIEU, 2007, p. 12).

A ciência do “gosto e do consumo cultural” passa pela eliminação do isolamento da cultura considerada legítima, com o intuito de promover relações que unam escolhas aparentemente incompatíveis, inclusive relacionadas ao gosto literário. Ocorre, neste caso, a inserção do consumo estético em meio ao consumo comum, eliminando a oposição presente na origem da estética erudita, entre o gosto dos sentidos e o gosto da reflexão; entre o prazer fácil – em que o prazer sensível se reduz ao prazer dos sentidos – e o prazer puro – símbolo da moral e da capacidade de sublimação que define o homem em sua plenitude.

A arte e o consumo artístico desempenham “independentemente de nossa vontade e do nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 12). Ao repelir um tipo de fruição inferior, os indivíduos capazes de usufruir dos prazeres requintados são tomados como superiores.

As próprias obras de arte legítimas condicionam sua percepção a “determinadas normas e determinam um modo legítimo para essa percepção se dar”, mobilizando uma certa “disposição e competência” (BOURDIEU, 2007, p. 32), o que leva ao condicionamento de todos os sujeitos envolvidos às mesmas normas. A questão que se apresenta é se essa disposição e essa competência são inerentes aos sujeitos, como dons, ou se podem e precisam ser aprendidos, o que evidencia as condições desiguais entre as classes sociais quando se trata da falsa ideia de “aptidão” para o contato com as obras de arte da cultura erudita.

A disposição estética é o único modo autorizado socialmente para se tratar um objeto considerado obra de arte, uma vez que consiste em uma “intenção propriamente estética, uma forma capaz de reconhecê-lo e constituí-lo como obra de arte” (BOURDIEU, 2007, p. 32). Contudo, é preciso considerar a origem histórica e individual do objeto artístico, sua única razão de ser. Os objetos artísticos seriam

definidos pelo fato de que exigem serem percebidos segundo uma intenção estética que equivaleria à preferência pela forma e não pela função do objeto. Todavia, a dificuldade consiste em determinar o momento em que a forma do objeto prevalece em relação à sua função, ou seja, quando um objeto manipulado transforma-se em obra de arte.

No entanto, a intenção de quem produz um objeto estético passa pelas normas e convenções sociais que definem o que é arte e o que não o é. Trata-se de uma linha divisória imprecisa e historicamente passível de mudanças. Por outro lado, a recepção da obra também depende da intenção do leitor, convencionalizada por normas que orientam, em cada contexto sociohistórico, as relações com a arte. Além da intenção, conta a formação artística desse espectador, ou seja, sua aptidão para atender ou não às normas.

Quando se trata da percepção pura da obra de arte, faz-se necessário considerar a obra de arte como resultante da “explicitação e da sistematização dos princípios da legitimidade propriamente artística que acompanham a constituição de um campo artístico relativamente autônomo” (BOURDIEU, 2011, p. 33).

Um exemplo desse ideal de percepção da forma é o museu de arte, uma vez que reúne obras que, a princípio, partem de funções completamente diferentes, muitas vezes até opostas, o que conduz a atenção do espectador primeiramente para a forma e não para a função, para o tema ou para a técnica, característicos de um determinado estilo artístico. Essa perspectiva neutraliza a própria função de representação realista exigida pela arbitrariedade do cânone.

Segundo Bourdieu (2011) o olhar puro para a obra de arte requer uma ruptura social, ou seja, com tudo o que é habitual no mundo. Quando se trata de arte moderna (considerada impopular e até antipopular), por exemplo, percebe-se a recusa da dimensão humana: das emoções, dos sentimentos que as pessoas comuns experimentam e de todos os temas e objetos que remetam a essa representação do comum na sociedade. Essa intenção estética da arte moderna produziu um efeito sociológico: dividindo o público entre os que compreendem e os que não a compreendem, ou seja, os capazes ou não de acessar a grande arte.

Essa concepção evidencia-se ao constatar a apreciação de determinados espectadores pelos dramas apenas quando identificam nele acontecimentos reais da vida, uma vez que o prazer sensível lhes é mobilizado por conseguirem acessar

facilmente e imediatamente a trama que, por sua vez, corresponde ao genérico, ao comum no mundo.

Contudo, o olhar puro, segundo Bourdieu (2011) requer a substituição do interesse pelo conteúdo da representação pela percepção da beleza da própria representação em si. O julgamento a respeito da representação não pode estar subordinado ao objeto representado, especialmente quando este acessa de modo mais imediato os sentidos, o que requer distanciamento.

Logo, para compreender o olhar puro é preciso considerar o olhar ingênuo ao qual aquele se opõe. Nesse sentido, é evidente que a “estética popular se define em relação às estéticas eruditas e que a referência à arte legítima e ao julgamento negativo que ela profere a respeito do gosto popular nunca cessa de assombrar a experiência popular da beleza” (BOURDIEU, 2011, p. 35).

Quando se trata do posicionamento estético das classes populares, impõe-se uma representação negativa que está na gênese da estética erudita. A estética popular baseia-se na percepção da extensão da vida na arte e, conseqüentemente, na prevalência da percepção da função em relação à forma da obra de arte. Trata-se de negar a ruptura radical entre as disposições comuns e a disposição estética, ruptura essa que constitui a gênese da estética erudita. É essa ruptura que provoca a rejeição das classes populares e daqueles desprovidos de capital cultural diante de qualquer experimentação formal. Seja no cinema, no teatro, diante de uma tela ou da leitura de um romance, o público popular,

[...] diverte-se com as intrigas orientadas, do ponto de vista lógico e cronológico, para um *happy end* e sente-se melhor nas situações e nos personagens simplesmente desenhados que nas figuras e ações ambíguas e simbólicas ou nos problemas enigmáticos [...] (BOURDIEU, 2011, p. 35).

Nesse caso, o desejo de participação e identificação dos leitores populares não é frustrado, o que ocorre quando está diante de uma experimentação formal. Não se trata apenas de falta de familiaridade com a obra, mas passa pelo sentimento de ausência de representações genéricas, vulgares e da sedução que uma arte de ilusão provoca. Em outras palavras,

O desejo de entrar na representação, identificando-se com as alegrias ou sofrimentos dos personagens, interessando-se por seu destino, desposando suas esperanças e causas, suas boas causas, vivendo sua vida, baseia-se em uma forma de investimento, uma espécie de opinião preconcebida de *naïveté*, de ingenuidade, de credulidade de público simplório (“estamos aqui

para nos divertir”) que tende a aceitar as experimentações formais e os efeitos propriamente artísticos desde que possam ser esquecidos e não criem obstáculos à percepção da própria substância da obra. (BOURDIEU, 2011, p. 36).

Em geral, é o que o público dos *Best Sellers* procura, o que não vem a ser um problema, uma vez que lhe é um direito assegurado o gosto por esse tipo de leitura. O problema surge quando esse leitor se depara com uma grande obra e, diante de sua leitura, mantém a mesma expectativa.

A divisão social que associa cada classe de obras a seu público, segundo Bourdieu (2011), dificulta a obtenção de um julgamento a partir da vivência das experimentações da arte moderna pelos espectadores populares. Estes, diante da experimentação formal do objeto artístico, passam a compreendê-lo como uma agressão ou desafio ao bom-senso; tendem a tomá-lo como um produto intencional de exclusão criado por determinado campo de produção. No caso da literatura, a experimentação formal leva à obscuridade, o que para o público popular significa uma forma de mantê-lo à distância ou da obra comunicar-se exclusivamente com os iniciados, à revelia do povo. Nesse sentido, entende-se como uma censura do conteúdo expressivo, justamente “aquele que explode na expressividade do falar popular”, quando na verdade, o formalismo é uma “advertência contra a tentação da familiaridade” (BOURDIEU, 2011, p. 37). Por outro lado, as artes populares possibilitam a participação individual do espectador; por serem menos formalizadas e menos eufemísticas proporcionam prazer imediato e direto.

Ao se apropriar de um objeto popular, o artista promove um movimento de deslocamento do interesse pelo conteúdo para a forma, voltando-se aos efeitos artísticos desse objeto. Trata-se da recusa de qualquer tipo de envolvimento, de adesão fácil e ingênua ou arrebatamento coletivo presente na base das experimentações formais. A designação da postura estética é social e encontra-se determinada entre o capital cultural (formação educacional) e a disposição estética (capacidade de acionar a classificação arbitrária que distingue os objetos como obras de arte).

### **1.3 O leitor e os novos processos de leitura literária: a constituição de práticas discursivas**

O uso da linguagem tomado como prática social remete ao conceito de discurso definido por Fairclough (2008), um dos principais nomes da análise crítica do discurso. Segundo o autor, o termo discurso parte da concepção de linguagem como uma forma de prática social. Trata-se de uma atividade não individual, um modo de agir sobre o mundo e sobre os outros, uma forma de representar e significar o mundo.

Por isso, acreditamos que a perspectiva social da análise crítica do discurso possa contribuir com nossa pesquisa, uma vez que a literatura, como uma forma específica de linguagem – manifestação da arte –, é também uma forma de prática social, “um modo de agir, de representar e significar o mundo” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 284). Por isso, definimos nosso aporte teórico a partir do entendimento de que as práticas sociais são compostas pelo discurso que, por sua vez, também é elemento definidor delas. Ou seja, o discurso e as práticas sociais estão intrinsecamente relacionados, é como se o discurso “representasse e significasse os fenômenos da vida social” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 284). Por isso acreditamos que os estudos da literatura inserida em contexto social, embora tradicionalmente de domínio das teorias literárias, podem ser apoiados, em alguma medida, por teorias como a análise crítica do discurso.

Prova disso é a contribuição do discurso “para a construção de identidades sociais, posições do sujeito, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 283). Os discursos são delimitados por ideologias – “pressuposições do senso comum implícitas nas convenções de acordo com as quais as pessoas interagem linguisticamente e das quais as pessoas geralmente não estão conscientes” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 289) e decorrem de práticas sociais inseridas em estruturas historicamente alicerçadas. Daí a importância de compreendermos o que é “prática social” para percebermos sua relação com o discurso. Para Oliveira e Carvalho (2013, p. 285), a prática social é “uma forma estabilizada de atividade social”, condicionada à existência do discurso, uma vez que ele é parte constituinte dela. Qualquer prática social se efetiva por meio de sujeitos estabelecidos em suas relações sociais de acordo com a posição que

ocupam, conscientes dela ou não, bem como dos papéis que exercem, regidos por valores e pelo próprio discurso.

Nesse sentido, acreditamos ser possível identificar e analisar os papéis exercidos pelos sujeitos envolvidos nas práticas de leitura efetivadas nas comunidades de leitores. Além disso, outro aspecto importante a ser considerado é o poder que permeia suas relações, especialmente o poder simbólico, aquele que leva à obediência inconsciente.

Assim, é imprescindível observar as instituições em que circulam o texto literário, como é divulgado e quem o recebe. No caso desta pesquisa, a escola é observada por meio da materialidade dos documentos oficiais da educação referentes à literatura e os ambientes virtuais são campo aberto para amplas investigações, bem como os sujeitos envolvidos nesses processos: alunos e/ou membros das duas comunidades virtuais.

Creemos que analisar os modos como as práticas relacionadas à literatura estão organizadas possibilitará conhecer as estruturas internas e as relações existentes entre os discursos que convergem para o ensino da literatura, tanto dentro como fora da escola.

Por meio do livro didático possivelmente os alunos têm contato com um tipo de prática literária orientada por critérios de seleção de obras e direcionamento para sua apropriação. A instituição escolar é um dos agentes sociopolíticos disseminadores da literatura na sociedade. Como uma comunidade de prática, promove o acesso ao saber literário para a maioria das pessoas do país por meio de práticas delimitadas ideologicamente.

Portanto, a prática pedagógica literária é determinada por um modo de pensar, é um processo de seleção que atende a critérios e se reproduz orientada por determinados padrões. Nessa comunidade de prática, professor e aluno são sujeitos de um processo de ensino e aprendizagem e assumem uma forma de pensar bastante específica, muitas vezes ancorada no manual didático, por sua vez considerado um produto mercadológico que atende a regras de produção e distribuição, mesmo que represente boa parte dos conhecimentos socialmente construídos. A tomada de consciência desse processo e dos papéis que desempenham cada sujeito envolvido nele, bem como das forças ideológicas que agem sobre eles é condição para a busca de qualquer mudança.

Embora reconheçamos ser esse saber literário o mais amplamente difundido pela escola entre os jovens, é preciso lembrar que não é o único. O desenvolvimento tecnológico promoveu infinitas possibilidades de acesso a novas práticas envolvendo a literatura, especialmente relacionadas aos ambientes virtuais. As diversas comunidades virtuais de leitores podem exemplificar esse acesso como comunidades de prática que são, uma vez que se desenvolvem em contextos específicos e para fins próprios.

Diante dessa perspectiva, faz-se imprescindível abordar com acuidade o papel do leitor e os novos processos de leitura literária. Acerca dessa temática, antes de tudo, Petit (2008, p. 26), alerta que “não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado”, pois cada leitor constrói significados a partir de seu repertório cultural, bem como de sua motivação. Isso porque a leitura literária promove experiências estéticas que libertam por meio da subjetividade, levando o leitor a “habitar novos mundos criados a partir do livro” Resende (2005), os quais lhes darão condições de visibilidade da realidade e de sua própria condição humana. Na mesma linha de pensamento, Chartier (1999, p. 11) defende que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”. Ou seja, cabe ao leitor atribuir sentido à obra e, dessa forma, reescrevê-la, assumindo um papel fundamental na própria criação. Contudo, o mesmo autor adverte que:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 77).

Embora cada leitura seja uma experiência individual, são “sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas” Chartier (1999, p. 91), ou seja, como prática social, a leitura está inserida em estruturas sociais alicerçadas historicamente no tempo e no espaço. Assim, são efetivadas, geralmente, por sujeitos que compartilham a mesma posição e função social e seguem regras determinadas por instâncias de poder, como a escola e a academia, por exemplo.

Em outras palavras, mesmo com a singularidade de cada leitor, a leitura “é atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade” (CHARTIER, 1999, p. 92). O que assegura as transformações ao longo do tempo é o fato de que cada comunidade acaba sendo “regida por princípios” que mudam à cada época e pelo fato de que “modelos e técnicas de leitura acabam organizando as práticas dessas comunidades” (CHARTIER, 1999, p. 92).

Cada geração de leitores sempre foi influenciada pelo comportamento da geração precedente, exceto com a revolução digital que vivenciamos. A partir dela, experimentamos uma “ruptura da continuidade” e, conseqüentemente, a necessidade de “aprendizagens radicalmente novas” que acabam nos afastando de alguns hábitos (CHARTIER, 1999, p. 93). Segundo o autor, uma ruptura tão brutal como essa tem poucos precedentes na longa história da cultura escrita.

Chartier (1999) também questiona acerca de estudos sobre os novos comportamentos induzidos em uma geração educada diante da tela. Para ele, os principais interesses são voltados às questões técnicas e aos desafios políticos dessas técnicas, acarretando pouca atenção à descrição etnológica ou sociológica. Embora vinte anos tenham se passado desde essa afirmação, acreditamos que pesquisas voltadas à etnografia digital ainda sejam insuficientes e requerem maior atenção dos pesquisadores.

É pertinente investigar o enviesamento de novas e antigas práticas que envolvem a leitura e o leitor. Em grande parte, os atuais modelos de ensino no país não alcançam as mudanças proporcionadas pela cultura da convergência, segundo a concepção de Jenkins (2009). Acerca do discurso de que as classes mais jovens se afastam da leitura, o que ainda vale para o contexto atual, Chartier (1999, p. 104) afirma:

Aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de se considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, a maneiras de sentir e de pensar.

Se abrem-se novas vias para o encontro com outras leituras, é preciso investigá-las, especialmente para não incidirmos em pré-julgamentos. Definitivamente os grandes discursos de autoridade do passado sobre a leitura – escola, família, igreja e biblioteca – perderam força. Embora a crítica e o estado ainda exerçam, hoje, uma influência inquestionável sobre as práticas de leitura e sobre os leitores, novos suportes passam a sugerir livros e a registrar memórias de leitura, formando uma biblioteca ao mesmo tempo universal e individual.

Segundo Santaella (2004), o desenvolvimento de suportes eletrônicos e das novas configurações hipermediáticas, nas quais se constituem as atuais relações virtuais apontam para um novo tipo de leitor. Historicamente situado pela autora, o leitor da idade média é classificado como contemplativo (leitor do livro impresso e da imagem expositiva), o leitor filho das revoluções industriais é chamado de movente (convive com diversos signos e administra a velocidade de circulação das imagens) e o leitor contemporâneo é considerado imersivo ou virtual. Este último surge das múltiplas imagens sígnicas e dos ambientes virtuais de comunicação instantânea, o que desenvolveu sua percepção cognitiva, potencializada ainda mais pelas possibilidades do ciberespaço.

Esse tipo de leitor, segundo Santaella (2004, p. 33) “vive em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo etc”. É esse tipo de leitor - nativo digital - que domina os espaços virtuais, mas que também convive com leitores moventes, de outras gerações, ao tentarem se adaptar aos novos suportes tecnológicos.

Entretanto, na última década, o vertiginoso desenvolvimento da cultura digital fez surgir um quarto leitor, denominado por Santaella (2013), leitor ubíquo. Trata-se do leitor que utiliza dispositivos móveis, especialmente os smart-phones e i-phones, que permitem o acesso a informação em qualquer lugar. Esse leitor mantém a presença física nos diversos espaços fazendo a leitura dos signos e sinais desse ambiente, ao mesmo tempo em que atua como um leitor movente. Ou seja, com um simples toque no celular, ele pode acessar informações no ciberespaço, enquanto conversa discretamente com alguém ao seu lado ou a centenas de quilômetros do local. A atenção do leitor ubíquo é uma atenção parcial contínua, pois é capaz de responder simultaneamente a diferentes focos sem, contudo, ater-se a eles

demoradamente e reflexivamente. Segundo Santaella (2013), deriva dessa transformação um novo tipo de aprendizagem, denominada aprendizagem umbíqua. São processos de aprendizagens abertos que possibilitam o acesso à informação de qualquer lugar, uma vez que a continuidade do tempo se soma à continuidade do espaço. As comunidades virtuais de leitores acabam se tornando espaços democráticos para o encontro dessas diferentes gerações.

Mudam-se os suportes, ampliam-se os modos de acessar o discurso literário. A questão que se faz necessária aqui é a tomada de consciência dessas transformações e o olhar despretensiosos para os novos pequenos movimentos interativos em torno do texto literário. Dificilmente eles rompem completamente com as regularidades do discurso literário tradicional, historicamente arraigado; contudo, talvez possam desvendar novas maneiras de se relacionar com o literário, além daquelas aprendidas na escola.

A leitura pode ser considerada uma prática cultural e histórica, pois, assim como qualquer outra, apresenta transformações e mudanças com o decorrer do tempo. Eagleton (1997) considera a existência de três grandes momentos ou fases nos estudos da leitura e da literatura: a fase do autor, a fase do texto e a fase do leitor. O autor foi o primeiro a ocupar o lugar de destaque entre os estudos, uma vez que o modelo de crítica romântica, que se estenderia até o séc. XIX, priorizava a biografia do autor, reduzindo a obra a um produto de sua mente. O autor era projetado acima da obra e do próprio leitor.

O momento seguinte centralizou-se no texto em si, desde as primeiras décadas do século XX, atingindo seu auge nos anos 1960 com o domínio do estruturalismo. Por fim, um terceiro momento recupera ideias já fomentadas no passado e as associa a tendências contemporâneas, centralizando os estudos literários na figura do leitor. A Estética da Recepção propõe a noção de que os textos possuem “espaços em branco”, o que leva a figura do leitor ao destaque. O interesse passa a recair nos sentidos que emergem do texto a partir das relações estabelecidas entre ele e o leitor por meio da leitura. Essa relação ocorre pela presença de lacunas que o autor deixa no texto para que o leitor preencha de forma participativa, segundo o sentido que atribui à leitura somado à sua capacidade de imaginação (ISER, 1999).

Para Chartier (1999), ler é um exercício dinâmico, complexo e historicamente em evolução. Nesse sentido, é possível pontuar três importantes momentos que

marcam a evolução histórica da leitura: Leitura em voz alta x Leitura silenciosa; Leitura intensiva x Leitura extensiva; Leitura do texto eletrônico x Leitura do texto impresso. Zilberman (2001) lembra como se deu uma dessas transformações – a leitura silenciosa surgiu em decorrência da evolução do rolo de pergaminho para códex.

Chartier (1999, p. 78-79) explica que “a história das práticas de leitura, a partir do séc. XVIII, é também uma história da liberdade na leitura”. Com o uso do pergaminho, o leitor não podia escrever, então lia em voz alta, ditando para que outros transcrevessem; some-se a isso o fato de que poucos sabiam ler e a leitura em voz alta poderia alcançar os iletrados. Com a invenção do códex, o leitor pôde apoiá-lo e ler confortavelmente, conseguiu fazer suas anotações, suas transcrições sem ajuda; criou-se mais intimidade e amizade entre texto e leitor. Trata-se do primeiro momento significativo de registro de mudança em práticas de leitura. No processo, as bibliotecas, desde a Idade Média, passam a regular o comportamento do leitor, exigindo-lhe silêncio.

Foi somente na segunda metade do séc. XVIII que a prática silenciosa da leitura, de fato, individualiza-se, uma vez que os livros passam a ser produzidos em escala e seu custo barateado, além de parte da população já ter sido letrada nessa época. O livro passa a pertencer ao leitor.

O segundo momento histórico de transformação da leitura marca a passagem do modo intensivo para o modo extensivo de ler. O texto era lido e relido, decorado e transmitido às gerações posteriores com extrema dedicação do leitor – era o modo intensivo de ler. No entanto, o leitor passa a consumir uma grande variedade e quantidade de livros, o que o torna um leitor extensivo. Chartier (1999) explica as transformações do séc. XVIII como motivação para a mudança no modo de ler: crescimento da produção de livros, inclusive em formatos menores e com redução de preço, proliferação dos jornais, dos clubes de leitura e das bibliotecas de empréstimo.

Nessa época, segundo Petit (2008), a leitora abandonou o convívio social da sala e passou a ler no quarto, o que revela uma mudança no espaço de leitura. Se a leitura era um momento de socialização, passa a ser uma ação que confirma certa autonomia. As mudanças nos modos de ler vêm acompanhadas por mudanças de espaço. Atualmente, o banheiro e a cama costumam ser citados por leitores como espaços privilegiados de leitura. Trata-se de espaços íntimos e privados, e a

privacidade é importante para a construção da subjetividade do sujeito, para a introspecção exigida pela leitura e pela escrita. As performances dos booktubers geralmente acontecem justamente nesses espaços íntimos, com a intenção de manterem uma relação próxima aos seus seguidores.

Para tratar do terceiro momento de transformação da leitura, Chartier (1999) a associa à atualidade afirmando ser uma revolução superior a Gutenberg. Isso porque, segundo o autor, as estruturas e as próprias formas do suporte são modificadas. Conseqüentemente, modificam-se as práticas de leitura e a recepção das obras. Contudo, a presença dos *e-books* não desvaloriza a leitura do livro físico. Ao contrário, segundo pesquisa feita entre alunos, e a observação do relato de skoobers e booktubers, observamos a preferência pela leitura no papel.

As transformações históricas que envolvem a leitura são inquestionáveis. Contudo, o surgimento de novas práticas e modos de ler não excluem atividades de leitura comuns ao passado. Por exemplo, é fato que a leitura em voz alta precede a leitura silenciosa. Trata-se de uma prática registrada em um passado distante, em que romanos e gregos, por exemplo, recitavam seus textos em praça pública para levarem seus livros ao conhecimento das pessoas. Reconhecemos uma prática antiga que, porém, não é obsoleta. Hoje os booktubers leem livros ou trechos deles para seus seguidores, mostram o livro físico, descrevem suas características de impressão, falam da textura do papel e até mesmo do seu cheiro. Antigas e atuais práticas de leitura enviesam-se constantemente.

Outro fenômeno muito interessante também registra esse enviesamento de práticas do passado e atuais. Como já apontamos, o silêncio nas bibliotecas passou a ser uma regra de conduta desde a Idade Média. Entretanto, ocorre uma ruptura nesse silêncio com o surgimento dos *Book Clubs*, ou Clube do Livro, como chamamos aqui.<sup>2</sup> Petit (2009) afirma que os Clubes de leitura são antigos, mas, a partir dos anos 1990, se multiplicaram aos milhares na Inglaterra e Estados Unidos. Hoje têm o peso de influenciar até mesmo o mercado editorial e o comércio do livro.

---

<sup>2</sup> Segundo Petit (2009, p. 149) “Fenômeno antigo, muito presente no mundo anglo-saxônico do séc XIX, os clubes de leitura tiveram, durante algum tempo, uma imagem obsoleta. Interessavam pouco aos pesquisadores, com raras exceções. A partir dos anos 1990, contudo, eles se multiplicaram em vários países e havia centenas, milhares, na Inglaterra, e outros milhares nos Estados Unidos. Hoje são atores influentes com os quais as edições e o comércio do livro devem contar. Longe de frear o seu processo, o uso da internet o ajudou. Nos países de língua inglesa, esses clubes reúnem muito mais mulheres do que homens; dois terços delas têm mais de quarenta anos e, na maioria das vezes, fizeram curso superior. Reúnem-se em diferentes lugares, privados e às vezes públicos, especialmente em bibliotecas”.

Para a autora, o mais importante nesse fenômeno é a ocorrência da tertúlia. Ao se reunirem para conversar, compartilhar experiências de leitura e emoções, ultrapassam-se os limites do campo da literatura e relações de amizade passam a se estabelecer com frequência, exatamente o que ocorre com o site Skoob e com os seguidores dos canais booktubes.

Há cinco anos, uma tertúlia chamou atenção. Em 2015, Mark Zuckerberg convidou seus, então, mais de 31 milhões de seguidores no Facebook para participarem de um clube da leitura. Estabeleceu uma meta de leitura, lia um livro a cada 15 dias ao longo do ano e utilizaria uma página para discutirem as experiências de leitura a cada livro lido. A página foi intitulada *A year of Books*. O primeiro livro selecionado começou a ser discutido dez dias depois, com a possibilidade de interação com o próprio autor, Moisés Naím – tratava-se da obra *O fim do poder*. Embora não fosse um sucesso, na ocasião, seu estoque esgotou rapidamente na *Amazon*.<sup>3</sup> O empresário conseguiu conectar cada participante por meio da leitura, mostrando sua relação íntima com os livros e divulgando autores que pudessem não conhecer.

Diante dessa perspectiva, vale lembrar a afirmação de Chartier (1999) de que a leitura ocorre em determinados espaços, sempre forjada nos gestos e hábitos dos sujeitos, alterando-se conforme a época, o local ou o grupo. Em outras palavras, é uma prática social bastante complexa. Para Bourdieu (1996), a leitura obedece às leis que determinam as outras práticas culturais, contudo sendo diretamente ensinada pelo sistema escolar. Porém, Chartier (1999) não acredita no seu controle e enclausuramento, a leitura “não é jamais limitada”, nem mesmo conceitualmente, nem mesmo nos modos de se concretizar.

Petit (2008) acrescenta que os determinismos sociais do meio não são suficientes para nos tornarem leitores ou influenciarem nossas práticas. Não há garantias de que um professor universitário seja um grande leitor, ou que as pessoas ricas leiam mais. Contudo, pesquisas demonstram a importância da família e da familiaridade precoce com os livros. Ver um adulto lendo é uma apropriação inconsciente dessa prática cultural, o que explica as pesquisas quando indicam a influência de pais leitores na infância de adultos leitores. Todavia, esse modelo de

---

<sup>3</sup> **Zuckerberg, a ‘loteria’ dos livros** - O novo clube de leitura do criador do Facebook converte livro de Moisés Naím em sucesso instantâneo. Ver reportagem em [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/12/cultura/1421096276\\_068690.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/12/cultura/1421096276_068690.html)

leitor não precisa ser necessariamente os pais, nem essa relação ter de ocorrer apenas na infância. Os encontros com a leitura podem se dar por intermédio de um professor, um amigo, um tio, um vizinho, basta ser alguém capaz de transmitir amor pela leitura, não importa em que momento da vida. Pode ser um skoober ao registrar e compartilhar seu amor por um livro ou mesmo um booktuber entusiasmado que apresenta um livro pelo qual também declara seu amor. Segundo Petit (2008), o “iniciador aos livros” é a pessoa capaz de atuar como uma ponte entre um potencial leitor e um livro.

Segundo Martins (1997), a leitura mais comum de quem diz gostar de ler e, provavelmente, a que gera maior prazer, é também a leitura menos revelada e valorizada: a leitura emocional. Uma vez que mobiliza sentimentos, esse tipo de leitura implica necessariamente em falta de objetividade, em subjetivismo, o que culturalmente é visto com teor de inferioridade. Dela emerge a empatia pelos personagens da história, decorrente da participação afetiva do leitor com a realidade figurada e, embora não possa ser a leitura definitiva de uma obra, ainda assim tende a ser muito marcante.

Torna-se evidente que os juízos de valor acerca da literatura variam no decorrer do tempo e estão diretamente relacionados às ideologias sociais e às questões político-econômicas. Por isso, ao discutir literatura, Eagleton (1997) amplia o campo investigativo e passa a abordar também economia, política, sociologia, filosofia e psicanálise, indo além dos questionamentos formais, para centrar-se nas estruturas sociais. O crítico afirma que literatura será aquilo que o leitor considerar literatura em dado momento, de forma que a obra possa ser considerada filosófica em uma época e literária em outra. Segundo ele, o valor atribuído à escrita e sua valorização como literária se referem aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem o poder em relação a outros. Como defende Abreu (2006, p. 112), “não há obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem”. Segundo a autora, a literatura não é uma questão de gosto, mas, de política.

Se com o passar do tempo surgiram novos processos envolvendo a leitura literária, da mesma forma também surgiram novas práticas de letramento literário. Trata-se de uma concepção que requer um olhar mais detido, o que buscamos fazer na sequência deste trabalho de pesquisa.

#### 1.4 As práticas de letramento literário e as comunidades virtuais

Acreditamos que as práticas ou procedimentos que orientam a inserção do discurso literário nos diferentes espaços sociais seguem regularidades e podem ser consideradas práticas de letramento literário. Logo, a compreensão do conceito de letramento literário torna-se imprescindível e exige, primeiramente, uma reflexão acerca do conceito de letramento.

Em geral, o conceito de letramento é definido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Em outras palavras, Soares afirma “que o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 783).

Segundo Rojo (2009), na verdade existem “eventos de letramento”, que podem ser identificados em todas as situações em que a leitura e a escrita são utilizadas pelos sujeitos como meio de interação social. Nesse sentido “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2004, p. 20). Isso porque a escola parece tomar a alfabetização como única forma de letramento, quando na verdade não o é. Assumindo essa postura, a escola impede aos alunos o acesso às incontáveis práticas de letramento que poderiam ser incorporadas às aulas de língua portuguesa.

Esse tipo de letramento privilegiado pela escola é denominado por Street (2003), de modelo autônomo de letramento, aquele que considera o texto autônomo e “[...] disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam para que possam ser apresentados como se fossem neutros e universais [...]” (STREET, 2003, p. 77).

Na escola, esse modelo autônomo de letramento leva à leitura passiva de textos, cujas significações são pré-determinadas – logo, o único objetivo acaba sendo o de decodificar o texto e atender à interpretação esperada pelo professor. Isso faz com que as leituras realizadas pelos alunos sejam ignoradas e impede que eles vivenciem outras práticas de letramento dentro da escola, práticas com as quais

possam se identificar e que lhes concedam maior liberdade para significar a leitura literária.

Seguindo os postulados de Street (1994), observamos que as transformações e demandas sociais (especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento tecnológico) o levaram a conceber o letramento por outra via, elaborando o modelo ideológico, o qual “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99). Este modelo oportuniza um letramento condizente com as referências culturais e vivências dos alunos, uma vez que valoriza todas as práticas sociais de produção e recepção que usam a escrita.

Para além dos dois modelos propostos por Street (1994), o termo letramento apresenta-se hoje acompanhado por “uma variedade de adjetivos”. Essa adjetivação acontece, por exemplo, com o surgimento de nomenclaturas como “letramento científico”, “letramento cultural”, “letramento visual”, “letramento tecnológico”, entre outros. Cada tipo corresponde a determinada área do saber, o que gera questionamentos, uma vez que alguns deles distanciam-se da habilidade de ler e escrever e passam a representar competências ou habilidades gerais, levando ao “espraiamento” do conceito (COSSON, 2015, p. 174). Segundo o autor,

Nosso ponto de partida é o entendimento de que conceito de letramento expressa, por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade, isso só para falar de alguns dos tópicos que fazem parte do horizonte do letramento mediático, letramento financeiro, letramento crítico, letramento em saúde, letramento visual, informacional, científico, acadêmico, para citar alguns dos adjetivos que acompanham o termo letramento. (COSSON, 2015, p. 175).

Nesse contexto, é importante compreender em qual espaço o letramento literário está inserido. Esse conceito foi “cunhado”, em 1996, por Júlia Kristeva, a partir do dialogismo proposto por Bakhtin, sendo definido como “propriedade do texto literário” (CARVALHO, 2006 *apud* COSSON, 2015, p. 175).

Cosson (2015) propõe entender o termo por meio de três concepções básicas, sem qualquer tipo de valoração hierárquica entre elas. Segundo ele, a

primeira concepção corresponde ao “letramento no singular” e refere-se ao debate em torno da oposição entre escrita e oralidade em que a escrita representa um papel determinante, inclusive no desenvolvimento intelectual da humanidade. Para Soares (2001), esse tipo de letramento, que corresponde à alfabetização, atende ao interesse das políticas públicas de escolarizar em massa as crianças. A crítica a esse tipo de processo decorre de sua observação fora de contexto social, o que corresponde à crítica na proposta de modelo autônomo defendida por Street (1994). É justamente aqui que parte dos procedimentos e práticas propostas pelos livros didáticos se respalda, uma vez que centralizam os processos linguísticos do texto e oferecem sua significação de antemão ao aluno.

A segunda concepção apresentada por Cosson (2015) é tratada por “letramento no plural”, uma vez que a centralidade na leitura e escrita é direcionada à capacidade de se comunicar, considerando o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais da contemporaneidade. Neste caso, no lugar do texto literário impresso, outros tipos de textos e tecnologias, como o filme, as telecomunicações, as pinturas, entre outros, passam a ser incorporadas à ideia de letramento, ou seja, passam a abarcar a multiplicidade dos suportes de comunicação, associada à diversidade cultural. Trata-se da teoria dos multiletramentos, concebida por Rojo (2012, p. 13) como:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz se não apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Na perspectiva dos multiletramentos, defende-se o empoderamento dos sujeitos para lidarem com as mudanças de funcionamento da sociedade, especialmente aquelas que se referem ao uso das novas tecnologias. Neste contexto, os suportes digitais por onde se efetivam as comunidades virtuais de leitores podem ser um exemplo de ferramentas que ao proporcionarem a interação entre os usuários e eles, bem como dos usuários entre si, podem promover mais de um tipo de letramento - além do tecnológico e digital, também o literário.

A terceira concepção de letramento proposta por Cosson (2015, p. 180-181) é o conceito “pluralizado de múltiplos letramentos”. Nesta concepção a ênfase recai sobre o conhecimento ou área especificada junto ao termo letramento; como consequência, a ideia de escrita não corresponde mais ao cerne do processo. Nesse sentido, usa-se o termo letramento seguido de um adjetivo para se referir tanto ao desenvolvimento de competências, quanto a um processo de aprendizagem cultural dentro da sociedade.

Diante dessas perspectivas, a definição de letramento literário passa pela compreensão que se tem dos dois termos isolados da sentença – letramento e literatura e, em alguma medida, pode ser localizado nas três concepções apresentadas por Cosson (2015). Seu lugar na primeira concepção é essencialmente escolar, pensado como a aquisição da escrita literária, identificada com o cânone, o que reforça concepções conservadoras tanto do letramento, quanto da literatura.

Pensando na inserção do termo letramento literário na segunda concepção apontada pelo autor, surgem dois modos de se entender o conceito. A primeira delas refere-se à literatura como prática social da escrita com predominância da leitura nas relações sociais, inclusive fora do meio escolar, recebendo contribuições dos estudos linguísticos. Ao priorizar as práticas sociais dos leitores, opõe-se à visão enrijecida da literatura em relação ao cânone.

O interesse de nossa pesquisa não descarta essa perspectiva, uma vez que favorece a investigação de práticas de letramento literário dentro da escola, mas também fora dela, por meio das comunidades virtuais de leitores, um dos vários espaços sociais onde circula o discurso literário.

A outra compreensão do que seja letramento literário refere-se “ao processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009 *apud* COSSON, 2015, p. 182). Ao apropriar-se do texto literário, o sujeito vivencia experiências por meio da interação verbal que o levam a enxergar a si mesmo e à realidade à sua volta, processo que não se restringe ao meio escolar, apesar de reconhecer sua influência para a manutenção de certa regularidade nas práticas que envolvem a leitura voltada ao desenvolvimento da competência literária. Como forma de conhecimento, o letramento literário aqui resulta da experiência de interação individual com o texto.

Para a significação do termo letramento literário na terceira concepção definida por Cosson (2015), exige-se um olhar para a contribuição dos estudos culturais e para a incorporação da crítica ao termo, agora voltado às questões ideológicas com o intuito de aprimorar a consciência crítica dos leitores. Essa visão de letramento literário ultrapassa a relação entre literatura e apropriação da escrita, embora também se efetive no ambiente escolar.

A inserção da literatura na escola e na sociedade em geral, como discurso que é, nos exige a consciência do conceito de literatura, bem como o entendimento de que se trata de um processo. “Por ser apropriação, permite que seja individualizada ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio” (COSSON, 2020, p. 25).

Nosso entendimento de letramento literário coaduna-se à visão de Kleiman (1995) ao compreendê-lo como prática social. Sendo assim, é indispensável reconhecer o contexto social em que vivem os alunos a partir do qual originam suas representações culturais e referências literárias. Ao identificar na escola as práticas que permeiam sua vida, provavelmente o aluno se mostrará mais aberto e receptivo às práticas que envolvem a leitura literária. Em especial, nas aulas de Língua portuguesa pode-se proporcionar um maior desenvolvimento do grau de letramento literário do aluno a partir dessa mudança de postura.

Por isso, cremos ser tão importante lançar um olhar mais receptivo e reflexivo às diferentes práticas de letramento extraescolares e não as avaliar segundo critérios padronizados pela instituição escolar. Consequentemente, acreditamos que esse olhar possa ser lançado às comunidades virtuais de leitores.

Um exemplo de prática envolvendo diferentes tipos de letramento que podem se voltar ao desenvolvimento da competência literária é o uso da tecnologia provavelmente mais próxima aos alunos – o aparelho celular. É quase uma extensão de seus corpos e é constantemente utilizado por eles; mesmo assim, seu uso pelos alunos é apontado como um grande problema no ambiente escolar - de fato, o uso indiscriminado deste artefato pode prejudicar a atenção à aula, assim como o trabalho desenvolvido pelo docente – tanto que a questão exigiu uma legislação específica para regular as condutas no meio escolar. Por tudo isso, em geral não é visto como um potencial suporte tecnológico para o desenvolvimento de atividades que envolvam a leitura literária. Apesar de todas as implicações mencionadas, a

questão que se coloca aqui é se realmente o uso desse suporte não poderia se converter em uma prática de letramento literário.

Nesse contexto, é preciso lembrar o impacto gerado pela participação e interação dos jovens nas redes sociais virtuais. Vários deles integram comunidades destinadas a amantes da literatura, do cinema e dos jogos RPGs, por exemplo, todas elas referências do universo literário. Esses são exemplos de práticas situadas em contextos muito próximos aos alunos e que poderiam ser usadas na promoção do letramento literário. Na contemporaneidade, esse parece ser um caminho indispensável ao professor de literatura.

Complementam essa perspectiva alguns conhecimentos específicos em torno do letramento no ciberespaço que, a nosso ver, requerem uma abordagem mais detida, à qual procederemos a seguir.

Ao afirmar que “letramentos são legiões”, o professor do *Department of Educational Studies University of Michigan*, Jay L. Lemke, respaldado em outros dois autores, explica que “cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, 1989; GEE, 1990; BEACH, Lundell, 1998 *apud* LEMKE, 2010). Em uma perspectiva cultural, lança um olhar social amplo, defendendo que cada letramento “[...] é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e afazeres” (LEMKE, 2010, p. 455-456).

Ou seja, como tecnologias que são, os letramentos ampliam nossas possibilidades de inserção social e acesso a outras tecnologias mais abrangentes. São como pontes entre os sujeitos e a sociedade, uma vez que, por meio deles as pessoas agem e são moldadas nos diferentes sistemas e redes ecossociais, que seriam “[...] processos biológicos e geológicos, atividades humanas e práticas sociais consideradas como um sistema de acontecimentos interdependentes” (LEMKE, 2010, p. 459). Simultaneamente, esses mesmos sistemas transformam os letramentos e, conseqüentemente, as percepções dos sujeitos, as identidades e as possibilidades de existir em sociedade.

Para o autor, o “letramento pode ser definido como um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias particulares” (Lemke, 2010, p. 456). Na verdade, o que os

distingue são os aparatos usados para a significação e os artefatos que possibilitam seus processos. Nesse sentido, os significados das palavras e imagens são constituídos de acordo com as diferentes mídias presentes em cada contexto. Em outras palavras, os significados da palavra se modificam por meio do contexto imagético e os significados da imagem se modificam pelo contexto textual. Logo, defende que “todo letramento é letramento multimidiático, pois não é possível construir significado com a língua de forma isolada” (LEMKE, 2010, p. 456).

Diante dessa perspectiva apresentada, é possível inferir que todo signo é constituído por alguma materialidade que, por sua vez, é sempre definida por mais de um código. Ou seja, se a semiótica é multimídia, assim o letramento também o é. Além disso, são as redes de interação que vão tornar significativo um texto ou objeto multimidiático, de acordo com as convenções de significados, habilidades de uso, contextos sociais de produção e circulação. Daí a importância de se repensar as relações entre os letramentos e as sociedades em que eles se efetivam, bem como a presença das pessoas nesses processos e a função que exercem.

Ou seja, é importante considerar que os letramentos são sempre sociais, são concebidos e aprendidos por meio da participação em relações sociais. Os significados são constituídos por meio de conexões, interligados a outras redes de significados elaboradas por outros sujeitos. E essas conexões das quais os sujeitos fazem parte envolvem as características da sociedade a qual pertencem e do lugar que ocupam nela, ou seja, envolvem desde o gênero e a idade dos sujeitos, sua classe econômica e tradições familiares, até as culturas e subculturas que os permeiam. “Cada registro, gênero ou formação discursiva diferente é produto de alguma subcomunidade específica na realização de seus negócios particulares” (LEMKE, 2010, p. 457). Nesse sentido, compreender os significados que circulam em determinada comunidade é considerar como seus membros os entendem; é preciso construir significados da forma como os sujeitos pertencentes a essa comunidade o fazem.

As práticas letradas constroem significados na relação que estabelecem com diferentes habilidades, desde as mais simples, como o virar de uma página impressa até a navegação virtual. À medida em que ampliam suas redes para outras tecnologias, acabam incluindo novas práticas culturais também. Desse modo, o letramento vai além das ações dos sujeitos, não é possível compreendê-lo se não como parte integrante de um conjunto diverso de práticas que constituem a

sociedade como um todo. É preciso seguir as interligações que constituem os sistemas, somente nos quais se pode analisar os letramentos e suas transformações. Sendo assim, compreender um tipo de letramento é considerar quais práticas estão envolvidas, em quais meios e quando são interdependentes de outras práticas, de outros lugares. “Na atualidade, novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de novas comunidades de construção de significados” (LEMKE, 2010, p. 460). Ou seja, antigas barreiras geográficas e culturais foram extintas, possibilitando a comunicação entre diferentes comunidades, bem como o surgimento de outras.

Hoje, as relações entre pessoas de continentes diferentes podem ser tão profícuas quanto entre aquelas que trabalham na mesma sala. Além disso, os sujeitos podem revestir-se de “novos eus”, criando outras identidades diferentes para, com isso, vivenciarem relacionamentos diferentes e receberem tratamentos também diferenciados das pessoas com as quais podem interagir. As comunidades virtuais possibilitam a escuta sem a necessidade da fala, o que confere segurança àqueles que são tímidos ou inseguros para tratar de determinados assuntos. Esses sujeitos podem aproveitar as comunidades virtuais para aprender sem se comprometerem, podem acessar diferentes opiniões, às quais, jamais, teriam contato se não fossem os ambientes virtuais. Para Lemke, (2010, p. 460-461),

[...] toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento. Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento, englobando em novas tecnologias. Todos os participantes em novas comunidades, em novas práticas sociais, potencialmente tornam disponíveis para nós novas identidades enquanto indivíduos e novas formas de humanidade enquanto membros de comunidades. Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam.

Evidencia-se, assim, a importância das comunidades virtuais de leitores, seja para seus membros ou para aqueles que apenas as visitam esporadicamente, entre eles, jovens alunos. Havendo pouco espaço para a expressão sincera acerca da leitura ou não das grandes obras na escola, esses meios podem atender aos anseios de alunos inibidos pela “obrigatoriedade institucional” de se compreender ou

de se gostar do cânone, ou daqueles que, mesmo o apreciando, são muito tímidos para um debate com o professor ou/e seus colegas de classe. Da mesma forma, alguns alunos que realmente apreciam a leitura, sentem-se intimidados ou envergonhados em compartilhar com os demais colegas esse gosto, como se ele os “identificasse” como “nerds da turma” e os classificasse em um nível superior de cultura, distanciando-os dos demais jovens.

Ainda há muito a se aprender com as comunidades virtuais de leitores. De um modo geral, quando incorporados ao ensino, mesmo sendo novos sistemas ecossociais, os ambientes virtuais retomaram antigas práticas e se constituíram a partir de modelos institucionais já existentes. Contudo, essas antigas práticas podem ser ressignificadas pelos novos recursos e podem se abrir para infinitas possibilidades de transformação. Segundo o autor, as “novas tecnologias possibilitam novos letramentos que, por sua vez, exigirão habilidades de autoria multimidiática, análise crítica multimidiática, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação no ciberespaço” (LEMKE, 2010, p. 461).

A produção textual e a leitura crítica são as habilidades tradicionais que mais se aproximam das habilidades de autoria multimidiática e análise crítica. Todavia, a formação escolar tradicional sempre limitou e restringiu (e ainda o faz) as possibilidades de letramento basicamente ao texto verbal, sem que as diferentes produções multimidiáticas (desenhos, diagramas, imagens, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, entre outros) pudessem ser consideradas modalidades semióticas capazes de construir significados além da simples soma do que cada uma delas poderia significar separadamente. Em outras palavras, as possibilidades de significados de cada mídia poderiam ser potencializadas e multiplicadas entre si, mas não é o que acontece, uma vez que as combinações possíveis acabam restritas a poucas, permitidas ou favorecidas. Ao se adicionar figura ao texto, por exemplo, não se obtêm duas formas para se dizer a mesma coisa, ambos passam a dizer mais quando justapostos.

Outro ponto destacado na teoria proposta por Lemke (2010) é que as habilidades multimidiáticas são naturalmente desenvolvidas desde a infância pelas crianças, ao integrarem gestos e articulações vocais ou diferenciarem gestos de desenhos, por exemplo. Sendo assim, ele conclui que as crianças desde cedo estão prontas para aprenderem letramentos multimidiáticos e o fazem quando, por

exemplo, leem livros de imagens e brincam com objetos relacionados a essas imagens ao mesmo tempo. Por isso, afirma que o problema está no ensino do letramento logocêntrico oferecido pela escola: prioriza-se um único recurso semiótico – a escrita, o que limita as possibilidades combinatórias com outros recursos. Para o autor, quando se ensina outras modalidades que permitem combinações mais amplas,

[...] como cantar, desenhar ou fazer mímica, nós ainda não ensinamos os alunos sobre as tradições e possibilidades para combiná-las com a escrita e vice-versa. Isto precisa mudar, muito rápida e profundamente, se queremos ajudar os alunos a desenvolverem letramentos multimidiáticos sofisticados. Suas novas habilidades de autoria, espera-se, poderão habilitá-los a criar portfólios multimidiáticos que ajudarão a nós, professores, remover os preconceitos logocêntricos de nossas avaliações de suas compreensões e competências, assim como os habilitará a produzir os tipos de significados que eles realmente querem construir. (LEMKE, 2010, p. 462).

É dessa forma que as competências e habilidades de interpretação crítica podem ser ampliadas do texto impresso para o vídeo ou o filme, por exemplo. É importante a mediação do professor para a interpretação diferente que o aluno faz do texto e do filme diante da presença um do outro; é importante que o professor leve o aluno a compreender como identificar a relevância do texto para a compreensão do filme ou vice-versa. Daí a necessidade de os professores conhecerem a semiótica multimidiática para mediar a relação das obras literárias com as diferentes adaptações, sejam elas em vídeo, HQs, pinturas, entre outras.

Diante dessa perspectiva, é possível afirmar que a teoria proposta pelo autor leva ao reconhecimento de “três universais semióticos” – apresentação, orientação e organização. Cria-se ou descreve-se o mundo, o que leva à tomada de posição em relação à sua apresentação e, posteriormente, à ligação das partes ao todo, considerando as diferentes modalidades semióticas (imagens, sons, texto verbal, etc.) para construir significados. Por exemplo, “a representação imagética em pinturas representa o mundo, mas a perspectiva figurativa orienta para uma visão do mundo e a composição de massas e vetores de bordas e linhas organizam suas partes em um todo coerente” (LEMKE, 2010, p. 463). Nesse sentido, o domínio dessa proposta teórica que envolve tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e as interpretativas, pode incidir nos modos como estudantes e professores expressam suas ideias e, respectivamente, aprendem e ensinam.

Uma outra questão que muito interessa a este trabalho de pesquisa diz respeito às habilidades para se categorizar e localizar informações no ciberespaço – possivelmente “a biblioteca das bibliotecas” – considerando-as oportunidades de desenvolvimento e apropriação de novos letramentos. Dominar estratégias que levem ao reconhecimento dos diferentes tipos de conhecimentos no ciberespaço e aos modos de investigá-los nas áreas nas quais estão categorizados pressupõe a definição clara de objetivos e de maneiras para atingi-los. Sem o domínio dessas habilidades, a apropriação de letramentos futuros fica comprometida e os sujeitos serão tão limitados quanto aqueles que, hoje, não sabem ler e escrever.

Além disso, segundo Lemke (2010), prevê-se a globalização de letramentos culturais. Ou seja, a dominação do ciberespaço por comunidades euro-americanas tende a ser contestada pelas sociedades asiáticas que possuem tanta tecnologia, quanto tradição cultural muito forte e segura. A perda dessa hegemonia pode levar a novas formas de construir significados. Por exemplo, o inglês pode não sobreviver como a “língua franca” da internet, uma vez que as traduções automáticas podem se efetivar de forma rápida e econômica. Da mesma forma, as comunidades online constituídas por modelos euro-americanos podem passar a ser integradas por membros com diferentes histórias culturais. Aprender a se comunicar com eles e a partir deles pode levar, então, a novos modos de significar o mundo. A direção para hibridismos culturais parece ser inevitável, já que as fronteiras geográficas e as tradições familiares serão expandidas possibilitando a incorporação de interesses compartilhados – assim, a participação em comunidades será centrada em atividades e interesses desenvolvidos conjuntamente.

Segundo Lemke (2010), essa perspectiva construída pelas novas tecnologias da informação pode reconfigurar padrões institucionais de ensino e aprendizagem. Entre os inúmeros problemas enfrentados hoje, é a imposição de aprendizagens uniformes desconsiderando as diferenças radicais entre os alunos, o que mais chama sua atenção. A construção de um currículo comum, tanto nos EUA, como no Brasil, decorre da intenção de se impor os valores de determinado grupo social a serviço da dominação política dos indivíduos. Nesse sentido, as novas tecnologias da informação abrem cada vez mais espaços para os alunos aprenderem fora das escolas.

Aqui no Brasil, a educação interativa, apesar das deficiências apresentadas, revelou-se um instrumento valioso durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia em 2020 e 2021, que resultou na suspensão das aulas

presenciais. A interação social entre colegas ou entre colegas e professores se deu de forma online, parte vivida em tempo real e parte desenvolvida de forma assíncrona. Parece inevitável que a diversidade de perspectivas acerca da aprendizagem aumente a partir desta experiência, especialmente em relação ao controle e à responsabilidade que os estudantes tiveram de assumir em relação aos seus próprios estudos.

Considerando o paradigma interativo descrito, nas comunidades virtuais e leitores, os estudantes (sejam eles visitantes ou membros) buscam uma educação diferente a partir da interação com outros e do domínio de noções e interesses comuns. Todavia, os primeiros usos das tecnologias interativas voltados à aprendizagem foram a simples transposição de modelos de ensino predominantes nos livros didáticos para o ambiente virtual. Hoje, é possível encontrar nos ambientes virtuais interpretações alternativas para um determinado assunto e mais informações do que as apresentadas pelo autor de um livro didático. Apesar de os alunos poderem se apropriar desse conteúdo, inevitavelmente, em seguida voltarão para um desenvolvimento padrão, baseado no material didático.

Enfim, concordamos com a visão de Lemke (2010, p. 464) de que os letramentos da realidade virtual vão além dos letramentos e sabedorias da própria vida humana, o que provoca uma série de questionamentos. O autor questiona:

O que é letramento quando a distinção entre ler e viver se torna uma diferença de forma de nomear? Quando uma realidade se torna nosso texto multimidiático, enriquecido pela fonte de hiperlinks que podem nos levar não apenas de uma página a outra ou de um texto a outro, mas de um lugar a outro, de um tempo a outro? [...] Isto é sonho ou pesadelo? [...] Será que os letramentos que ensinamos hoje ajudarão a fazer as escolhas mais sábias?

A revolução tecnológica da informação determinou transformações irreversíveis para o século XXI, algumas delas vivenciadas neste momento por todos e outras ainda imprevisíveis. Nesta nova realidade em que as constantes transformações são as únicas certezas, não basta ensinar aos alunos os mesmos modelos de letramento do século passado ou simplesmente apresentar-lhes os novos. É fundamental ensiná-los a usar os letramentos. Contudo, antes, é necessário que o professor os aprenda, o que demanda o enfrentamento dos mais diversos tipos de desafios. Compreender as especificidades das comunidades

virtuais de leitores e reconhecer a presença dos alunos nelas pode ser um importante passo a ser dado nessa direção.

Antes de encerrarmos nossa abordagem acerca de algumas práticas de letramento que possam se relacionar direta ou indiretamente à literatura no meio virtual, cremos ser necessário evidenciarmos nossas opções pelo aporte teórico definido. Nesta tese, consideramos a importância das representações sociais nas práticas de letramento, daí a abordagem da teoria das representações sociais, proposta por Roger Chartier, bem como dos pressupostos de alguns teóricos acerca do letramento, como Kleiman (1995), Cosson (2015), Rojo (2009), inclusive daquele voltado ao ciberespaço, como é o caso das ideias defendidas por Lemke (2010).

Cremos que as representações não apenas condicionam o desenvolvimento de projetos de ensino, como também atuam na sua própria realização. Nesse sentido, seja qual for o modelo de letramento que se opere – autônomo, ideológico, metamidiático, entre outros – o letramento não se constitui de forma neutra. Ou seja, os processos de letramento são orientados também por representações sociais. No caso dos eventos de letramento, é comum recorrermos a modelos sociais e a conceitos para significar o evento. Já as práticas de letramento revertem ao conceito social e cultural mais amplo, por meio do qual pensamos e vivemos a leitura e a escrita. Isso significa afirmar que as práticas de letramento revelam modos de conceber e viver a leitura e a escrita e, conseqüentemente a literatura e a leitura literária.

Além disso, as reflexões acerca da construção de sentidos coletivos é outro possível meio para enxergarmos confluências entre as duas teorias. Qualquer proposta de projeto educativo, no caso do meio escolar e, especificamente, dos documentos oficiais da educação, por exemplo, objetiva atribuir sentido para os sujeitos envolvidos, sejam eles participantes ativos, como os responsáveis políticos, por exemplo, ou apenas destinatários passivos. Assim, podemos afirmar que os sentidos são sempre mutáveis, apropriados ou reconstruídos coletivamente por meio das diferentes práticas sociais efetivadas em cada contexto diverso. Desse modo, as representações são úteis para apreendermos esses sentidos coletivos.

Nossa intenção de articular as duas teorias não passa pela ideia de somar as duas abordagens, mas vai na direção da complexidade, uma vez que as representações sociais pressupõem a articulação em rede com outros conceitos e práticas sociais. A nosso ver, esse caráter de complexidade e dinâmica das

representações sociais precisa ser considerado se objetivamos identificar antigas ou novas formas de letramento, em contextos tradicionais ou provenientes das novas tecnologias, como é o caso respectivamente do meio escolar e das comunidades virtuais de leitores. Ao investigarmos percursos de letramento, as representações sociais auxiliam a recuperar o lugar das relações humanas na construção de conhecimentos.

Vale ressaltar que as representações sociais existem no e pelo discurso: constituem-se, modificam-se e se transmitem. Da mesma forma, é por meio do discurso que significamos e vivenciamos experiências. É nessa direção que as representações sociais podem orientar percursos de letramento.

Consideramos outros dois aspectos acerca da noção de representação social no estudo sobre práticas de letramento, aplicáveis tanto ao meio escolar, quanto ao meio digital. O primeiro deles parte da concepção de representação social como forma de conhecimento de senso comum, socialmente partilhado. Decorre dessa visão a ideia de que os conhecimentos construídos pelos sujeitos ocorrem por sua íntima interação com os objetos culturalmente construídos, revelando tanto marcas pessoais, como marcas do objeto, ambos inseridos historicamente na sociedade.

O outro aspecto que consideramos é a relação entre as representações sociais e os comportamentos, numa via de mão-dupla. Ou seja, determinadas representações sociais formam determinados comportamentos, assim como determinados comportamentos favorecem as representações sociais específicas. Desse modo, podemos afirmar que as práticas constituem e são constituídas por representações sociais, sempre efetivadas em uma dimensão interacional. É essa dimensão que vai ao encontro de nossa investigação acerca das práticas de letramento, cujo papel central encontra-se nas interações. Logo, consideramos cada situação de interação como uma realidade constituída pelas particularidades de cada espaço social onde se efetivam e pelos sujeitos atuantes neles.

Esse complexo envolve os objetivos e interesses individuais, as relações estabelecidas com o outro, as representações sociais que os sujeitos têm da própria realidade de interação e dos objetos apropriados – neste caso, a literatura e a leitura literária no meio escolar e nas comunidades virtuais de leitores.

Reiteramos a concepção de representação social que adotamos, nesta tese, como um esquema de interpretação do mundo, sendo as práticas uma disposição afetiva dos indivíduos diante de um objeto (aqui, especificado como literatura e como

leitura literária) e juntos, constituindo o caráter de atribuição de valor das representações sociais – o que ocorre com o cânone na escola e com as listas classificatórias de livros nas comunidades virtuais de leitores, bem como em cada apreciação divulgada pelos usuários. À vista disso, consideramos que a apropriação da literatura perpassa esse complexo.

## **2 AS REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA E DA LEITURA LITERÁRIA NO MEIO ESCOLAR**

### **2.1 O que dizem os alunos acerca da leitura literária?**

As inovações tecnológicas possibilitaram o surgimento de ambientes virtuais e interativos que favorecem a construção coletiva do conhecimento, resultando em uma aprendizagem mais horizontalizada. Hoje, independentemente de suas motivações, alunos têm a oportunidade de se apropriar do discurso literário fora do contexto escolar, considerado ainda uma instância de legitimação do saber. Por isso, compreender as práticas sociais que levam à inserção desse discurso nos diferentes espaços virtuais equivale a compreender a representação da literatura emergida deles e, conseqüentemente, um novo processo complementar da formação literária de muitos alunos.

Percebemos a prática de acessar ambientes virtuais voltados à literatura por alunos do ensino médio há tempos, considerando nossa experiência de trabalho com esse nível de ensino. Contudo, nunca tínhamos pensado em verificar detidamente essa prática e, diante do interesse em compreender o que esses alunos encontram nesses espaços e qual a representação da literatura que acessam, buscamos uma constatação efetiva por meio de uma pesquisa realizada com alunos egressos de três cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, câmpus Catanduva, formandos de 2018, e alunos, egressos ou não, do cursinho popular oferecido pela mesma instituição, totalizando aproximadamente cento e cinquenta participantes; alguns alunos da lista de egressos já haviam ingressado em cursos de Letras e fizeram questão de responder ao questionário quando convidados. A opção por alunos egressos da educação básica parte da intenção de garantir, a cada um, total liberdade para revelar sua postura diante das propostas de leitura literária ao longo de sua formação.

Diversas razões nos levaram a optar pelo IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para a realização deste levantamento. O IFSP é uma instituição relativamente nova, uma vez que os institutos federais foram criados há dez anos. Em uma década, os IFs, como são comumente chamados, têm demonstrado altíssima qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão. Seu caráter de instituição voltada à formação tecnológica torna o contato do aluno com a

literatura e as outras artes, ainda mais desafiador, uma vez que parece reforçar a visão social distorcida da arte como um saber dispensável, quando comparado às demais áreas do conhecimento, especialmente as de caráter técnico/tecnológico. Contudo, nossos alunos dos cursos técnicos integrados se mostravam muito comprometidos com a aprendizagem da área de linguagens e, assim, não ignoraram a disciplina de literatura, gostando dela ou não. De alguma forma todos entraram em contato com os livros literários, seja concretizando sua leitura ou os lendo parcialmente, apesar de enfrentarem uma jornada integral de aulas, um grande número de disciplinas técnicas - além da parte propedêutica -, e a exigência do desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso a ser entregue no último ano.

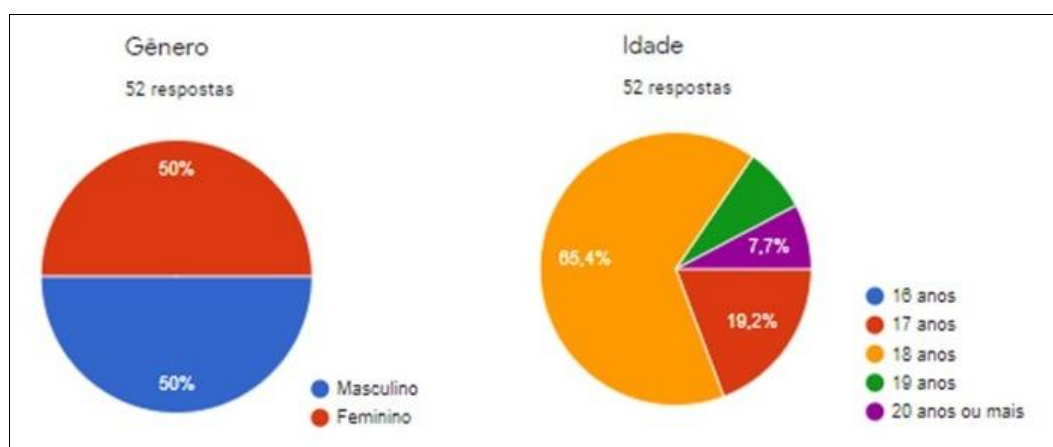
A coleta de dados foi realizada por meio do envio de formulário da plataforma Google Forms e o resultado contou com a colaboração de cinquenta e seis alunos. Os resultados obtidos revelam que uma parte significativa dos alunos procura complementar ou substituir as leituras indicadas em contexto escolar por meio de outros ambientes e suportes. Em geral, essa busca se dá por meio de suportes digitais, os quais os levam a acessar as comunidades virtuais de leitores, seja como membros ou tomando-as apenas como fontes de informação que atendam a seus interesses. Em geral, essa necessidade parte da dificuldade de cada um em atribuir sentido às próprias leituras.

Salientamos que, apesar de os dados revelados serem provenientes de uma única fonte de amostragem, as especificidades da instituição IFSP favoreceram o levantamento devido a distintos aspectos, tais como: o compromisso da instituição com um ensino de excelência, os bons resultados de desempenho de seus alunos, a proximidade desta pesquisadora com os alunos por se tratar de seu local de trabalho, à época da realização do levantamento, e à diversidade do corpo discente. Em geral, os alunos diferem entre si pelo local de residência (moram em diferentes cidades da região), por seus interesses de estudo (os três cursos oferecidos são de áreas distintas), pelas diferenças de perfil socioeconômico, pelo fato de terem sido formados tanto por escolas públicas, como por privadas de diferentes cidades, entre outros, o que amplia e enriquece a coleta de informações.

Os dados revelam igualdade de gênero entre o número de participantes e faixa etária predominantemente de 18 anos entre alunos enquadrados nas idades de

16 a 20 anos. Trata-se de um aspecto que difere do resultado apresentado por muitas pesquisas realizadas com alunos em relação à leitura literária, uma vez que nelas a predominância é sempre feminina. Considerando o contexto do IFSP – Catanduva, observamos que os cursos tecnológicos como mecatrônica, rede de computadores, mecânica industrial, por exemplo, que em uma visão social estreita são mais adequados ao perfil masculino, realmente atraem um público majoritariamente masculino. Infelizmente, essa visão preconceituosa da realidade leva a turmas de quarenta alunos, dos quais apenas cinco são mulheres. Sendo assim, a participação equivalente quanto ao gênero, nesta pesquisa, pode esconder um dado importante: proporcionalmente ao número de alunos, as mulheres estiveram mais dispostas a colaborar. Também não podemos negar que o comprometimento dos alunos com sua aprendizagem, o que inclui a disciplina de literatura, pode justificar a adesão masculina à pesquisa.

Gráfico 1 - Percentual por Gênero

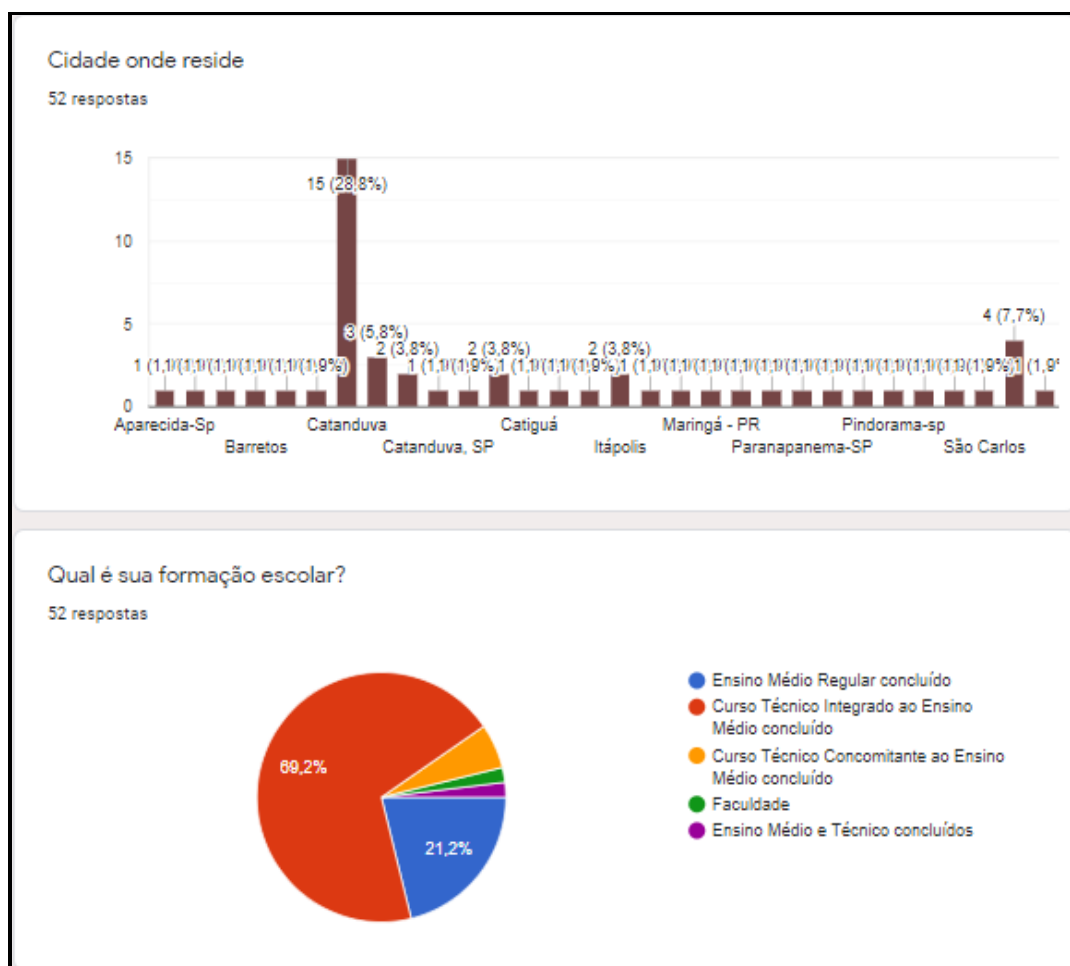


Fonte: A autora.

Conforme mencionamos anteriormente, por meio desta pesquisa foi possível demonstrar as distintas origens dos alunos, os quais residem em diferentes cidades da região e do país, o que amplia e diversifica a coleta de dados, pois revela as práticas de alunos cuja formação fundamental se deu em instituições de ensino bastante diversas. O gráfico apresentado na sequência revela diversas cidades de origem dos alunos, tais como Aparecida-SP, Barretos –SP, Catiguá-SP, Itápolis-SP, Maringá-PR, Pindorama-SP, Paranapanema-SP, São Carlos-SP, além de Catanduva-SP e outras localidades. Caso este levantamento tivesse sido realizado com uma escola estadual ou municipal, provavelmente reuniria a contribuição de

alunos provenientes das mesmas escolas de ensino fundamental, o que não ocorre no IFSP, uma vez que, nele, podemos acessar, indiretamente, a formação diversificada de alunos, conforme demonstram os gráficos 2 e 3 a seguir:

Gráfico 2 - Local de residência e formação escolar

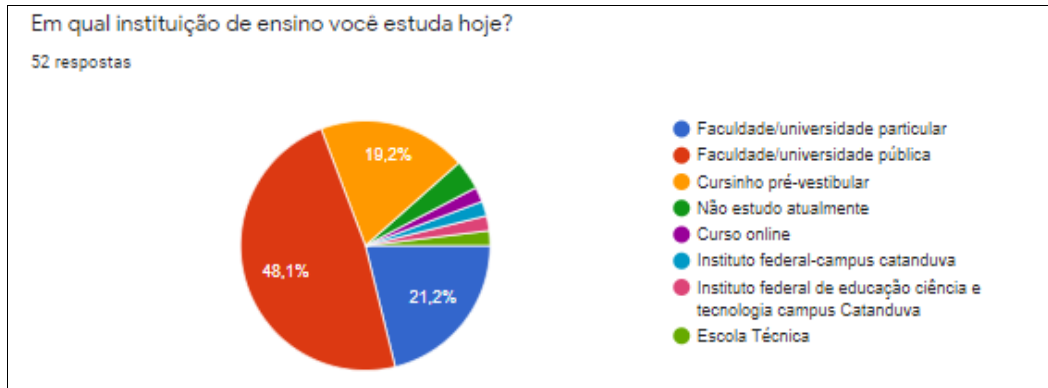


Fonte: A autora.

Do total de participantes, 69,2% são alunos egressos dos cursos técnicos integrados ao EM do IFSP, concluintes de 2018, em sua maioria provenientes de diversas escolas públicas estaduais e municipais, bem como de alguns colégios particulares antes do ingresso no Ensino Técnico Integrado da rede federal. Os demais são os alunos do cursinho do IFSP ou já matriculados em cursos de Letras. Essas informações podem ser corroboradas pelo gráfico a seguir:



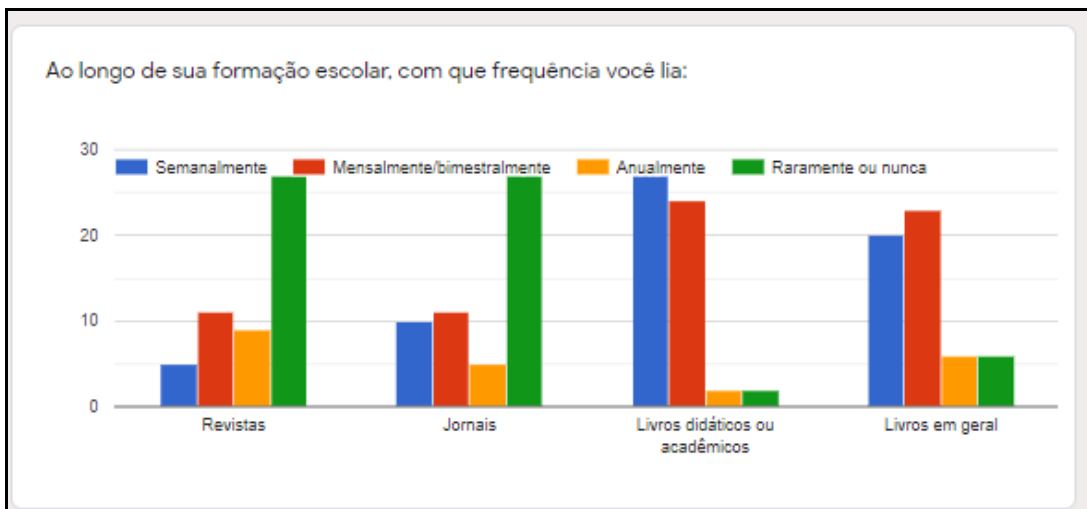
Gráfico 4 - Atual instituição de ensino



Fonte: A autora.

Quando questionados acerca da frequência e dos gêneros lidos, não causa surpresa o fato de a maioria dos participantes ter tido maior contato com livros didáticos e acadêmicos ao longo de sua formação básica em relação a outros gêneros. O uso dos manuais didáticos é obrigatório e, portanto, indispensável ao aluno em contexto escolar, o que reforça a grande influência exercida por eles na formação dos indivíduos na sociedade. Trata-se da leitura legitimada pelas instâncias de poder e que atende ao projeto do estado de formação em massa. Contudo, a leitura de livros em geral também aparece em destaque, embora não tenhamos restringido a questão ao cânone literário, o que evidencia o resultado a seguir:

Gráfico 5 - Frequência de leitura



Fonte: A autora.

A preferência pela leitura em suporte impresso também é evidente, totalizando 61,5%, seguida da leitura dividida entre o suporte impresso e digital, com 38,5%, conforme aponta o gráfico apresentado na sequência. Apesar de todas as inovações tecnológicas e do surgimento de novos suportes tecnológicos para leitura, a tradição do livro impresso continua viva, contrariando algumas previsões do passado, bem como especulações infundadas nos dias de hoje. Quando há opção pela leitura em meio digital, essa é justificada pela facilidade de acesso e gratuidade. Além da preferência pelo suporte de leitura impresso, apresentamos as principais justificativas para essa opção dadas pelos alunos participantes da pesquisa.

Gráfico 6 - Suporte mais usado para leitura



Fonte: A autora.

Figura 1 - Motivos para a opção de suporte de leitura

Por que você preferia ler dessa forma?  
46 respostas

Não gosto de ler pela tela do celular

Gosto de sentir a folha do papel e o livro em minhas mãos.

Impressos favorecem minha concentração em assuntos não triviais.

Gosto de ter o livro em mãos, torna a leitura mais prazerosa e menos cansativa

Maior facilidade e praticidade.

Era o material utilizado na época na instituição. Já na faculdade, utilizamos bastante de ambos meios, digital e impresso. Pois os livros são difíceis de encontrar, e também caros.

É muito melhor

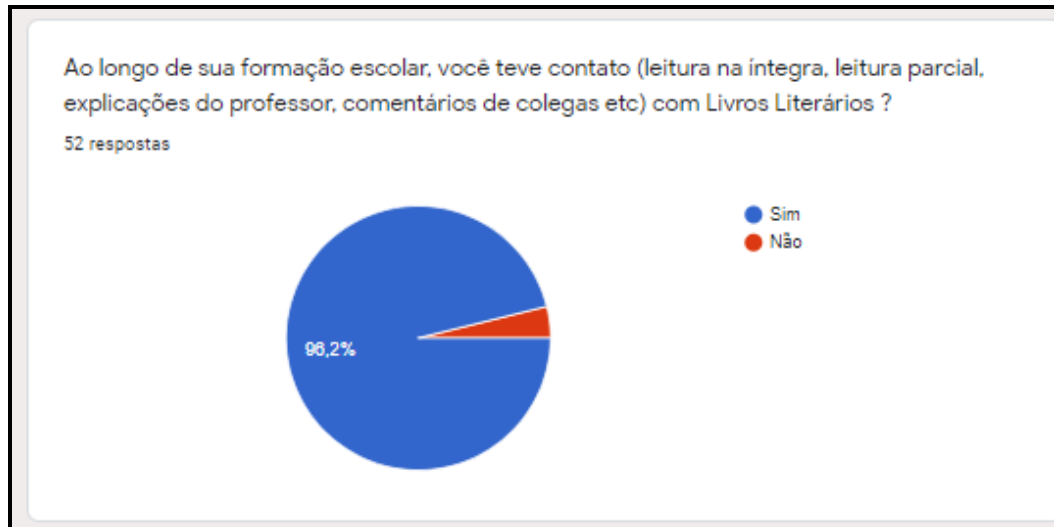
Porque me sinto mais próxima da história, gosto de folhear e sentir o livro

Fonte: A autora.

As justificativas por essa opção são diversas e vão desde o incômodo fisiológico em ler na tela, até a relação afetiva estabelecida com o livro impresso, a qual mobiliza sensações como o tato, a visão e o olfato, criando uma intimidade entre o leitor e seu objeto de leitura.

Uma outra questão levantada na pesquisa refere-se ao contato dos alunos com livros literários. Como resultado, identificamos que 96,2% deles afirmam terem tido contato com textos literários ao longo de sua formação básica, a maioria por influência dos professores de Língua portuguesa e literatura, conforme mostra o gráfico 7. Esse dado demonstra o poder da instituição como principal responsável pela inserção do discurso literário na sociedade e, conseqüentemente, pela formação literária dos sujeitos sociais.

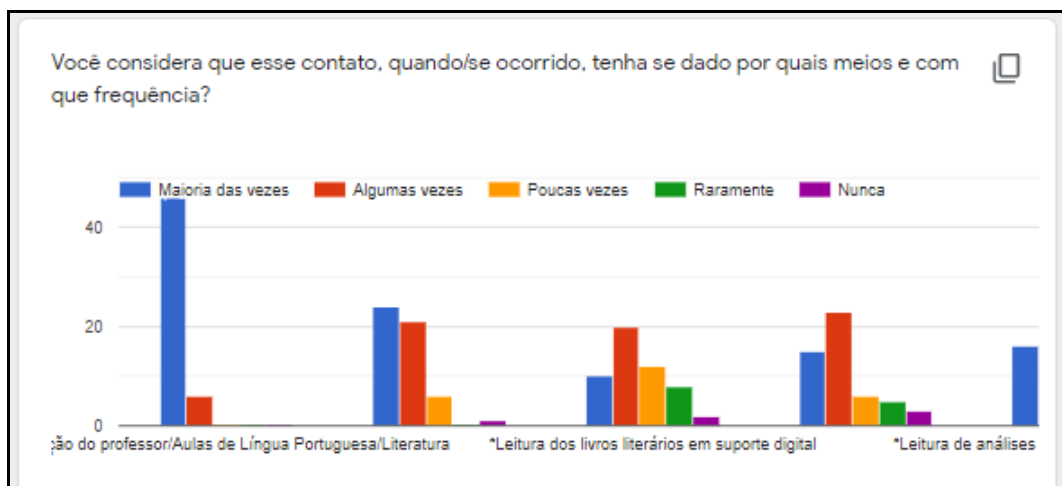
Gráfico 7 - Contato com o discurso literário



Fonte: A autora.

De fato, as respostas corroboram o entendimento de que a meio escolar ainda é o principal vetor de disseminação social do discurso literário e, conseqüentemente, das representações da literatura. Contudo, a pesquisa demonstra que, hoje, este meio não é o único. Segundo mostram os gráficos 8 e 9, além da influência dos professores de língua portuguesa, houve procura de informações em suportes digitais, como a leitura de análises e resumos, entre outros.

Gráfico 8 - Motivação e frequência do contato com o discurso literário



Fonte: A autora.

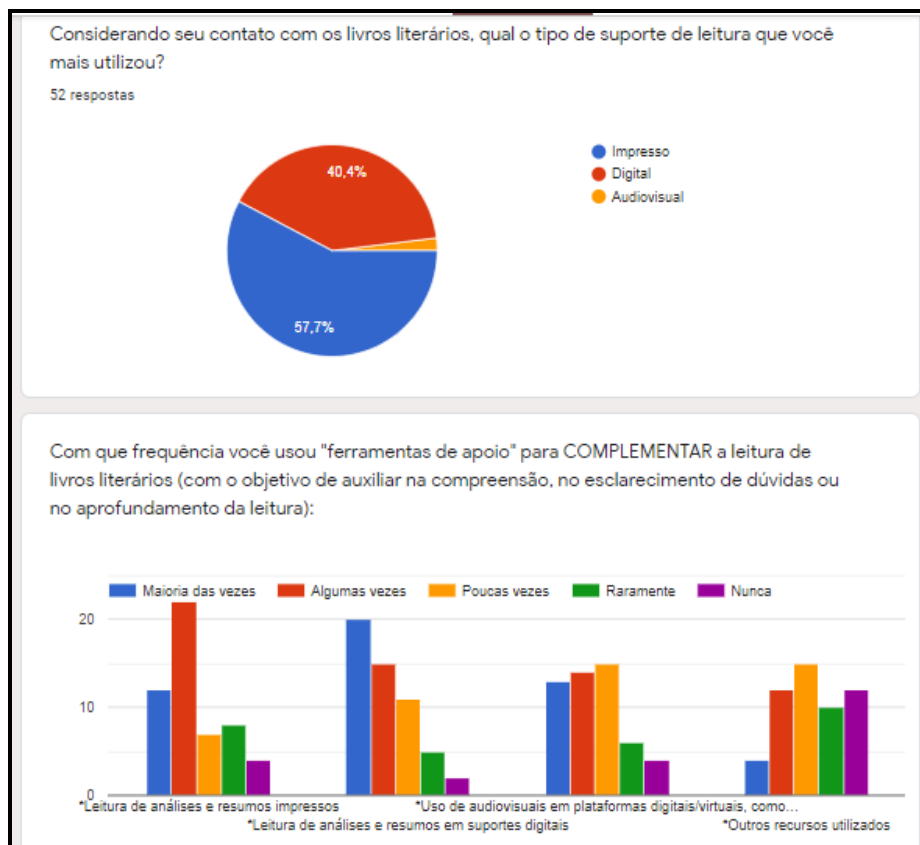
Gráfico 9 - Motivação e frequência do contato com o discurso literário



Fonte: A autora.

Quando questionados, especificamente, acerca da leitura de livros literários, 57,7% indicaram sua opção pelo suporte impresso, enquanto 40,4% optaram pela leitura em suporte digital, além de uma minoria também ter citado as ferramentas audiovisuais.

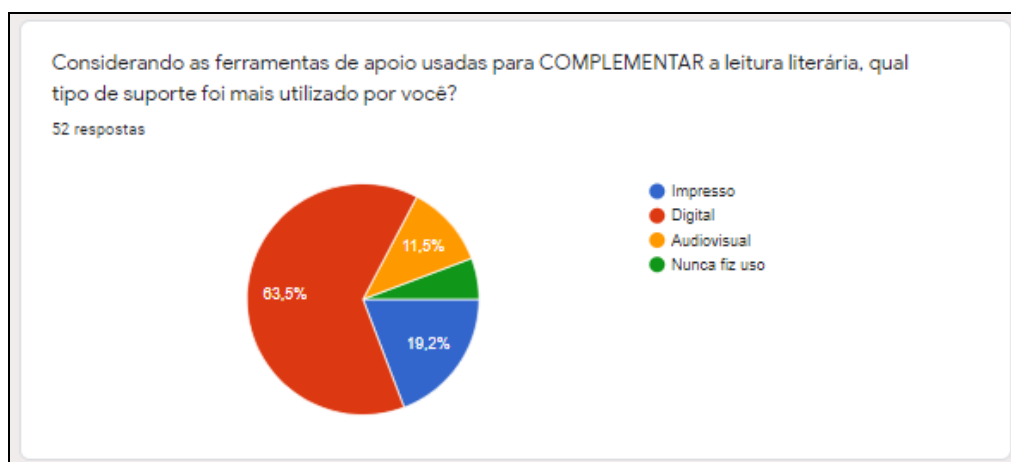
Gráfico 10 - Preferência e frequência de uso dos suportes



Fonte: A autora.

A segunda parte do gráfico 10 mostra um dos dados mais importantes da pesquisa, que é a busca por ferramentas de apoio para complementar a leitura de livros literários, com o propósito de auxiliar na sua compreensão ou aprofundamento. Percebemos que essa prática ocorreu com certa frequência, uma vez que a leitura de análises e resumos impressos foi mais citada na categoria “algumas vezes”. Enquanto isso, a leitura de análises e resumos em suportes digitais teve como recorrência a categoria “maioria das vezes”; em menor quantidade, também foi citado o uso de audiovisuais em plataformas digitais/virtuais. Os dados registram a busca e o acesso dos alunos a esses recursos como suportes de significação da leitura literária. Além disso, percebemos que essas buscas ocorreram, majoritariamente, nos meios digitais, o que reforça a importância desta tese, no sentido de averiguar o que os alunos encontram nesses espaços. Cremos não ser mais possível ignorar essa realidade.

Gráfico 11 - Suporte mais utilizado



Fonte: A autora.

Logo, constatamos que os alunos realmente buscam complementar a leitura literária exigida pelo vestibular e pela escola fora de contextos institucionais de ensino e, por isso, 63,5% deles afirmam fazer uso de suporte digital. Muitos apontam essa necessidade pela dificuldade de compreensão da leitura, especialmente dos livros clássicos que, posteriormente, seriam exigidos em avaliações bimestrais ou em vestibulares. A facilidade de acesso e a praticidade também são fatores apontados para justificar o uso desses recursos, conforme registram algumas respostas destacadas da pesquisa e evidenciadas na sequência.

Figura 2 - Motivação para o uso dos suportes

Por que você buscou esse tipo de apoio? Em quais situações ocorreram?

38 respostas

Para mim a digital é a melhor pois, é um meio mais ou rápido e de fácil entendimento, audiovisual também, porém com a audiovisual perco a concentração muito rápido. Quando a leitura dos textos estavam muito difíceis, palavras desconhecidas, textos poéticos, etc.

Pela praticidade e fácil acesso. Buscava apoio geralmente ao encontrar um vocábulo estranho ou ao ter dificuldade em interpretar ou acompanhar determinado trecho.

Mais acessível principalmente durante ensino médio e cursinho pré vestibular!

Para que houvesse maior entendimento da obra literária. Ocorreram na maioria das situações em que eu tinha que ler para realizar uma prova bimestral.

Busquei esse tipo de apoio quando não encontrei um livro o qual gostaria de ler impresso, e não o compreendi totalmente fazendo a leitura digital. Além disso, utilizei esses recursos para relembrar o enredo dos livros selecionados para vestibulares. Busquei esse tipo de apoio pois ele é de fácil acesso e rápido.

Maior quantidade de material disponível

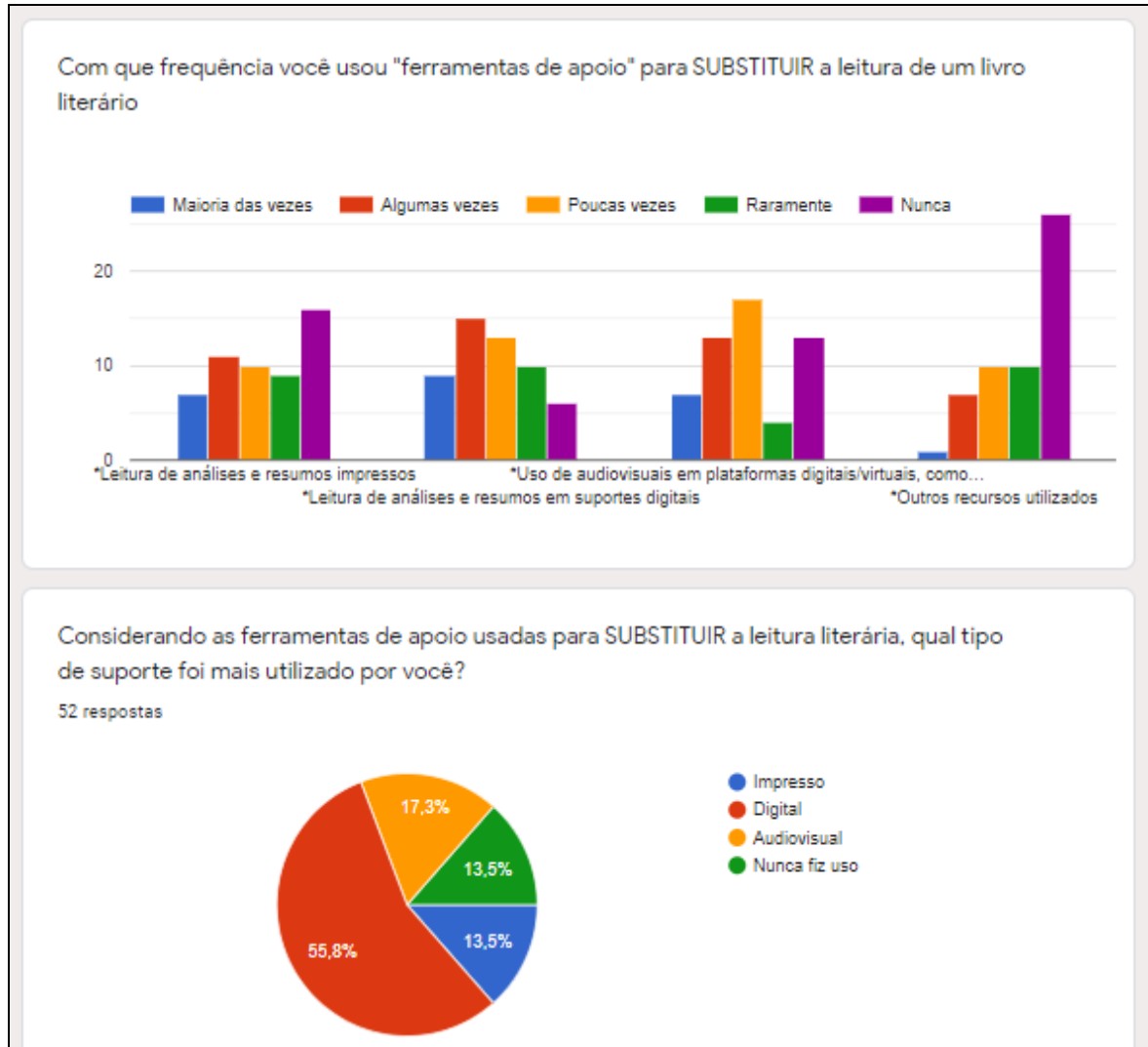
Fonte: A autora.

Quando questionados acerca dos livros literários mais marcantes que os levaram a buscar esse tipo de recurso, as obras mais citadas foram: *Iracema*, de José de Alencar; *Mayombe*, de Pepetela; *Claro enigma*, de Drummond; *A paixão segundo GH*, de Clarice Lispector; *Sonetos de Camões*; *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, entre muitas outras obras, principalmente da literatura brasileira. Contudo, as duas obras mais citadas foram, sem dúvida, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Todas as obras mencionadas pelos participantes da pesquisa foram exigidas pelos vestibulares de grandes universidades públicas do país, como USP e UNICAMP, por exemplo. As duas mais citadas estavam incluídas nas listas de leituras obrigatórias dos vestibulares de 2017, 2018 e 2019 e também foram leituras exigidas pelos professores de literatura do IFSP, câmpus Catanduva.



essa finalidade, apontado por 55,8%, seguido do uso de audiovisuais, apontado por 17,3%, 3% do total de participantes, segundo mostram os dados do gráfico 13.

Gráfico 13 - Frequência e suporte usado para substituir a leitura



Fonte: A autora.

Entre as justificativas apresentadas para essa postura (figura 3), destacam-se a falta de tempo para a leitura devido a outras prioridades de estudo, a dificuldade de compreensão do livro associada às exigências de provas e vestibulares e o desinteresse por determinada obra. Revela-se aqui a concepção de leitura literária inserida em contexto escolar, sempre institucionalizada, exigida e legitimada por instâncias reguladoras. A inserção do discurso literário nesse contexto segue práticas historicamente consolidadas, porém reiteradamente fracassadas quando o intuito é promover a relação profícua entre o aluno e a literatura, a ponto de fazê-lo

pesquisar um livro ao invés de vivenciar o prazer de o ler. A representação da literatura, especialmente do cânone, para estes alunos parece ser a da leitura para o vestibular ou da leitura desinteressante, de linguagem difícil, que não cativa.

Figura 3 - Motivos para a substituição da leitura

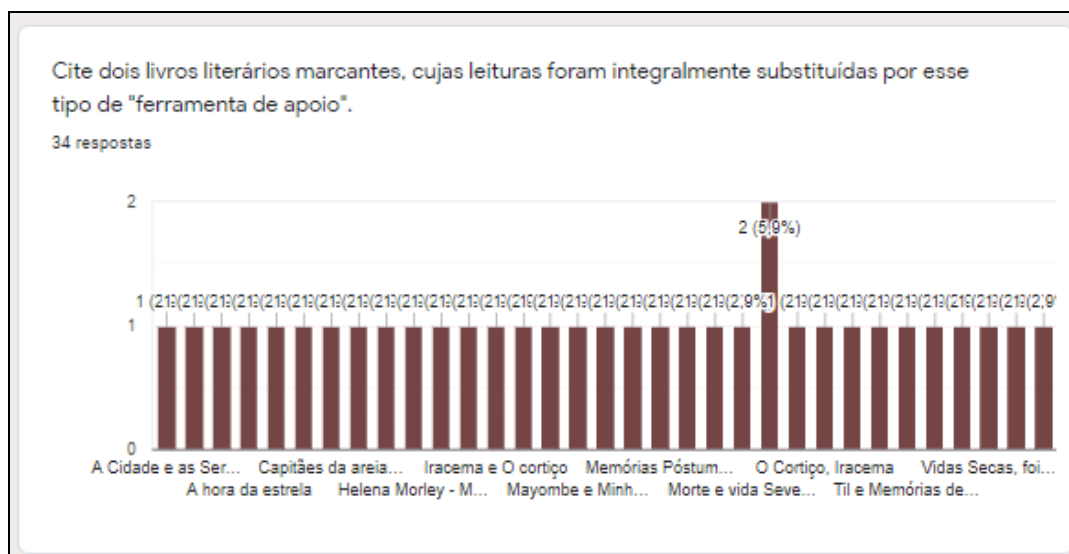
Por que você substituiu a leitura dos livros dessa forma? Em quais situações ocorreram?  
37 respostas

- Por tempo. No terceiro colegial(vestibulares)
- Falta de tempo e ocasião para terminar os livros
- Porque havia prioridade de outros estudos.
- Poucas vezes fiz isso, mas nas vezes em que ocorreram foi por não compreender o livro ou pelo livro ser "pesado", com uma linguagem difícil
- Pois algumas palavras e expressões que o autor passa, mas não consigo identificar.
- Devido ao desinteresse por determinada obra. Geralmente quando a trama não me cativa ou a linguagem usada acaba sendo um impecilho, tornando a leitura complexa, cansativa e difícil de compreender
- Utilizei para livros que não compreendia com facilidade. Ocorreu em diversas situações durante o cursinho pré vestibular, em que dispunha de pouco tempo para leitura e análise dos livros das listas de leitura obrigatória da FUVEST.

Fonte: A autora

Quando questionados acerca dos livros literários mais marcantes que os levaram à substituição total da leitura por pesquisas de resumos e análises, entre todos os citados (gráfico 14), os que mais apareceram foram: *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Til* e *Iracema*, ambos de José de Alencar e, novamente, as obras *Vidas secas* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Gráfico 14 - Livros que tiveram a leitura substituída



Fonte: A autora.

Causou-nos surpresa e, ao mesmo tempo, mais interesse no desenvolvimento deste trabalho, o fato de muitos alunos afirmarem conhecer ou participar de comunidades virtuais de leitores voltadas à leitura literária. Foram citados canais do youtube, os booktubes e até mesmo a rede social Skoob.

As justificativas para as respostas também se mostraram reveladoras. Entre as principais, algumas apontam a importância, para o aluno, da escuta de diferentes opiniões acerca da mesma leitura, inclusive daquelas diferentes da visão do professor; destacam o impacto de ouvir um vídeo explicativo para a compreensão do livro; revelam a consciência de que existem maneiras diferentes de significar uma mesma obra e que é preciso considerar o contexto envolvido e, ao final, ouvir a própria voz. Destaca-se outra justificativa em que o aluno afirma ter sido capaz de fazer as provas do ensino médio lendo apenas o resumo do livro, mesmo não conseguindo “absorver por completo a obra e sua essência”.

A valorização da voz especializada e da crítica institucionalizada por parte do aluno é evidente e demonstra a presença de um discurso literário historicamente construído. A ausência das vozes legitimadoras leva o aluno a desconfiar dos conteúdos ali disponibilizados. Por outro lado, reconhece a existência de bons textos e o fato de também agregarem muitas informações. Reconhece que as análises disponíveis o ajudam a ver o livro com outros olhos, a enxergar detalhes antes desapercibidos. Contudo, também reconhece que as análises podem atrapalhar, caso sejam buscadas antes da leitura do livro, uma vez que podem influenciar a leitura e sua compreensão.

Nossa impressão inicial era a de que as comunidades virtuais de leitores estivessem muito distantes dos alunos, visão contrariada por este levantamento, o que reforça a importância de se estudar com mais atenção esses espaços virtuais. Para além de um interesse exclusivo pela participação do aluno nessas comunidades, buscamos compreendê-las como fenômenos sociais que podem indicar novos caminhos no sentido de promover relações significativas entre leitor e texto literário, seja ele atualmente aluno ou um sujeito que já foi submetido um dia a um tipo específico de discurso literário em ambiente escolar, promovido por práticas de letramento legitimadas historicamente.

## **2.2 As representações sociais da literatura nos documentos oficiais da educação referentes ao ensino médio**

As representações sociais funcionam como um dos aspectos mais importantes para manutenção de uma comunidade. Como são compartilhadas e repassadas de um membro a outro no grupo, concepções de mundo, antes desconhecidas, passam a ser naturalizadas, criando-se, desse modo, um sentimento de pertencimento dos indivíduos em relação à mesma comunidade. Logo, é por meio das relações estabelecidas que o contato com as representações sociais acontece, sejam elas relacionadas a pessoas, acontecimentos, lugares, instituições, ou a qualquer outro tipo.

Existem diversos meios de disseminação das representações sociais, sendo o ambiente familiar, o primeiro deles. Segundo Chartier (1988), todos os signos, atos ou objetos precisam ser considerados como símbolos e simbólicos, pois são eles que constroem o mundo como representação por meio de categorias e processos. Nesse sentido, familiares, amigos e vizinhos próximos constituem a primeira instância a disseminar representações que, posteriormente, continuam a ser repassadas por instituições como a escola e a mídia. Com o tempo, a permanência de algumas delas faz com que sejam institucionalizadas e naturalizadas. Cria-se uma espécie de atmosfera onde circulam determinados conhecimentos em torno de cada indivíduo, constituindo o chamado senso comum. Ou seja, são representações não racionalizadas, apenas recebidas e repassadas. Por isso, é importante compreender os alunos, no caso específico desta pesquisa – os do ensino médio, como portadores das representações expressas por seus pais, pela mídia e pela

escola ao longo de sua formação. Mesmo sendo impossível resgatar a origem determinada das representações sociais de uma pessoa, reconhecer os vetores de disseminação com os quais teve contato já é um bom começo.

Sendo assim, quando se trata das representações sociais da literatura, o currículo escolar também é responsável. Ele pode ser entendido considerando-se algumas variáveis e pode direcionar diversas ações, envolvendo conteúdos, práticas docente e avaliações. Apesar de ser passível de mudanças na dinâmica da sala de aula, ainda assim o currículo escrito é importante para orientar as ações dos docentes. Ele interfere nas representações de aprendizado dos alunos em relação à leitura e à literatura, os quais acabam reproduzindo as representações de literatura apreendidas por meio da escola (além daquelas provenientes dos sujeitos do contexto em que vivem, como a instância familiar anteriormente citada).

Nesse sentido, o estudo dos documentos oficiais da educação brasileira das últimas décadas – construídos historicamente – ajuda na compreensão dos valores e objetivos representados na educação, inclusive possibilitando a identificação das prioridades sociais de determinado momento para o estado. Sendo assim, ao mesmo tempo em que define e organiza os conteúdos do ensino, o currículo carrega suas representações sociais.

Segundo Abreu (2006), as universidades também são importantes instâncias de legitimação de saberes, além de formadoras e transmissoras de representações sociais. Ao definirem listas de obras cujas leituras são obrigatórias para seus vestibulares, as principais universidades do país (entre elas a USP – Universidade de São Paulo -, por exemplo) difundem uma representação de literatura que acaba sendo apropriada pela escola e, conseqüentemente, pelos alunos. Os títulos das suas listas tornam-se as “grandes obras da literatura” ou a própria personificação da ideia de “literatura erudita”. Segundo Abreu (2006, p.40), essas listas são compostas por “aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características literárias, mas que não se quer valorizar”. Trata-se de uma representação de literatura excludente, que impacta os alunos.

Tomando como exemplo o vestibular da USP, identificamos duas etapas em seu processo. A primeira delas consiste em uma prova de múltipla escolha em que se abordam conteúdos de diferentes componentes curriculares. Atingindo a nota de referência, o aluno está apto à segunda fase: resolução de questões dissertativas divididas em dois dias. No primeiro deles, uma prova específica de língua

portuguesa e redação e, no segundo dia, questões relacionadas à área de atuação pretendida. Analisando as provas de língua portuguesa dos últimos três anos – 2018, 2019 e 2020, é possível constatar que a literatura é abordada por meio das leituras indicadas na lista e não há questões específicas acerca da periodização literária. Ou seja, a representação de literatura neste vestibular não é a de historiografia literária. Quando essa temática aparece nas perguntas, está relacionada a um ou mais excertos das obras, o que permite inferir a exigência de conhecimentos históricos e estilísticos a partir da leitura das obras.

Diante do exposto, pode-se afirmar um desalinhamento entre as representações de literatura para a escola e as expressas pelo vestibular da USP – a Fuvest. Investigando mais a fundo, por meio dos simulados que reúnem as provas de língua portuguesa desse vestibular, percebe-se que a partir da década de 1990 não ocorreram mais questões de periodização literária descontextualizadas de textos das obras de leitura obrigatória. Isso significa que esse vestibular mudou, enquanto a escola parece ter parado no tempo. Talvez essa estagnação da escola se deva, entre diversos fatores, também à manutenção do modelo antigo de vestibular por outras instituições de ensino superior, principalmente particulares, que compartilham as mesmas representações da literatura. Infelizmente a escola baseia seu currículo, hoje, em uma representação de literatura disseminada pelo vestibular da Fuvest na década de 1980. Ao passo que, por meio de seu vestibular, a USP evidencia uma representação de literatura entendida como leitura e compreensão das obras selecionadas.

Mesmo que este trabalho de pesquisa tenha investigado mais detidamente o vestibular da Fuvest, nossa experiência, tanto como participante desses vestibulares, como docente do ensino médio (por cerca de quinze anos e em contato com esses exames), permitem-nos afirmar a mesma postura adotada por outros vestibulares de universidades públicas tradicionais, como a Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, a UEL – Universidade Estadual de Londrina, a UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, por exemplo. De todo modo, não há como negar a força exercida no currículo pelas representações veiculadas pelo vestibular, assim como a força exercida por práticas tradicionais de ensino de literatura estimuladas por representações da literatura ancoradas na historiografia.

É importante destacar, também, a existência de um outro currículo além do escrito, denominado currículo oculto, pois é “constituído por todos aqueles aspectos

do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”. Ou seja, há um outro currículo constituído por acordos, por ações empenhadas, pelas representações dos agentes da educação acerca da própria concepção de educação, de currículo, de conteúdo e de aluno; há um outro currículo construído por discursos e procedimentos que se dão a partir do estabelecimento das relações sociais. Prova disso é a influência dos vestibulares no currículo e na prática docente.

Todavia, no ensino da literatura, o currículo visível parece oferecer maior impacto, pois é a palavra do professor, associada ao livro didático e aos planos de aula que influenciam os alunos na apropriação de determinadas representações.

### **2.3 Propostas governamentais para o ensino de literatura**

Os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira são elaborados para atender a demandas políticas, econômicas e sociais de determinado momento histórico do país. No intuito de contextualizar as publicações oficiais mais recentes, vale pontuar que em 1996, o governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, cria a Lei 9.394/96, conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Na sequência, o mesmo governo efetiva os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para que as instituições escolares de todo país fossem norteadas pelas mesmas orientações em relação ao currículo a ser seguido e aos conteúdos mínimos a serem ensinados aos alunos. Os PCNs relacionados ao ensino fundamental foram publicados em 1997 e 1999. Por sua vez, os PCNs referentes ao ensino médio foram divulgados no ano de 2000 e denominados PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo como objetivo a reformulação curricular.

A investigação acerca das demandas sociais que poderiam ter motivado tais transformações na legislação de ensino permite constatar dois fatores relacionados entre si: o desenvolvimento industrial e a necessidade de mão-de-obra especializada, capacitada a operar máquinas. Além disso, era preciso assimilar as novas tecnologias surgidas naquele momento e absorvê-las. Diante dessas prioridades, os PCNEM trazem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências que atendessem às demandas. Consequentemente, a literatura não aparece como prioridade nesses

documentos oficiais, ao contrário, é possível perceber um apagamento das especificidades de seu ensino.

Parte desse caráter deve-se às críticas em relação à separação entre as três frentes de ensino da mesma disciplina: gramática, literatura e redação. A nova proposta visava romper com essa segmentação, presente tanto nos livros didáticos, quanto nos currículos e nas práticas docentes. Com a intenção de reforçar a relação intrínseca entre essas frentes de estudo, os novos documentos passam a concebê-las como parte de uma perspectiva ainda maior: a linguagem (PCNEM, 2000, p. 23). O ensino ancora-se na ideia de comunicação e na relação interativa entre língua e linguagem com o intuito de construir sentidos e afastar o ensino da literatura da historiografia literária. Contudo, não há menção ao papel específico da literatura e a descrição das competências desta área é muito genérica.

Com o objetivo de rever a proposta dos PCNEM, em 2002 foram publicados os PCN+. Apesar de não terem sido capazes de apontar as especificidades do ensino de literatura e de resolver problemas que já vinham sendo percebidos, ao menos o novo documento orientou o ensino médio a se voltar para a formação do leitor na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Além disso, chamou atenção para a necessidade de contextualizar os textos em relação à vida dos alunos (PCN+, 2002, p.78), o que incentivou a diversidade de gêneros textuais a serem levados à sala de aula pelo professor. Apesar desse avanço, manteve-se o ensino da literatura centrado na historiografia, cujo objetivo restringe-se ao estudo das escolas literárias.

Contudo, o documento que melhor atendeu às críticas apresentadas foram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006), em especial, no que se refere à atenção dispensada à literatura. A proposta era centrar os estudos da disciplina na leitura integral das obras do cânone e, assim, formar o leitor literário para que se tornasse também crítico. O próprio documento critica a ênfase do ensino na historiografia literária, conforme pode ser observado a seguir:

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc, como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCNs, principalmente os PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos. (OCEM, 2006, p. 54).

As OCEM (2006) trazem o capítulo destinado à literatura dividido em quatro partes: função da literatura no ensino médio; formação do leitor no ensino médio; leitura de textos literários; possibilidades de mediação para o ensino da literatura no ensino médio. Ou seja, de fato, há um aprofundamento nas discussões direcionadas ao ensino da literatura.

Como este trabalho de pesquisa objetiva identificar as representações sociais da literatura no âmbito escolar com o intuito de compará-las às representações da literatura divulgadas pelas comunidades virtuais de leitores, faz-se necessário olharmos detidamente para a presença dos discursos hegemônicos acerca da literatura, presentes nos documentos oficiais norteadores da educação. Seja em sua forma escrita ou revertidos na prática pedagógica, esses pressupostos carregam uma concepção de sociedade e de humanidade, que parte da classe dominante e, esse fato precisa ser considerado. As representações sociais da literatura são constituídas e mantidas por esse tipo de discurso.

Retomando a investigação dos discursos hegemônicos nos pressupostos das OCEM (2006), logo no início do texto é possível encontrar uma discussão sucinta e superficial acerca das categorias literatura, trabalho e arte. As concepções de trabalho e arte aparecem opostas, evidenciando uma visão que denota sofrimento *versus* prazer. Consequentemente, constata-se a afirmação da dicotomia utilidade *versus* inutilidade como uma das representações históricas da literatura. E essa oposição é usada como um argumento para a presença da literatura na escola, como contraponto à prevalência da formação voltada ao trabalho. Trata-se de uma concepção problemática, cujas consequências podem ser danosas para a formação de alunos e para o trabalho do professor. Como registrado no documento,

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinhas”, isto é, como meio de educação da sensibilidade [...] como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar [...]. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Ao conceber a arte como uma forma de transcender a realidade, as OCEM (2006) a colocam em sentido oposto à realidade reificada. É como se a arte funcionasse como um mecanismo sublime de suspensão momentânea e de

libertação do sujeito da realidade. Desse modo, a estética é afastada do real e a arte deixa de ser apropriada por meio de suas conexões com a realidade imanente.

Ao traçar como objetivo a formação de um leitor capaz de desfrutar do prazer estético proporcionado pela literatura, as OCEM (2006) partem do conceito de letramento e de letramento literário, respectivamente definidos como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES *apud* BRASIL, 2006, p.54-55) e “[...] estado ou condição de quem não só é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p.55).

Ou seja, as OCEM (2006) estabelecem que para formar leitores literários é necessário promover-se o letramento literário por meio do ensino da literatura. Segundo o documento, consiste em formar o aluno capaz de se apropriar da literatura por meio da vivência de experiências estéticas. Para a OCEM (2006, p.55), a experiência literária só pode acontecer a partir:

[...] do contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser mudado.

Para que este objetivo seja atingido, segundo o documento, é imprescindível que o professor atue como mediador entre o aluno e a obra, ou seja, atue como um mediador da leitura literária. As OCEM (2006) esclarecem que a posição do professor deve ser central e sua postura quanto ao uso do livro didático deve ser a de tomá-lo como apoio ou suporte à sua prática.

A perspectiva apresentada pelo discurso oficial do governo, até este ponto, apesar de trazer apontamentos positivos, como por exemplo, afirmar o potencial de humanização da literatura, segundo a teoria proposta por Candido (2006), mostra-se ainda muito distante da prática docente. A permanência do ensino tradicional de literatura pode ser constatada nos livros didáticos indicados e selecionados no PNLD – programa nacional do livro didático. O ensino de literatura permanece centrado na periodização literária, no estudo do autor, na análise de excertos das grandes obras, nos conteúdos cobrados em alguns vestibulares, inclusive na reunião de questões

dessas provas, organizando-as em formato de simulado de literatura ao qual os alunos são submetidos. Segundo Todorov (2009, p. 27 -28) “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos [...]”. O ensino de literatura trata, na verdade, do “estudo da disciplina”.

Apesar de as OCEM (2006) orientarem para a superação desses problemas, seus pressupostos não foram capazes de afirmar a função social da literatura como meio de acesso ao conhecimento da essência social. Não alcançam, portanto, uma das funções da literatura: a desfetichização, capacidade do leitor de apreender a essência das objetivações sociais, desmascarando as aparências veladas e constituindo-se, dessa forma, como um indivíduo crítico em meio à sociedade. Nesse contexto, apenas o trabalho pontual e diferenciado de alguns professores, dotados de condições e meios para driblar o sistema, é que poderia promover a catarse por meio do ensino da literatura. Esses teriam uma representação social diferenciada da literatura.

Enfim, chegamos à mais recente diretriz oficial do governo brasileiro para a educação básica em vigor. Publicada em 2018, a chamada BNCC – Base Nacional Comum Curricular visa o conhecimento pragmático da língua, uma vez que os pressupostos da área de linguagens são orientados por meio de seus campos de atuação, tendo o conhecimento cotidiano como ponto de partida. Segundo consta no próprio documento, seus pressupostos dialogam com as OCEM (2006), buscando atualizá-las (BNCC, 2018, p.67). Contudo, constatamos um retrocesso em relação ao documento referido.

Especificamente, o campo artístico é definido no documento como “o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2017, p.480). Estando a literatura inserida neste campo, evidencia-se o caráter pragmático do conhecimento literário, voltado à fruição. Neste sentido, a arte e, conseqüentemente, a literatura, não é concebida como forma de conhecimento específico, capaz de emancipar o leitor, mas, sim, apenas como uma forma de promoção do prazer. Antes de mais nada, acreditamos que a recorrência ou o apagamento do próprio termo literatura no documento possa ser bastante revelador. Por isso, ao investigar, verificamos sua ocorrência em apenas dezesseis momentos, demonstrando que a literatura ocupa um espaço reduzido entre os conteúdos privilegiados pelo documento.

Essa constatação faz sentido quando consideramos a forte influência neoliberal na educação brasileira. O desenvolvimento escolar é baseado e mensurado por um modelo de competitividade demonstrado e legitimado por rankings, aos moldes do que ocorre na própria sociedade extraescolar. Desse modo, a pluralidade e a reflexão não são prioridades, uma vez que o objetivo, tal como ocorre no mundo corporativo, é transmitir o máximo de conhecimento, com a maior eficácia, para se alcançar bons índices, seja nas avaliações institucionais às quais as escolas são submetidas pelo estado, ou seja nos vestibulares das universidades e no Enem – exame nacional do ensino médio. É o êxito dos alunos nesses processos seletivos que justifica a qualidade da escola, não a sua formação humana.

Contudo, baseando-se em estudos contemporâneos, a BNCC (2018), teoricamente, orienta o ensino da literatura na direção oposta, propondo a leitura literária como cerne do ensino, conforme evidenciado a seguir:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino fundamental, deve permanecer nuclear também no ensino médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BNCC, 2018, p.491).

É inevitável dizer que, neste ponto, o documento afirma o óbvio. Contudo, ainda se faz imperativo reafirmá-lo. Apesar da necessidade evidente de se centralizar o texto literário nas aulas de literatura (considerando os estudos desenvolvidos na área e as transformações propostas pelos documentos oficiais da educação desde a LDB/1996 que atestam essa necessidade), as práticas pedagógicas revelam intervenções em descompasso com o discurso proposto: por mais consciente e motivado que o professor esteja por essas recomendações, o simples uso do livro didático ou a proximidade das provas de vestibulares (cuja preparação é cobrada por alunos e seus pais) são suficientes para redirecionar a postura docente.

A BNCC (2018) também apresenta a concepção de leitura literária como produção de sentidos, o que abre espaço para a participação ativa dos alunos. Ao desobrigar a produção de sentidos do texto de ser idêntica àquela tradicional “o que

o autor quis dizer”, o documento permite experiências individuais de leitura, sem desconsiderar os limites de interpretação que se impõem a qualquer texto literário. Novamente, os materiais didáticos e a prática docente parecem distantes dessa proposição.

Tecidas algumas problematizações acerca dos principais documentos oficiais da educação brasileira divulgados nas duas últimas décadas, recorreremos à teoria das representações sociais, proposta por Chartier (1988), para nos auxiliar na compreensão dos valores e concepções que são atribuídos à literatura e na identificação da ordem discursiva na qual ela está inserida nos diferentes contextos da sociedade. Daí a relevância em se investigar as diretrizes oficiais da educação a fim de apreender os fundamentos ideológicos que circundam o ambiente escolar, relacionados à literatura. A concepção de representação ajuda a desvelar:

[...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais “representantes” encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 1988, p. 169).

Nesse sentido, a literatura encarna a “força de uma identidade própria” e revela a “permanência de um poder”, uma vez inserida em uma ordem discursiva que requer ser compreendida antes de tudo. Assim, considerando a sociedade neoliberal, cujo cerne é o capital econômico, os conhecimentos capazes de atendê-lo serão os únicos a serem valorizados. Nesse contexto, as ideias de lúdico, de prazer, de entretenimento e de ócio atreladas à literatura vão de encontro ao acúmulo do capital financeiro e, por isso, a literatura e a arte, em geral, são consideradas itens supérfluos, portanto, perda de tempo, uma vez que tempo é dinheiro para o capitalismo.

Se a literatura não é considerada um bem cultural indispensável, contraditoriamente é usada como um instrumento de legitimação do capital cultural de prestígio, uma das formas de sustentação das hierarquias sociais (BOURDIEU, 1989). A posse de uma estante cheia de livros considerados de maior prestígio é uma forma de ostentar intelectualidade e pertencimento a um nível socioeconômico

elitizado. Ou seja, a literatura erudita atua como um instrumento de distinção social, cujas representações indicam a imagem de transcendência, de sacralidade, de uma aura superior.

Essas representações distanciam a maioria das pessoas da literatura ou levam à formação de grupos específicos, como daqueles que se auto definem leitores, apaixonados por livros, etc. Essas representações parecem impedir a sua discussão no dia-a-dia das pessoas como parte da realidade em que vivem. Parecem autorizar um silenciamento por parte das pessoas “comuns”, as quais reconhecem seu valor e, por isso, a veem como algo inacessível. O silenciamento presente na sociedade acerca da literatura se repete na forma de apagamento na BNCC (2018), podendo ser bastante revelador. O documento afirma que todas as manifestações artísticas devem ser contempladas, transmitindo a ideia de equivalência entre elas e em relação à relevância estética e ao modo como devem ser ensinados, visando à fruição. Contudo, o estado não pode se furtar de fornecer acesso às produções literárias canônicas, a fim de uma educação emancipadora. O problema não são as obras, mas a conscientização acerca das representações sociais da literatura e de sua inserção em uma ordem social discursiva hierarquizada; o problema é o modo como os estudantes entram em contato com elas, como afirma Todorov (2009, p. 32):

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento.

Nesse sentido, a teoria literária deveria ser apenas o andaime no ensino da literatura. Todorov (2009, p. 41) ainda acrescenta que as especificidades de cada nível de ensino e público alvo requerem um modo diferente de ensinar:

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela, e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses

conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível [...] não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento.

Embora a BNCC (2018) destaque as produções literárias clássicas no campo artístico de língua portuguesa, não delimita seu campo de trabalho, assim como não evidencia a importância de leitura de obras clássicas da literatura, conforme demonstrado a seguir:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics, etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2017, p. 495).

O documento não atenta para as especificidades do texto literário – para objetivos, obras, ações, entre outros – e, especialmente, das grandes obras. Ao contrário, apresenta-as em um grupo maior de manifestações artísticas, ligadas ao prazer e à fruição, voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Sendo assim, a BNCC continua a relegar a literatura ao segundo plano, mantendo o lugar que sempre foi destinado a ela na escola. A literatura não é apresentada por seus valores estéticos, mas pelo incentivo à leitura e à promoção do prazer, sempre em busca de um objetivo maior: a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Como a literatura está incluída e subordinada à disciplina de língua portuguesa, as orientações se voltam para a análise e funcionamento da linguagem, o que se evidencia na sequência:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 490).

Logo, há uma negligência explícita quanto aos direcionamentos do ensino da literatura, considerando suas especificidades. Sua representação, neste caso, não inclui a função de levar o leitor à emancipação e de possibilitar a humanização dos sujeitos. A literatura não pode ser compreendida como extensão da língua portuguesa, não pode ser concebida apenas como um meio para se obter outros conhecimentos; na realidade, a literatura precisa ser o próprio conhecimento em si. Segundo Soares (2001), não se deve negar a escolarização da literatura, mas sim, a escolarização distorcida, que desfigura o que é literário, desvirtuando-o.

Mesmo que a BNCC (2018) mencione a centralização da literatura no ensino médio, como ao firmar que “em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no ensino fundamental [...] deve permanecer nuclear também no ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, p.491), ainda assim, mostra-se inconsistente em suas proposições, uma vez que não orienta ou define como fazê-lo. Como se efetivaria essa nuclearidade? Essa e outras questões não são respondidas pelo documento.

Diante dessa perspectiva, eis dois dos problemas que constituem e ajudam a perpetuar as representações sociais da literatura: o silenciamento autorizado e mantido entre as pessoas “comuns” na sociedade que, embora reconheçam o valor do livro literário, creem não ser possível se aproximarem dele, devido à representação de literatura distanciada da realidade reificada, da representação de sacralidade, de aura sublime e destinada apenas à minoria social intelectualmente erudita e economicamente elitizada; o apagamento das concepções teóricas da literatura nos documentos oficiais da educação.

Por outro lado, apesar da ABNCC (2018) manter os equívocos de outras diretrizes oficiais, ao mesmo tempo procura atender às demandas da sociedade contemporânea. Entre as novas abordagens, uma delas refere-se à pós-verdade (corresponde à adesão das pessoas a informações falsas, chamadas popularmente fake-news) e a outra, ao efeito bolha (refere-se ao recebimento de informações de uma única perspectiva ideológica e discursiva compatível com os interesses de determinado nicho social ou grupo). O documento também fala da necessidade de se trabalhar gêneros textuais/discursivos mais complexos, mas sem relação com o literário.

Também merece atenção uma parte do documento dedicada às apropriações da literatura em novos gêneros e formatos por meio das tecnologias de interação.

Em relação ao caráter multissemiótico dos textos, a BNCC (2018, p. 491) aponta para a necessidade de se valorizar:

[...] o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos.

Creemos que esta proposição do documento vai ao encontro da necessidade de se voltar o olhar às comunidades virtuais de leitores na contemporaneidade, especialmente quando se trata dos processos colaborativos de significação da leitura literária. De fato, os alunos também demonstram interesse por experiências de autoria colaborativa, mediadas por tecnologias, o que remete à subversão do modelo tradicional de ensino verticalizado, em que o professor transmite a informação ao aluno. Trata-se da busca pela mediação pedagógica mais horizontalizada e plural, que favorece o protagonismo dos jovens que aprendem a ensinar e a aprender, a compartilhar aprendizados e a trabalhar colaborativamente e coletivamente – tudo o que parece ocorrer nas comunidades virtuais de leitores.

Um trabalho como esse exige uma prática docente renovada, envolvendo a formação do professor e sua capacidade de aproximar textos canônicos (atribuindo-lhes o valor necessário) aos de massa, de orientar a leitura de textos multissemióticos e de promover multiletramentos. Contudo, é preciso questionar se a forte indicação dos multiletramentos pela BNCC (2018), bem como a efetivação de uma prática em sala de aula com esse horizonte em vista, não apagarão a presença das obras canônicas em detrimento da preferência pela cultura de massa.

Quanto aos parâmetros para a organização e progressão do currículo, a BNCC (2018, p. 514), entre diversas propostas, indica a necessidade de “Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escrita literária, comunidades de leitores, etc.”

Neste trecho, o documento se refere diretamente às comunidades de leitores como exemplo. Ocorre uma evidente atualização de gêneros textuais/discursivos que são voltados às novas tecnologias e que circulam no cotidiano, tais como vlogs, podcasts literários, fanfics, slams, entre outros. Ainda em 1999, Chartier já afirmava não bastar mais a discussão em torno dos best-sellers, uma vez que existe uma

cadeia de produtos derivados, como séries e filmes adaptados, fanfics, comunidades de leitores fãs do autor ou do livro, entre outros. Para o autor, é inútil manter o “discurso de rejeição total, absoluta, como se a qualidade fosse, por essência, estranha à cultura de massa. É preciso antes compreender os critérios que vigoram na construção das produções que dão origem a esses produtos derivados” (CHARTIER, 1999, p. 148). A nosso ver, essa concepção aplica-se ao contexto atual.

Enfim, diante da perspectiva apresentada acerca dos pressupostos da BNCC (2018), o reduzido número de ocorrências do termo literatura neste documento aponta para a intenção de readequar a disciplina às demandas da contemporaneidade, o que parece ter levado à diluição da literatura como disciplina em favor da valorização de outras manifestações artísticas. Salvaguardadas as contribuições positivas do documento para o ensino da literatura, corre-se o risco de torná-la ainda menos importante como capital cultural.

Apesar das reflexões aqui propostas centrarem-se nos documentos oficiais da educação brasileira publicados nas duas últimas décadas, percebe-se que é nas práticas de ensino que se encontra a manutenção dos modelos tradicionais e ultrapassados de se ensinar. Mas por que os docentes e demais agentes envolvidos no processo de ensino escolar as mantêm? Diversos fatores podem contribuir, entre eles: a formação deficiente do docente (na maioria das vezes, o professor objetiva uma formação de qualidade, mas que lhe é negada no ensino superior, especialmente por muitas instituições privadas, as quais priorizam o lucro); a reprodução da única maneira de ensinar literatura com a qual eles entraram em contato a vida toda; a falta de condições de trabalho; as exigências que lhes são impostas pelo sistema; a forte presença da cultura escolar. Responsabilizá-los exclusivamente, a nosso ver, é um equívoco que retira a responsabilidade das precárias políticas públicas voltadas à educação. Além disso, as representações sociais dos professores (construídas a partir do contato com os diversos vetores de disseminação social) acerca da literatura e do ensino podem explicar muito de sua postura.

Nesse sentido, comportamentos e discursos são legitimados ao longo do tempo e permeiam as práticas docentes. Uma aula dedicada exclusivamente à leitura de uma obra (como parte de um plano de ensino e aula planejados) pode ser

interpretada pelos alunos ou pela coordenação pedagógica em determinadas escolas como negligência do professor que “não deu nada na aula” porque não escreveu na lousa, não usou o livro didático ou não solicitou exercícios. As aulas de literatura e os professores de literatura somente são reconhecidos quando reproduzem determinadas práticas. Esse pode ser um dos principais motivos para os professores resistirem às mudanças no ambiente escolar. Sem acesso aos conhecimentos teóricos que podem auxiliá-los a desconstruir suas representações de ensino e de literatura, a tendência é que mantenham suas práticas em relação ao ensino da literatura.

### 3 AS REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA NAS COMUNIDADES VIRTUAIS

A investigação do paradigma interativo das duas comunidades virtuais, definidas como *corpus* desta tese, passa pelos letramentos da realidade virtual. Logo, cremos ser insuficiente descrever e analisar espaços como esses, apenas por meio da escrita ou da fala, ignorando as imagens, a formatação, a composição dos cenários e os ícones que se projetam na tela à frente do leitor, os quais compõem, juntamente com os textos verbais, a configuração desses meios e a constituição dos próprios letramentos digitais em si. Ou seja, os aspectos visuais também orientam os usuários e suas práticas, constituindo, conjuntamente com outros elementos, as representações das quais se apropriam ao fazerem uso desses meios. À vista disso, optamos por usar recortes de tela com imagens retiradas tanto do site Skoob, quanto do canal de Tatiana Feltrin, transpondo-os no texto para nos auxiliar na construção desta tese. Mesmo reconhecendo uma possível “poluição” de imagens em um trabalho acadêmico, ainda assim julgamos ser necessário fazer uso desta estratégia como recurso para nos aproximarmos da mesma ótica dos leitores virtuais.

#### 3.1 Comunidades de prática: os leitores na cultura da convergência

Na contemporaneidade, as chamadas comunidades de prática formam-se a partir da interação entre as pessoas voltadas ao aprendizado de um saber específico. Na definição de Wenger (2015, p. 1-2), “são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazer melhor ao interagir regularmente”. Segundo o autor, três características são indispensáveis à sua constituição: o “domínio”, a “comunidade” e a “prática” (WENGER, 2015). O “domínio” refere-se ao interesse compartilhado entre os membros da comunidade, o que configura sua identidade. No caso do Skoob e dos canais booktubers, o interesse pelos livros e pela leitura une os membros que passam a integrar uma comunidade. Para constituírem-se como “comunidades”, os membros se permitem aprender uns com os outros, por meio de ações conjuntas, como uma discussão, por exemplo.

Um site qualquer não pode ser considerado uma comunidade, mas o site Skoob, por exemplo, o é, uma vez que os skoobers se relacionam com o intuito de aprender acerca da literatura, sendo o interesse por livros o que os unem, assim

como aos booktubers também. Além da busca por um aprendizado comum, essas comunidades também podem ser consideradas “comunidades de prática”, pois os sujeitos não se comportam nelas de forma passiva, são praticantes à medida que compartilham suas opiniões, criticam, fazem correções, avaliam a opinião dos outros membros, sugerem livros e modos de ler, entre outras ações. Ao compartilharem experiências, as pessoas constroem argumentos, oportunidade que é ampliada com as novas tecnologias.

As comunidades de prática integram-se à perspectiva de sociedade apresentada por Jenkins (2009) em que predomina a cultura da participação e da convergência. O autor entende a concepção de convergência não apenas como um processo tecnológico que une as múltiplas funções dentro de um mesmo aparelho, mas como a representação de uma transformação cultural. Em outras palavras, a cultura da convergência não se constitui por meio de aparelhos, mas no pensamento dos indivíduos e suas interações com os outros.

Por sua vez, a cultura participativa, segundo Jenkins (2009), diverge dos antigos meios de comunicação, uma vez que os sujeitos eram passivos diante deles. Hoje, a dicotomia entre as funções que ocupam os produtores e os consumidores de mídia perde força e os sujeitos, como participantes, passam a interagir em meio a um novo conjunto de regras. Os conteúdos a serem aprendidos na escola já vêm prontos e as funções do professor e do aluno são mantidas pela postura de passividade e autoridade que exercem respectivamente.

Enquanto isso, as comunidades virtuais de leitores vivenciam a cultura da participação, em que a interação entre os sujeitos promove a aquisição do conhecimento de forma mais horizontalizada. Desenvolve-se, desse modo, a inteligência coletiva, conforme demonstra Jenkins (2009, p. 55) a partir dos pressupostos de Levy (2004):

Ninguém sabe tudo. Todo o conhecimento reside na humanidade. A inteligência coletiva refere-se a essa capacidade das comunidades virtuais de alavancar a expertise combinada de seus membros. O que não podemos saber ou fazer sozinhos, agora podemos fazer coletivamente. [...]

Esse tipo de inteligência promove um outro tipo de letramento, entendido por Jenkins (2009) como aquele em que o sujeito pode fazer com as mídias o que antes

só fazia com o impresso. Para o autor, se no passado não se considerava letrado alguém que não dominava tanto a leitura quanto a escrita, hoje, não deveríamos supor letrado para as mídias aquele que sabe consumir, mas não se expressar. Não basta ser um amante dos livros e um exímio leitor, para integrar uma comunidade virtual de leitores é preciso dominar o letramento midiático.

Ao apresentar um estudo realizado com os fãs do livro Harry Potter, organizados em diversas comunidades de leitores, o autor evidencia quais habilidades foram exigidas para que as crianças (leitores do livro de Rowling) se tornassem participantes plenos da cultura da convergência. Trata-se da capacidade de unir o próprio conhecimento ao de outros, de compartilhar e comparar sistemas de valores, de formar conexões entre pedaços espalhados de informação, de expressar suas interpretações e seus sentimentos em relação a ficções populares por meio de sua própria cultura, de circular as criações através da Internet, para que possam ser compartilhadas com outros. Esses leitores de Harry Potter criaram mundos a partir da leitura do texto literário e passaram a habitá-los, vivenciando experiências estéticas e compartilhando-as com os outros membros da comunidade da qual fazem parte.

Para Jenkins (2009), isso só foi possível por meio da participação ativa – ao brincar de interpretar os papéis dos personagens e criar narrativas a partir da história original, por exemplo – outros tipos de habilidades e letramento foram desenvolvidos. Ele percebeu que crianças ensinavam crianças sem qualquer controle de um adulto e fora do contexto escolar, o que em sua opinião é extraordinário e demonstra o que é ser participante da cultura da convergência. Por isso o autor observa que,

Os educadores gostam de falar em “andaime” (scaffolding), o conceito de que um bom processo pedagógico funciona passo a passo, incentivando as crianças a construir novas habilidades sobre aquelas que já dominam, fornecendo um suporte para os novos passos até que o aprendiz se sinta confiante o bastante para caminhar sozinho. Na sala de aula, o andaime é fornecido pelo professor. Numa cultura participativa, a comunidade inteira assume uma parte da responsabilidade em ajudar os iniciantes na Internet. (JENKINS, 2015, p. 258).

À medida que dominamos os letramentos, que já são tecnologias em si, somos habilitados a usar tecnologias mais amplas. Na contemporaneidade, novos suportes podem levar à autoria multimidiática (LEMKE, 2010). Ou seja, se no

passado produzíamos significados exclusivamente pela escrita do texto, hoje sabemos não ser suficiente e, por isso, incorporamos os “recursos visuais ou os padrões de ação corporal e interação social” para lermos e significarmos nossas leituras (LEMKE, 2010, p. 456). Da mesma forma, fazemos uso desses elementos para produzirmos nossos discursos, para expressarmos nossas ideias, para avaliarmos (curtir ou não) e opinarmos (comentar ou não) acerca das publicações na rede. Ao produzirmos e compartilharmos, estamos revelando quem somos ao outro e construindo nossas representações sociais.

E essas representações sociais constituem-se constantemente nas redes sociais. A reflexão a esse respeito nos leva a pensar nas estruturais internas que diferenciam as duas comunidades virtuais investigadas nesta pesquisa. Ambas serão detidamente analisadas mais adiante, nesta tese. Por ora, podem nos auxiliar a respaldar algumas reflexões iniciais. É possível perceber no Skoob (um site de rede social), a possibilidade de os sujeitos constituírem um perfil público e de acessarem a própria lista de conexões e de visualizações do perfil. Enquanto no Skoob há amigos e seguidores que precisam de uma confirmação para se conectarem, no Youtube (rede social apropriada, pois inicialmente não foi criada para ser uma rede social) há apenas inscritos, o que acaba enfraquecendo as possíveis relações de amizade.

As redes sociais potencializam a comunicação interpessoal, oportunizando o compartilhamento de informações pessoais, assim como estimulam os usuários a produzirem conteúdo próprio. Dessa forma, as redes sociais permitem aos atores construir e expressarem um “eu” e, ao interagirem, os indivíduos não apenas descobrem o outro, mas descobrem a si mesmos, pois se tornam capazes de apreender a realidade à sua volta.

No Skoob, ao criar um perfil e ter a oportunidade de alimentar constantemente sua estante virtual, o usuário pode gerenciar seus conteúdos: resenhas, comentários, indicação de filmes, entre outros; sendo assim, acaba gerenciando as impressões que causa nos demais usuários. Trata-se de uma questão de adequação social, uma prática exigida fora dos contextos virtuais como, por exemplo, na situação em que se compara o “eu” de um mesmo sujeito no LinkedIn e seu outro “eu”, provavelmente, diferente, no Facebook.

No Booktube, essa identidade revela-se essencialmente por meio do conteúdo dos vídeos produzidos ou consumidos. Por outro lado, neste caso, fica mais difícil

sustentar uma “imagem ideal” quando esta fica mais próxima da “imagem real”, uma vez que a espontaneidade e os movimentos involuntários, como fala, gestos e expressões faciais podem “revelar” além do previsto. Embora os vídeos sejam revisados e editados, ainda são bastante reveladores da identidade do usuário, que acaba definindo um perfil próprio a partir de sua postura afetiva e de seu repertório cultural. Além do repertório pessoal, divulgam uma estética individual, constituída pelo cenário, pelos objetos que o decoram, pela maneira de se vestirem e de falarem, o que apela à sensibilidade e ao gosto dos seus seguidores. Enfim, são diferentes elementos simbólicos, segundo Chartier (1988) - atos e objetos – por exemplo, que, junto ao discurso contruído, divulgam uma representação social desses indivíduos e a representação de literatura por eles.

Por isso, consomem-se não produtos, mas experiências pelo contato consigo mesmo e, principalmente, com o outro. Trata-se de duas comunidades de prática – Skoob e Booktube - realmente inseridas na cultura da participação e da convergência.

### **3.2. A cultura da internet: participação e convergência nas redes virtuais**

Lévy (2003, p. 195-197) afirma que a “internet reconectou a humanidade” que, no passado, havia sido dispersada fisicamente. O ciberespaço permite a “reconecção da sociedade e o reagrupamento das pessoas, mas também a subdivide em múltiplos pontos de vistas”. Segundo o autor, o desenvolvimento das tecnologias individuais leva à expansão da memória da humanidade, que passa a ser registrada e desenvolvida coletivamente, assim como o raciocínio, a capacidade de criação e de percepção das pessoas. Essa mudança impacta as relações desde uma pessoa para outra, até a de muitos indivíduos entre si, gerando compartilhamento não só de experiências e de saberes, mas também, de modos diferentes de se aprender.

Por isso, é possível afirmar que o ciberespaço atua como um cérebro coletivo por meio do qual o conhecimento passa a ser desenvolvido coletivamente - a “inteligência passa a ser coletiva”. (LÉVY, 2004). Essa possibilidade de compartilhar saberes e aprender juntos adquire uma nova configuração. Em um primeiro momento pode-se pensar que a escola, por exemplo, é um espaço onde esse tipo de processo já está instaurado. No entanto, trata-se de uma instância que atua na transmissão de conhecimento de forma verticalizada: o professor ensina o que o aluno deve aprender, centralizando em si o conhecimento. É nesse contexto que o “ensino da literatura”

está inserido, uma vez que não se trata do ensino da “leitura do texto literário”, o que poderia ser feito de forma mais horizontalizada, com o envolvimento e a contribuição conjunta dos alunos.

Já em outra perspectiva, Jenkins (2009, p. 335) defende que a Web 2.0 é “um modelo de negócios que busca capitalizar e mercantilizar a cultura participativa”. Na década de 1990, Jenkins (2009, p. 334) faz uso do conceito de “cultura participativa ou da participação” pela primeira vez ao descrever um tipo de espectador mais ativo – o fã. Também destaca a convergência das mídias tradicionais de massa e das atuais, caracterizadas como interativas e participativas. Demonstra que, nesta convergência, atenua-se a separação entre produtor e consumidor, tornando a comunicação mais participativa: “os fãs e os consumidores são convidados a participar ativamente da criação e circulação do nosso conteúdo” (JENKINS, 2009, p. 29).

Para o autor, na cultura da convergência, além da cooperação entre os múltiplos mercados midiáticos e do fluxo de conteúdos por meio de múltiplos suportes midiáticos, ocorre também um “movimento migratório” dos consumidores entre os meios de comunicação (JENKINS, 2009, p. 27). Ele afirma que passamos a consumir, também, coletivamente e cita, como exemplo dessa nova prática, o livro Harry Potter, uma vez que seus leitores-fãs não apenas o leem ou assistem aos filmes da série, mas também procuram criar suas próprias narrativas a partir da obra por meio das interações possibilitadas pela internet. Não só consumir, mas produzir também passa a ser fundamental para a experiência de consumo. Isso demonstra o desejo ou a necessidade de estarem conectados uns aos outros.

Outro ponto importante nesse contexto é a utilização do excedente cognitivo (tempo livre somado ao conhecimento/informação) voltado à produção e compartilhamento de conteúdo. Nas diversas comunidades virtuais, os membros utilizam seu tempo livre e seus conhecimentos para produzirem conteúdo e vivenciarem relações por meio do compartilhamento possibilitado pela tecnologia que, hoje, lhes é acessível. A ação de compartilhar e suas motivações já existiam antes do desenvolvimento tecnológico, mas foram facilitados e encorajados a partir dele.

O compartilhamento, por sua vez, pode levar à propagação, que geralmente ocorre de forma orgânica, direcionada a partir do empoderamento do público. Contudo, o texto midiático produzido precisa tocar e sensibilizar as pessoas a ponto

de fazê-las compartilhá-lo com seus pares por transmitirem consigo valores e significados com os quais se identificam (JENKNS; GREEN; FORD, 2004, p. 249). Em outros termos, o que produzimos e compartilhamos, ou simplesmente curtimos, revela ao outro quem somos e interfere em nossas representações sociais.

E é nesse contexto da virtualidade que surgem as chamadas “redes sociais, uma metáfora para os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre diversos atores” (RECUERO, 2009, p. 24). Para a autora, os atores são o primeiro elemento da rede social, representados pelos nós; são as pessoas inseridas e envolvidas nas redes analisadas que atuam no sentido de moldar as estruturas sociais, através das interações e da constituição de laços sociais. Logo, cada skoober e cada booktuber é um ator e as redes sociais são representações desses atores sociais, além de espaços de “expressão social”.

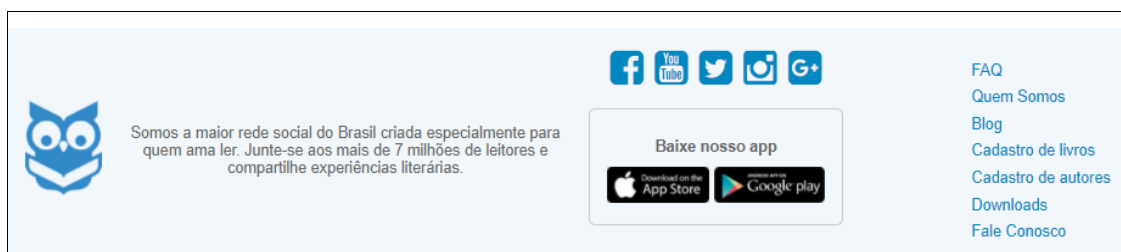
No caso do Skoob, trata-se de um site de rede social propriamente dito, uma vez que está centrado em expor e publicar as redes sociais dos autores. Já o Youtube insere-se na categoria das redes sociais apropriadas, ou seja, um sistema que não foi originalmente criado para expressar redes sociais, mas que foi apropriado pelos atores para esse fim.

Tecidas algumas reflexões acerca da inserção das comunidades de prática na cultura da participação e da convergência, procederemos à análise do site Skoob e de um canal do youtube - designado booktube -, mantido pela influenciadora digital Tatiana Feltrin, os quais integram o *corpus* desta pesquisa. Ao pesquisar resumos de livros em sites de busca, principalmente no google, é comum o usuário ser direcionado ao Skoob ou ao canal de Feltrin. Resta saber com quais representações da literatura e da leitura literária se deparam os alunos que fazem uso dessa prática e como pode se dar a apropriação do discurso literário por eles.

### **3.3 A comunidade virtual Skoob: *Para quem ama ler***

O Skoob é uma comunidade virtual de leitores (<https://www.skoob.com.br>), usualmente reconhecida e autodenominada como rede social: “Somos a maior rede social do Brasil criada especialmente para quem ama ler. Junte-se aos mais de 7 milhões de leitores e compartilhe experiências literárias”, conforme pode ser observado no recorte (figura 4) a seguir (SKOOB, 2020).

Figura 4 - Auto definição na interface do site



Fonte: Skoob (2020).

Trata-se de “um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazer melhor ao interagir regularmente” (WENGER, 2015, p. 1-2). Além disso, consiste em uma rede virtual de livre acesso e sem custos ao usuário, o que em parte, justifica sua popularidade no Brasil. Foi lançada em 2009 pelo analista de sistemas Lindenberg Moreira e seu nome Skoob deriva da inversão da palavra Books, livros em inglês. Apresenta uma interface com ferramentas que permitem ao usuário navegar pelo site com acesso desde a sua apresentação até os conteúdos disponíveis.

A apresentação do site é feita por meio da resposta à pergunta “quem somos”? Além de afirmar ser a maior rede social de leitores do país, a resposta expõe o perfil do site, ou seja, explica tratar-se de uma estante virtual onde o usuário pode “guardar” os livros que leu ou que gostaria de ler de forma organizada e sem ocupar espaço físico. Além de divulgar essa estante aos outros membros, destaca a possibilidade do usuário em compartilhar suas opiniões e ter acesso a algumas vantagens como trocar livros, participar de sorteios ou receber cortesias, entre outros. Além disso, esclarece não haver custos para a adesão, sendo necessário apenas o cadastro a fim de que o usuário se torne um skoober, ou seja, um membro pertencente a essa comunidade. A apresentação do site pode ser visualizada no recorte de tela a seguir (figura 5).

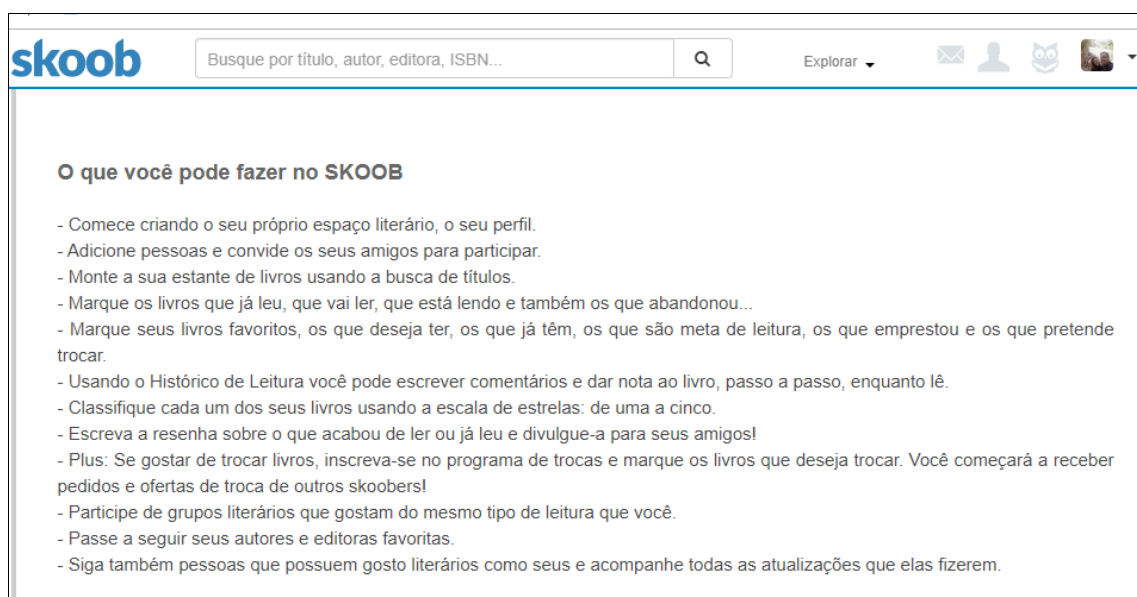
Figura 5 - Apresentação do site



Fonte: Skoob (2020).

Na sequência, são apresentadas ao usuário as opções de utilização do site, desde como proceder inicialmente, criando o perfil e adicionando amigos, até as inúmeras possibilidades de uso, tais como: criação de uma estante pessoal de livros buscados no site; organização dos livros dessa estante nas categorias lidos, desejados, abandonados ou em processo de leitura; indicação dos livros favoritos; atribuição de notas e comentários aos livros enquanto os lê ou após lidos; classificação dos livros selecionados por notas representadas por uma escala de estrelas de uma a cinco; produção e compartilhamento de resenha acerca do livro lido; possibilidade de trocar livros com outros usuários; participação de grupos literários que compartilham as mesmas preferências de leitura; acompanhamento de autores e editoras favoritos, bem como de outros membros da comunidade que compartilham os mesmos gostos literários. À vista disso, podemos afirmar um espaço de interação em torno do livro e da leitura bastante dinâmico e multifuncional. O recorte a seguir mostra exatamente a apresentação do site e as orientações para seu uso (figura 6).

Figura 6 - Orientações para o usuário



Fonte: Skoob (2020).

Além de sua apresentação e da orientação para cadastro, o site disponibiliza um FAQ com perguntas frequentes, o Download de marcadores de páginas como brindes, o acesso ao Blog destinado aos membros Plus, os quais são habilitados a trocar livros entre si, o cadastro de livros e autores e formas de contato com os responsáveis. Alguns recursos disponíveis no site sugerem a valorização do livro físico, como o número de edições divulgadas do mesmo exemplar e a possibilidade de troca entre os usuários.

Um recurso bastante interessante é a possível interatividade com outras redes sociais, como o Twitter e o Facebook e o acesso a uma livraria da própria rede com canal aberto para compras de editoras como Rocco, Haper Collins, Sextane, Intrínseca, entre outras. Também fornece acesso a lojas de comércio eletrônico como Submarino, por exemplo, e oferece a assinatura do Clube Skoob, que envia uma caixa surpresa todo mês aos membros assinantes. Trata-se de características que embora pareçam irrelevantes, merecem observação, uma vez que revelam o caráter mercadológico do site, uma das facetas de sua identidade que contribue para constituir a representação da literatura divulgada por ele.

Seu lançamento no Facebook está registrado em meados de 2012, contudo teve destaque nacional a partir de 2015, por meio de estratégias de investimento em pesquisas do google, ou seja, quando o usuário busca algum título, mais o termo PDF

ou download (recursos muito utilizados para obtenção de cópias pirata de livros), os primeiros resultados levam ao site, apesar de ele deixar claro que os livros disponíveis para baixar são de domínio público. Ocorre também o direcionamento daqueles que buscam por resenhas, resumos ou comentários de livros. Razão pela qual alguns alunos acabam chegando ao site em busca de resenhas dos livros solicitados para leitura pela escola. Alguns tornam-se membros, enquanto outros apenas fazem uso das informações disponibilizadas.

O usuário disposto a explorar o site tem a indicação de categorias de busca: livros, autores, editoras, leitores, grupos organizados por diferentes temáticas, plus-trocas, cortesias, lançamentos, top-mais, booktubers e meta de leitura 2020. Percebe-se a relação com os booktubers que podem ser acessados pelo próprio site Skoob, como pode ser observado a seguir na figura 7

Figura 7 - Categorias de busca



Fonte: Skoob 2020.

A página apresenta um convite aos visitantes, reiterando a informação de que o Skoob é a maior rede social para leitores do país, afirmando ser um lugar criado para quem ama ler e indicando vantagens como a descoberta de novos livros e autores, editoras e amigos. Chama atenção a possibilidade de se fazerem amigos estar entre os objetivos do site, o que reforça o potencial de interação entre os membros, especificidade das redes sociais ou comunidades virtuais.

Vai muito além de um sítio eletrônico para leitores, escritores também criam perfis em busca de um contato mais próximo com o público. Outro recurso oferecido e localizado na parte individual do site, ou seja, relacionado à conta de cada usuário, é o paginômetro, o qual soma as páginas dos livros marcados como já lidos e faz uma média a partir delas.

O perfil apresentado no recorte a seguir (Figura 8) exemplifica como essa página é constituída no site a partir de dados informados pelo próprio usuário. Quanto às informações pessoais, geralmente disponibilizam-se o nome, a cidade e o estado de origem, além de uma frase ou pequeno texto de auto definição. No perfil em questão, a usuária apresenta-se como Raquel, da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Quanto às leituras e interações realizadas por ela, revela possuir 48 amigos cadastrados e estar sendo seguida por 11 membros; mostra acompanhar oito autores e pertencer a um único gupo de leitura; seu perfil também apresenta o número de 30.998 páginas lidas, de 104 livros lidos, de dois em processo de leitura, de dois abandonados e de dois planejados como próximas leituras. Também chama atenção o número de cinquenta e duas resenhas produzidas a partir dos livros lidos, disponibilizadas pela usuária. A constituição deste perfil revela muito da identidade do usuário e o coloca em posição ativa no site, uma vez que não apenas acessa informações, como também as produz e divulga. É preciso considerar que a identidade do usuário é sempre uma “criação” própria, a qual pode corresponder à realidade ou, simplesmente, ser a representação de uma personagem inventada para esconder o real usuário. Nem sempre é fácil distinguir um aspecto do outro, mas é compreensível que alguns indivíduos sintam necessidade ou optem pelo anonimato como meio para conseguirem se expressar com maior liberdade. Trata-se de uma possibilidade de comunicação que, embora permita julgamentos de outros, ainda assim confere segurança pela exposição controlada do leitor, o que nem sempre é possível na escola.

Figura 8 - Exemplo de perfil de usuário do Skoob

The screenshot displays the Skoob user profile for Raquel.Faria. At the top, there is a search bar and navigation options. The profile header includes the user's name, location (Belo Horizonte - MG), and a set of statistics: LIDOS (104), LENDO (2), QUERO LER (2), RELENDO (0), ABANDONEI (2), and RESENHAS (52). A total page count of 30.998 is also shown. Below the header, there are icons for various actions like 'Favoritos', 'Tenho', 'Desejados', 'Emprestados', 'Troco', and 'Meta'. The main content area features a quote from Mia Couto and a review of the book 'Manual de Sobrevivência' by Raquel Faria. The review includes a star rating of 5 and a comment count of 1. The right sidebar contains sections for 'Meus livros em 2019' and 'Meus Desejados'.

Fonte: Skoob (2020).

Aos skoobers é dada a liberdade para adicionarem livros ao banco de dados, participarem de grupos de acordo com seus interesses de leitura e até combinarem de se reunir presencialmente em locais públicos. Todos têm uma forma rápida e prática de opinar acerca dos livros - atribuindo estrelas de um a cinco, equivalentes a ruim, razoável, bom, ótimo e perfeito. Ou seja, há um meio de se atribuir valor aos livros no site. Quando o livro merece uma atenção maior, cada leitor pode divulgar sua opinião por meio dos “comentários”, chamados pelo site de “resenhas”. Dessa forma, garante-se o espaço para todos opinarem com apenas um click ou mais detidamente, com a produção dos textos. Fato é que essas opiniões contam para a divulgação dos livros em categorias como favoritos, mais lidos, mais lendo, mais abandonados, entre outros. Se a voz da crítica e os vestibulares validam as obras a serem lidas na escola, no Skoob são as opiniões dos próprios leitores que contam.

A possibilidade de fazer uma resenha (gênero denominado pelo próprio site) acerca da obra lida permite o registro de cada experiência pessoal de leitura e a comparação com os demais leitores. Embora não seja garantia para o estabelecimento de uma relação dialógica com o texto, ainda assim, o aluno pode ter contato com diferentes perspectivas a partir da leitura e acesso aos diferentes modos de significar a mesma obra lida. Logo, sendo esse “um processo de

apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, configura-se como uma forma de letramento literário (COSSON; PAULINO apud COSSON, 2015, p. 182). Outro aspecto importante é a possibilidade assegurada ao usuário de editar ou excluir a resenha enviada, o que confere maior liberdade para os skoobers se expressarem.

Ao resenhar um título, o skoober indica a edição lida e tem acesso a diversas informações, como ao número de avaliações registradas sobre o livro, à quantidade de pessoas que o leram, estão lendo, querem ler, abandonaram a leitura e ao número total de resenhas já produzidas. Também são informados acerca do número de marcações como favoritos, desejados e disponíveis a troca. Essas informações são disponibilizadas a todos os livros registrados no site.

Consideramos como grande diferencial dessa rede social de leitores a oportunidade de interação entre os próprios skoobers. Ao divulgarem suas impressões pessoais por meio de resenhas, ficam expostos a comentários de outros leitores, assim como também podem comentar as demais resenhas registradas, ainda que não tenha efetuado a leitura do livro, como pode ser observado nas Figuras 9 e 10.

Não nos aprofundaremos, por ora, na análise dos conteúdos presentes nas resenhas e comentários transpostos na sequência, pois o faremos no capítulo 4 desta tese. Todavia, isso não nos impede de anteciparmos algumas abordagens importantes neste momento. A demonstração dessas práticas por meio do recorte das imagens do próprio site e transpostas da tela para este texto, auxilia-nos a compreender a configuração do site e a identificar as práticas possíveis de serem consideradas letramentos literários.

Figura 9 - Exemplo de resenha e comentários destinados a ela

ias COLÓQUIO/Letras ...

**skoob** Busque por título, autor, editora, ISBN... Explorar

755 encontrados | exibindo 1 a 15 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Próxima

**Vidas Secas**  
Graciliano Ramos

**R\$ 37,71**

ISBN-13: 9789501067340  
ISBN-10: 8501067342  
Ano: 2005 / Páginas: 175  
Idioma: português  
Editora: Record

☆☆☆☆☆

adicionar +

Sinopse

Edições 25

Vídeos 12

Grupos 8

Resenhas 791

★★★★★ minha estante

Renata CC \$ PLUS 20/05/2014

**Seca pela falta de chuva, de esperanças, oportunidades, justiça, respeito, educação e civilidade.**

"Se a igualdade entre os homens - que busco e desejo - for o desrespeito ao ser humano, fugirei dela." (Graciliano Ramos)

VIDAS SECAS conta a famosa história de uma família de retirantes impelida pela seca nordestina. Fabiano, monossilábico e rústico, grunhe e resmunga, não tem estudo algum. É branco, ruivo e de olhos azuis, e extremamente seco. A esposa, sinhã Vitória, é quem sabe de alguma coisa, e sua sina é almejar a estabilidade. Ela quer uma vida melhor e expressa isso no desejo de ter uma cama. São acompanhados pelos filhos, o menino mais novo e o menino mais velho. Não são atribuídos nomes aos meninos pelo autor, enfatizando sua total falta de identidade ou raízes. A cachorra Baleia, ao longo de todo o romance, sonha, sente alegria, tristeza e dor, ganha um belo e triste capítulo à parte. Cabe a ela o momento mais dramático da narrativa, e coloca sua "visão" com relação a sua condição humanizada.

Graciliano Ramos não trata apenas dos problemas da seca, ele apresenta as mazelas vividas por homens simples totalmente oprimidos pela natureza e pela sociedade. Estamos diante de um romance triste, cheio de tensões críticas entre o homem e o seu meio, um meio natural, hostil e seco. Muito seco. Mas o livro favorece uma excelente reflexão acerca do que é ser homem e de sua existência em um meio pouco favorável.

A linguagem utilizada é tão concisa e dura quanto é a história escrita. Há um traço pessimista, mas também uma tênue esperança. É uma prosa moderna muito bem delimitada: o romance traz uma concepção geral sobre o que é o Brasil em suas entranhas, suas riquezas e pobreza, uma cultura própria e original do povo brasileiro. Graciliano Ramos não fez apenas uma literatura que aborda uma região do Brasil, mas a realidade como um todo.

Vozes deslocadas e sem ouvintes, seca e fome andarilhas, diálogos magros em gordas narrativas, onde tudo é ruína, perda. É assim que GR nos apresenta com sua obra e faz-nos encontrar um olhar crítico sobre o mundo que retrata. O livro é daqueles para ser lido e relido, para ser apreciado a cada frase, um livro que fica conosco para sempre.

Por esta obra única e por tudo que represente na literatura nacional, Graciliano é leitura indispensável!

gostei (31) comentários (6) comente

Fonte: Skoob (2020).

Figura 10 – Comentários atribuídos à resenha



😊 gostei (29) 💬 comentários (6) ✍️ comente

**Dirce** 20/05/2014  minha estante  
Li há zilhões de anos essa obra, mas me recordo da atmosfera desumana que ela emanava.

**Arsenio Meira** 21/05/2014  minha estante  
Li, reli e estou quase "treslendo" por causa de sua resenha, que faz jus ao clássico exemplar literário e humano que Graciliano nos legou. Abrços

**Renata CCS** 27/05/2014  minha estante  
Obrigada pelos gentis comentários, amigos skoobers!

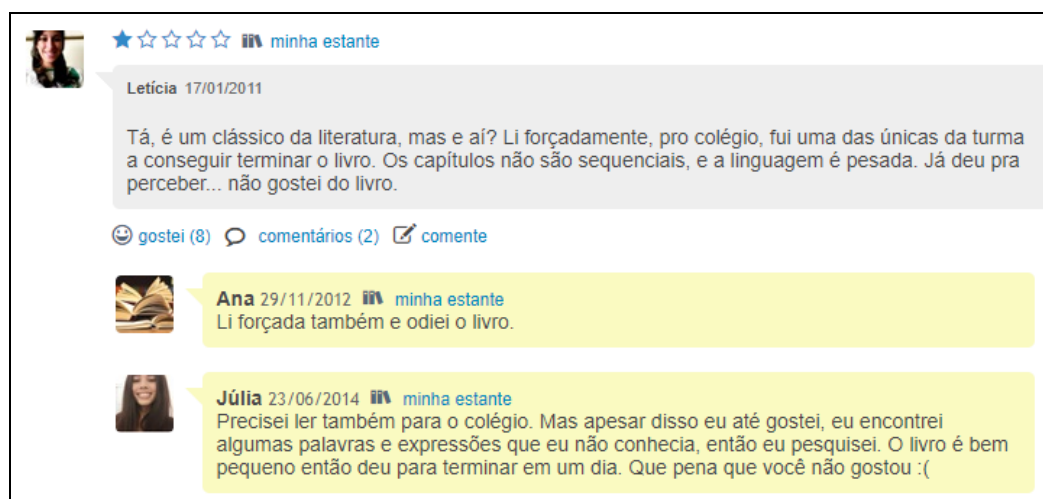
**Fábio Dutra** 05/07/2014  minha estante  
Renata, vc também atiçou em mim a vontade de reler Vidas Secas. Mas me resguardo, é coragem e peito pra enfrentar a voz sem grito de Fabiano, que é jogado na vida e vai sendo guiado por qualquer coisa menos um instinto próprio.


**Renata CCS** 11/07/2014  minha estante  
Fábio, foi mais ou menos isso que aconteceu comigo. Peguei o livro para reler pq é um dos adotados pelo colégio onde minha irmã é professora. Como ele ficou "passeando" muito na minha frente, acabei sequestrando a obra por alguns dias.

Fonte: Skoob (2020).

A resenha divulgada parece despertar o interesse dos demais usuários para a releitura da obra *Vidas secas*, uma vez que compartilham da mesma admiração pelo livro e pelo autor Graciliano Ramos. Também chama atenção a interação entre a skoober que a produziu e os seus interlocutores por revelarem outras percepções ou significações a partir da leitura, sempre positivas.

Figura 11 - Exemplos de comentários dirigidos à resenha





★☆☆☆☆  minha estante

**Letícia** 17/01/2011

Tá, é um clássico da literatura, mas e aí? Li forçadamente, pro colégio, fui uma das únicas da turma a conseguir terminar o livro. Os capítulos não são sequenciais, e a linguagem é pesada. Já deu pra perceber... não gostei do livro.

😊 gostei (8) 💬 comentários (2) ✍️ comente

**Ana** 29/11/2012  minha estante  
Li forçada também e odiei o livro.

**Júlia** 23/06/2014  minha estante  
Precisei ler também para o colégio. Mas apesar disso eu até gostei, eu encontrei algumas palavras e expressões que eu não conhecia, então eu pesquisei. O livro é bem pequeno então deu para terminar em um dia. Que pena que você não gostou :(

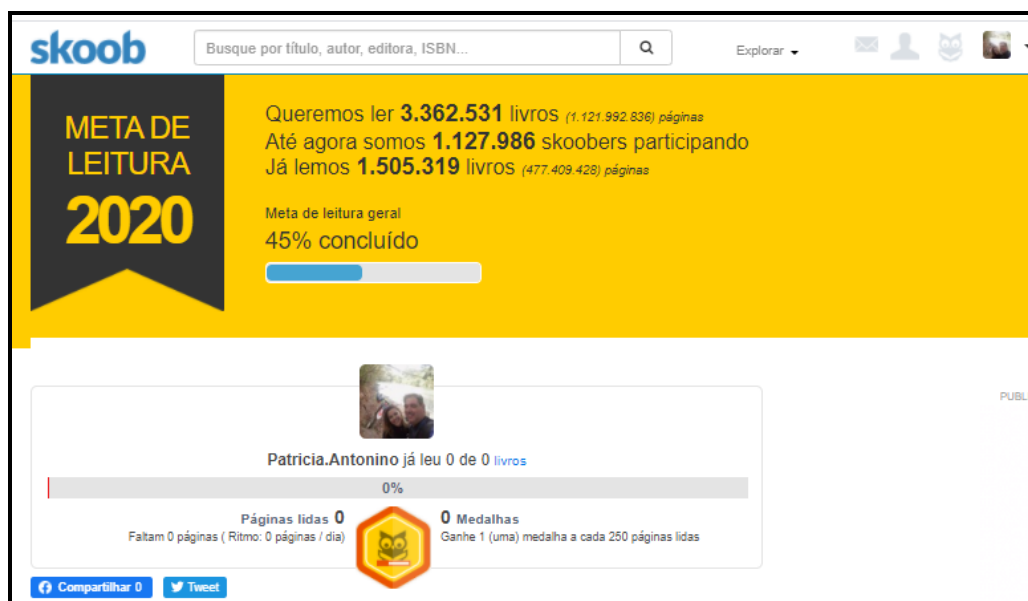
Fonte: Skoob (2020).

Neste outro exemplo de resenha seguida de comentários, percebemos a apreciação negativa em relação à obra *Vidas secas*, tanto na resenha, quanto no primeiro comentário. Em todos, evidencia-se o contato com o livro a partir da escola, por meio da imposição de sua leitura. A autora da resenha questiona a classificação de “clássico” atribuída ao livro e, ao afirmar que não gostou dele, parece contestar todo um sistema de legitimação da obra; mesmo inconscientemente, parece saber disso e querer justificar-se alegando a estrutura não linear e a linguagem pesada do livro como empecilhos à leitura. No primeiro comentário, a usuária afirma também ter sido obrigada a ler e ter “odiado” o livro; já no segundo comentário, apesar da obrigatoriedade da leitura para o colégio, a leitora afirma “até ter gostado” e pesquisado palavras e expressões do livro desconhecidas por ela. Como aspecto positivo, afirma ter finalizado a leitura em um único dia, pois o livro é pequeno. Finaliza seu comentário lamentando pela autora da resenha não ter gostado da obra. Tanto a resenha, como os comentários suscitam algumas reflexões, entre elas a obrigatoriedade da leitura do cânone pela escola. Dela decorrem três situações de imposição, duas experiências negativas e uma positiva com a leitura da obra *Vidas secas*.

Outra forma indireta de interação no site é a meta de leitura que permite ao usuário adicionar todos os livros que deseja ler e, com isso, comparar com as metas de leitura de seus amigos skoobers. Além disso, a ferramenta “histórico de leitura” permite a marcação de uma frase ou o registro de um comentário até onde o skoober leu, permitindo que ele compare simultaneamente seu processo de leitura com o dos outros.

O site define metas de leitura para cada ano baseadas nos indicativos do ano anterior, as quais são atingidas ou não de acordo com a adesão e leitura dos membros. Atualizações periódicas são realizadas indicando o percentual já lido em relação ao total da meta proposta, funcionando como um estímulo à leitura e cooperação dos usuários. As metas estabelecidas para o ano de 2020 foram assim definidas pelo site (figura 12).

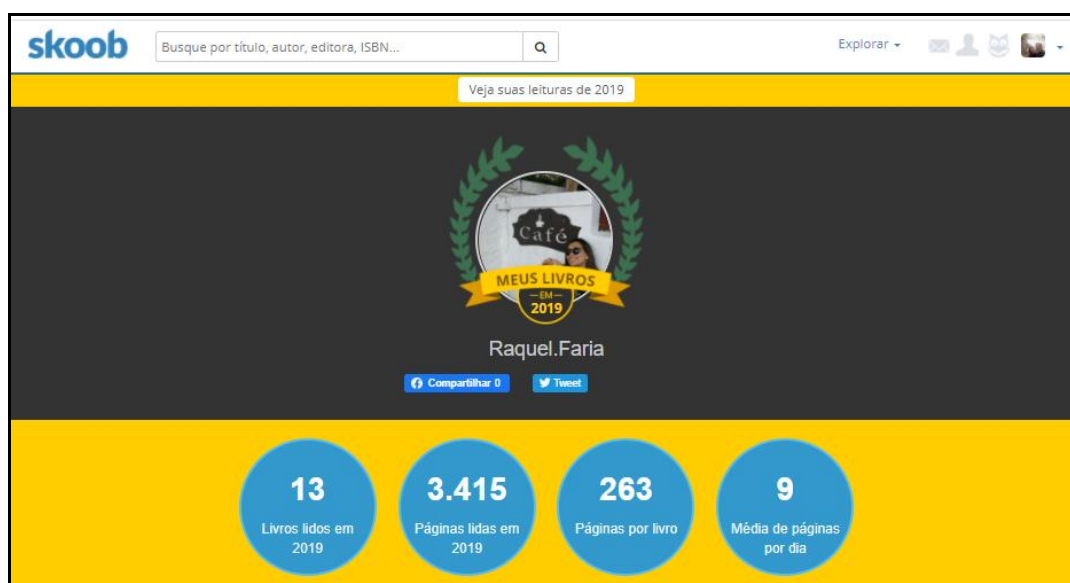
Figura 12 - Metas de leitura para 2020



Fonte: Skoob (2020).

Cada usuário pode estabelecer uma meta individual e obter um histórico de leitura, como aparece no exemplo a seguir (figura 13). A cada 250 páginas lidas, o skoober recebe uma medalha simbólica do site como reconhecimento e estímulo ao cumprimento de suas metas. Ao cumprirem suas metas, cada skoober colabora com o alcance das metas propostas pelo site. Por meio do registro dos livros lidos pelo Skoob, o site informa ao usuário o número de páginas lidas no ano, a média de páginas dividida por livro e a média de páginas lidas por dia.

Figura 13 - Histórico individual de leituras realizadas no ano



Fonte: Skoob (2020).

Outros indicadores do histórico individual de leitura de cada skoober é a média das notas atribuídas, bem como o registro do livro mais longo e do mais curto de sua estante, conforme exemplificado a seguir.

Figura 14 - Média das notas atribuídas aos livros pelos leitores e registro dos livros mais longos e mais curtos lidos



Fonte: Skoob (2020).

Existem, hoje, diversos sites e redes sociais voltados à literatura em que os leitores podem compartilhar informações acerca das obras e autores, comprar e trocar livros. Nossa opção pelo Skoob deve-se ao fato de ser uma comunidade brasileira, que permite a seus usuários expressar suas preferências literárias mais ou menos modeladas pelo sistema social em que se dão as práticas de produção, circulação e recepção daquilo que se entende por literatura. O gosto literário aproxima os usuários da rede favorecendo as trocas e as relações estabelecidas entre eles.

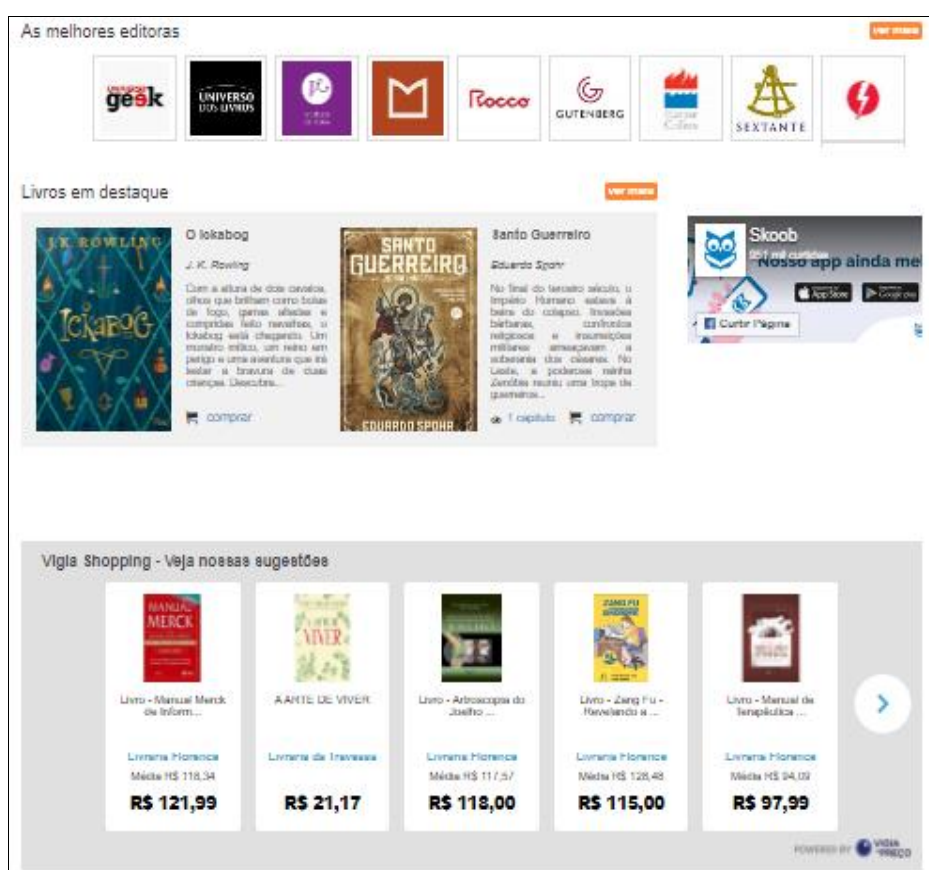
Procedemos à apresentação e caracterização geral do Skoob até aqui, mas é possível perceber duas áreas distintas do site, passíveis de serem analisadas separadamente. Uma delas está relacionada ao aspecto comercial – a interface -, parte principal do site que se evidencia ao usuário antes mesmo dele entrar em sua conta com login e senha. A segunda área relaciona-se à parte individual e está vinculada à conta particular de cada skoober.

Analisando a interface da rede social Skoob, é possível apreender a experiência proposta ao usuário e as questões intrínsecas a ela. Percebe-se a

preocupação em facilitar a navegação pelo site e a compreensão do que ele oferece. Os componentes integrados na interface são pensados visando causar um efeito sobre o usuário, tendo, portanto, um propósito para serem disponibilizados. O que vai definir esse propósito é o objetivo do site. Por meio da análise desta área, é possível perceber mecanismos de inserção do discurso literário, os quais estão atrelados às práticas possibilitadas. Desse modo, é possível verificar a existência de padrões de representação da literatura, se comparados ao meio escolar.

É possível identificar ao menos seis categorias distintas na interface apresentada, sendo elas, respectivamente: espaço para participação de sorteios, últimos lançamentos, mais procurados de hoje, melhores editoras, livros em destaque e vigia shopping. Cada livro indicado traz um ícone de acesso para compra, evidenciando a intenção comercial do site.

Figura 15 - Categorias apresentadas na interface



Fonte: Skoob (2020).

Cada tópico traz ao lado um link de acesso que leva à outra página com uma relação de livros e autores. Por exemplo, ao clicar no link “ver mais”, no tópico

“Livros em destaque”, aparecem 444 livros, sem critério de seleção, uma lista aparentemente direcionada para o mercado editorial.

Observando os títulos em cada categoria, percebemos que a maioria dos livros pertence a autores estrangeiros, traduzidos para a língua portuguesa, o que aponta para um tipo de seleção, aparentemente direcionada ao mercado editorial. Nesse sentido, por uma estratégia comercial, o critério adotado para selecionar e destacar os livros talvez seja o sucesso midiático, uma vez que muitos textos foram adaptados para o cinema ou seus autores são conhecidos do público, geralmente concedem entrevistas e participam de programas televisivos como personalidades. Um exemplo bastante atual é o livro *Os Bridgertons – um amor de família*, de Júlia Quinn, obra que originou uma das séries mais aclamadas da Netflix.

Comparativamente, enquanto os materiais didáticos se aproximam da crítica especializada e elegem textos que mantêm a identidade nacional, a rede social Skoob insere livros diferentes dos propostos em ambiente escolar.


Ao fornecer um espaço para os usuários participarem de sorteios de brindes, o site faz uso de outra estratégia comercial: é necessário que as pessoas façam um cadastro para participar. Além disso, divulgam periodicamente o tempo restante para o sorteio, a editora a que pertence o livro e a quantidade disponível, o que configura uma outra estratégia mercadológica. A concepção mercadológica parece determinar a seleção dos livros e, a nosso ver, essa postura marca a formação de um modo de letramento digital, suscitando uma representação da literatura diferente daquela predominante no meio escolar.

Um outro recurso utilizado pelo site é a sinopse dos livros, uma prática recorrente dos materiais didáticos escolares. É possível perceber as mesmas práticas adotadas com o livro recém lançado, e outro incluído no site desde sua criação, o que reforça um procedimento comum de inserção do discurso literário nessa rede social, conforme demonstra a comparação entre as figuras 16 e 17.


Figura 16 - Exemplo de sinopse de livro



**O Ickabog**

4.5  51 avaliações

LERAM	LENDO	QUEREM LER	RELENDO	ABANDONOS	RESENHAS
9	3	193	0	0	11

 Favoritos (8)
  Desejados (97)
  Trocam (1)
  Avaliaram (51)

Com a altura de dois cavalos, olhos que brilham como bolas de fogo, garras afiadas e compridas feito navalhas, o Ickabog está chegando. Um monstro mítico, um reino em perigo e uma aventura que irá testar a bravura de duas crianças. Descubra uma história brilhantemente original, divertida e irônica, sobre o poder da esperança e da amizade, de J.K. Rowling, autora de Harry Potter, uma das maiores contadoras de história de todos os tempos. O reino da Cornucópia já foi o mais feliz do mundo. Tinha muito ouro, um rei com os melhores bigodes que você poderia imaginar, e açougueiros, padeiros e queijeiros cujas comidas deliciosas faziam uma pessoa dançar de prazer. Tudo parecia perfeito, mas nos pântanos enevoados ao norte, segundo a lenda, vivia o monstruoso Ickabog. Qualquer pessoa sensata sabia que o Ickabog era apenas um mito para assustar as crianças e fazê-las se comportar. Mas quando esse mito ganha vida própria, lançando uma sombra sobre o reino, duas crianças - os melhores amigos Bert e Daisy - embarcam em uma grande aventura para desvendar a verdade, descobrir onde está o verdadeiro monstro e trazer a esperança e a felicidade de volta para Cornucópia. Em uma bela edição capa dura O Ickabog traz 34 ilustrações coloridas de crianças brasileiras de 7 a 12 anos de vários estados do Brasil, vencedoras do Concurso de Ilustração Ickabog.

Infantojuvenil / Literatura Estrangeira [ver menos](#)

**O Ickabog**  
J.K. Rowling

Nenhuma oferta encontrada

ISBN-13: 9788556320220  
ISBN-10: 8556320222  
Ano: 2020 / Páginas: 288  
Idioma: português  
Editora: Rocco

Fonte: Skoob (2020).

Na interface do site, o livro “O Ickabog” aparece na categoria lançamento, em um pequeno espaço composto por sua capa e sinopse, que pode ser estendida ou não. É preciso clicar em sua aba para se obter acesso a mais informações. Ao fazê-lo, abre-se uma página sobreposta e exclusiva para sua apresentação. A capa ocupa o canto esquerdo dessa página, seguida pela indicação do ano de publicação (2020), do número de páginas (288), do idioma (português) e da editora (Rocco). No centro da página, destaca-se a média das notas atribuídas ao livro pelos skoobers, o número de estrelas e de avaliações. Da mesma forma, o site divulga os números relacionados aos usuários que leram, estão lendo, querem ler, estão relendo, dos que abandonaram a leitura e o número de resenhas registradas pelos skoobers. Na sequência são indicadas as marcações de favoritos, desejados e disponíveis para troca. O número reduzido de leitores (conforme mostra a figura 16) justifica-se, neste caso, pela recente publicação e inclusão do livro no site.

Os índices quantitativos sugerem uma forma de valorização da obra, que no caso do livro didático, em geral ocorre de forma qualitativa pela voz da crítica e da autorização das instituições de poder. No caso do Skoob, gera-se um índice de livros mais lidos pelos usuários da rede. Trata-se de uma forma de letramento digital e da formação de um cânone paralelo no ambiente virtual. O ponto de destaque, aqui, é que o “verniz do novo” inerente aos suportes tecnológicos surgidos nos últimos tempos, pode esconder uma característica já existente quando pensamos na

seleção e classificação de uma lista de livros indicados à leitura. Embora essa não seja obrigatória como na escola, ainda assim passa pelo julgamento, seleção e indicação, como o fazem os livros didáticos em relação ao cânone. Ao se repetirem, os procedimentos adotados nos diferentes meios configuram-se como “práticas sociais, ou seja, “formas estabilizadas de atividade social” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 285) que constituem o discurso predominante.

Ocupando um maior espaço na página, aparece a sinopse. Assim como os manuais didáticos escolares o fazem, fornece informações gerais acerca do enredo, da narrativa e dos personagens. J.K. Rowling é descrita como “autora de Harry Potter, uma das maiores contadoras de história de todos os tempos”. Apesar das divergências acerca da qualidade literária de seus livros, é inegável o fato de a autora ser uma campeã de vendas no mercado editorial. Ao evidenciar a autora e suas publicações de sucesso, revela-se uma prática utilizada na sinopse como estratégia de valorização do livro, assim como o fazem os livros didáticos, seja reverenciando o autor ou a crítica. Comparando-se a sinopse da publicação contemporânea “O Ickabog”, à sinopse de um livro pertencente ao cânone brasileiro, evidenciam-se práticas semelhantes de inserção do discurso literário na rede social Skoob. Para ilustrar essas práticas, tomamos como exemplo a sinopse da edição mais lida da obra *Vidas secas*, um dos dois livros mais citados na pesquisa que realizamos com os alunos do IFSP.

Figura 17 - Sinopse do livro *Vidas secas*


**Vidas Secas**

4.0 35.091 avaliações

LERAM	LENDO	QUEREM LER	RELENDO	ABANDONOS	RESENHAS
91.301	1.000	9.342	120	1.589	791

[Favoritos \(3.834\)](#)
[Desejados \(1.883\)](#)
[Trocam \(271\)](#)
[Avaliaram \(35.091\)](#)

O que impulsiona os personagens é a seca, áspera e cruel, e paradoxalmente a ligação telúrica, afetiva, que expõe naqueles seres em retirada, à procura de meios de sobrevivência e um futuro. Apesar desse sentimento de transbordante solidariedade e compaixão com que a narrativa acompanha a miúda saga do vaqueiro Fabiano e sua gente, o autor contou: "Procurei auscultar a alma do ser rude e quase primitivo que mora na zona mais recuada do sertão... os meus personagens são quase selvagens... pesquisa que os escritores regionalistas não fazem e nem mesmo podem fazer ...porque comumente não são familiares com o ambiente que descrevem... Fiz o livrinho sem paisagens, sem diálogos. E sem amor. A minha gente, quase muda, vive numa casa velha de fazenda. As pessoas adultas, preocupadas com o estômago, não tem tempo de abraçar-se. Até a cachorra [Baleia] é uma criatura decente, porque na vizinhança não existem galãs caninos". VIDAS SECAS é o livro em que Graciliano, visto como antipoiético e anti-sonhador por excelência, consegue atingir, com o rigor do texto que tanto prezava, um estado maior de poesia.

Literatura Brasileira / Aventura / Drama / Entretenimento / Ficção / Romance

R\$ 37,71 [ver menos](#)

Fonte: Skoob (2020).

Além da presença de todas as informações e recursos apontados na resenha anterior (figura 16), destaca-se, nesta (figura 17), a incorporação da voz do autor ao texto. A fala de Graciliano Ramos é introduzida pela expressão “o autor contou”, na forma de discurso direto, ocupando a maior parte da resenha. Antes, um breve comentário crítico afirma ser a seca a propulsora das personagens e, paradoxalmente, revelar suas relações afetivas. Constatamos, assim, a recorrência de uma prática que consiste em legitimar a obra por meio da voz da crítica ou, como neste caso, por meio da voz do autor.

Nesse sentido, percebemos essa prática, tão comum aos manuais didáticos escolares, também presente na rede social Skoob. Essa estratégia, presente em ambos os meios, revela uma prática de letramento literário no meio digital. Nesse caso, a voz da crítica é incorporada ao texto no livro didático com a finalidade de evidenciar o cânone escolar. Apesar da correlação, no caso da rede social, destaca-se a intenção de vender.

Figura 18 - Exemplo de sinopse do livro *Vidas secas* divulgada por um livro didático

■ **O mau destino de homens e bichos**  
 Graciliano Ramos, um dos escritores mais importantes dessa época, registrou os dramas sociais e psicológicos dos nordestinos miseráveis, tomando partido dessa gente lutadora.

O escritor Graciliano Ramos (à direita) e o revolucionário Luiz Carlos Prestes (à esquerda), c. 1950.

*Vidas secas*, publicado em 1938, apresenta as andanças de Fabiano, sua mulher Sinha Vitória e seus dois filhos, miseráveis nordestinos que fogem do sol que arrasa a paisagem e mata homens e animais. Assim como alguns outros romances neorrealistas, *Vidas secas* contrastava com a propaganda otimista do Estado Novo, que prometia o surgimento de um Brasil potente, desenvolvido, que superaria os contrastes sociais. Leia o trecho em que Fabiano ocupa por breve tempo uma velha casa abandonada.

O romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, foi adaptado para o cinema pelo diretor Nelson Pereira dos Santos em 1963. Foi um dos filmes brasileiros mais aclamados de todos os tempos, tendo sido premiado no Festival de Cannes, na França.

Cartaz do filme *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos.

Fonte: Instituto Moreira Salles

herbert richers apresenta  
**VIDAS SECAS**  
 DE GRACILIANO RAMOS  
 direção Nelson Pereira dos Santos  
 produção Herbert Richers  
 Luiz Carlos Prestes  
 Elvino Trolles  
 Maria Ribeiro  
 Atilla Iorio

Cartaz de *Vidas secas*. Direção: Nelson Pereira dos Santos. 1963. Cinematheca Brasileira, São Paulo.

Fonte: Torralvo e Minchillo (2010, p.153).

Creemos que, apesar das finalidades serem diferentes nas duas instâncias, o fato é que a voz institucionalizada e especializada está sempre presente quando o assunto é a literatura brasileira canônica, mesmo em uma instância tão democrática como é a virtual. Esta estratégia funciona como um dos mecanismos que constituem o discurso literário.

Assim como no exemplo extraído de um livro didático, a página reserva um espaço destinado ao autor. Clicando sem sua imagem, surgem dados biográficos e as demais obras publicadas, bem como links direcionados a outros sítios eletrônicos para compras, relacionados a fãs e a estatísticas, traço da cultura da convergência (JENKINS, 2009). Tanto no livro didático, quanto na rede, há interesse em se promover a leitura por meio de tais recursos. Contudo, na rede, o acesso às informações é ampliado e destina-se ao mercado editorial.

Figura 19 - Exemplo de espaço destinado ao autor no Skoob

**Graciliano Ramos** [Compartilhar](#)  
Graciliano Ramos de Oliveira

**4.8** 774 avaliações

LIVROS **69** LEITORES **123.391** SEGUIDORES **1.062**

Gêneros Romance | Nascimento: 27/10/1892 - 20/03/1953 | Local: Brasil - Alagoas - Quebrangulo

Graciliano Ramos de Oliveira (Quebrangulo, 27 de outubro de 1892 — Rio de Janeiro, 20 de março de 1953) foi um romancista, cronista, contista, jornalista, político e memorialista brasileiro do século XX, autor de *Vidas Secas*. Graciliano Ramos viveu os primeiros anos em diversas cidades do Nordeste brasileiro. Terminando o segundo grau em Maceió, seguiu para o Rio de Janeiro, onde passou um tempo trabalhando como jornalista. Voltou para o Nordeste em setembro de 1915, fixando-se junto ao pai, que era comerciante em Palmeira dos Índios, Alagoas. Neste mesmo ano casou-se com Maria Augusta de Barros, que morreu em 1920, deixando-lhe quatro filhos. Foi eleito prefeito de Palmeira dos Índios em 1927, tomando posse no ano seguinte. Ficou no cargo por dois anos, renunciando a 10 de abril de 1930. Segundo uma das auto-descrições, "(...) Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os presos para construírem estradas." Os relatórios da prefeitura que escreveu nesse período chamaram a atenção de Augusto Schmidt, editor carioca que o animou a publicar *Caetés* (1933). Entre 1930 e 1936 viveu em Maceió, trabalhando como diretor da Imprensa Oficial e diretor da Instrução Pública do estado. Em 1934 havia publicado *São Bernardo*, e quando se preparava para publicar o próximo livro, foi preso em decorrência do pânico insuflado por Getúlio Vargas após a Intentona Comunista de 1935. Com ajuda de amigos, entre os quais José Lins do Rego, consegue publicar *Angústia* (1936), considerada por muitos críticos como sua melhor obra. Foi libertado em janeiro de 1937. As experiências da cadeia, entretanto, ficaram gravadas em uma obra publicada postumamente, *Memórias do Cárcere* (1953), relato franco dos desmandos e incoerências da ditadura a que estava submetido o Brasil. Em 1938 publicou *Vidas Secas*. Em seguida estabeleceu-se no Rio de Janeiro, como inspetor federal de ensino. Em 1945 ingressou no antigo Partido Comunista do Brasil - PCB (que nos anos sessenta dividiu-se em Partido Comunista Brasileiro - PCB - e Partido Comunista do Brasil - PCdoB), de orientação soviética e sob o comando de Luís Carlos Prestes; nos anos seguintes, realizaria algumas viagens a países europeus com a segunda esposa, Heloísa Medeiros Ramos, retratadas no livro *Viagem* (1954). Ainda em 1945, publicou *Infância*, relato autobiográfico. Adoeceu gravemente em 1952. No começo de 1953 foi internado, mas acabou falecendo em 20 de março de 1953, aos 60 anos, vítima de câncer do pulmão. O estilo formal de escrita e a caracterização do eu em constante conflito (até mesmo violento) com o mundo, a opressão e a dor seriam marcas da literatura. Memória: Graciliano foi indicado ao prêmio Brasil de literatura.

Seguir

Biografia

Livros publicados **69**

Vídeos **0**

Seguidores **743**

Leitores **123.391**

[Editar](#) [ver menos](#)

Fonte: Skoob (2020).

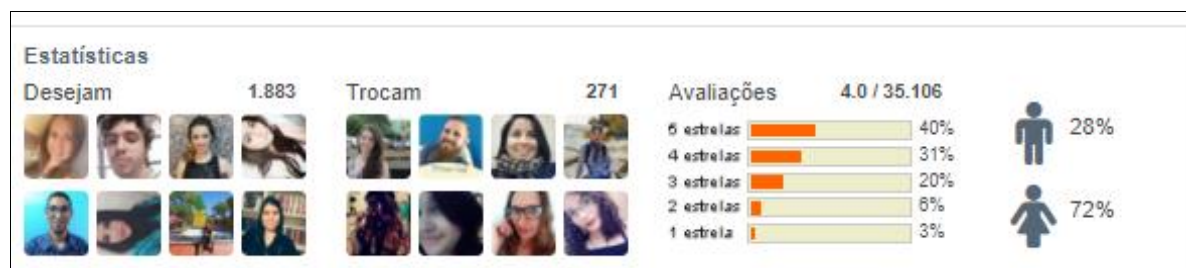
A convergência com outras linguagens e meios é um outro aspecto que merece ser considerado, apontando para o surgimento da autoria multimidiática, conforme os pressupostos de Lemke (2010). A página fornece acesso a vinte e cinco edições da obra *Vidas secas* e a dezoito livros similares, escolhidos de acordo com alguma temática relacionada ao texto, ao autor ou período literário. Também é possível ter acesso a doze vídeos com resumos e comentários críticos, sendo a grande maioria proveniente de booktubers. O canal da booktuber Tatiana Feltrin, também analisado neste trabalho, aparece como primeira indicação de vídeo. Chama atenção o grande número de leitores (104.992), o número expressivo de resenhas registradas (791), a presença de vídeos que trazem análises voltadas aos vestibulares e a possibilidade de integrar os oito grupos disponíveis.

Figura 20 - Exemplo de convergência com outras linguagens – *Vidas secas*

The screenshot shows the Skoob website interface for the book 'Vidas Secas'. The top navigation bar includes the Skoob logo, a search bar, and user profile icons. The main content area is divided into several sections:

- Edições (25):** A row of four book covers for different editions of 'Vidas Secas'.
- Similares (18):** A row of four book covers for similar titles.
- Resenhas para Vidas Secas (791):** A review section featuring a review by Raquel Faria with a 5-star rating and a short text snippet.
- Vídeos Vidas Secas (12):** A row of two video thumbnails, one from 'FUVEST' and another from 'Literatura - Vidas Secas'.
- Sidebar:** A vertical menu on the left with various filters and statistics: 'adicionar', 'Compartilhe' (Facebook, Twitter), 'Sinopse', 'Edições' (25), 'Vídeos' (12), 'Grupos' (8), 'Resenhas' (791), 'Leitores' (104.992), 'Similares' (18), 'Ofertas', 'Leia online (PDF)', and 'Editar'.

Fonte: Skoob (2020).

Figura 21 - Avaliação do livro *Vidas Secas* – estatística de gênero

Fonte: Skoob (2020).

Outro dado relevante é a estatística indicando o gênero dos leitores que avaliaram o livro *Vidas secas*, 35.106 pessoas, sendo 28% homens e 72% mulheres. Quanto às avaliações, 40% atribuíram cinco estrelas, o que equivale a classificar a obra como ótima. Os índices quantitativos sugerem, assim como buscam fazer os livros didáticos, uma forma de valorização da obra.

A seguir, a relação de livros marcados como mais lidos no Skoob. Embora estejam relacionados cerca de 100 títulos nesta categoria, optamos por transpor, aqui, a relação dos primeiros deste ranking, uma vez que o mesmo, em sua

totalidade, pode ser consultado no site por meio do endereço eletrônico <http://www.skoob.com.br>.

Figura 22 - Categoria de livros mais lidos no site

**Top Mais Lidos**  
Abaixo a lista dos livros mais marcados como "lidos" no SKOOB.

**Top Mais**

Mais Lidos  
Mais Lendo  
Mais Quero ler  
Mais Abandonados  
Mais Desejados  
Mais Favoritos  
Mais Trocados

Quick and easy online payments  
Put your credit card aside; all you need is NETELLER  
Open a free account  
NETELLER

106 encontrados | exibindo 1 a 106

1	O Pequeno Príncipe	491.346	ver ofertas
2	Harry Potter e a Pedra Filosofal	466.122	ver ofertas
3	CULPA É DAS ESTRELAS JOHN GREEN	413.771	ver ofertas
4	Harry Potter e o Cálice de Fogo	405.380	ver ofertas
5	Harry Potter e o Príncipe Mestizo	376.846	ver ofertas
6	Harry Potter e o Enigma do Saque	355.348	ver ofertas
7	região	345.887	ver ofertas
8	Incêndio e roubava livros	335.866	ver ofertas
9	Harry Potter e o Jardim Secreto	328.835	ver ofertas
10	Harry Potter e o Castelo de Cristal	327.504	ver ofertas
11	Harry Potter e o Rei Mago	320.576	ver ofertas
12	O ADRÃO DAIS	303.671	ver ofertas
13	Uma Alma	292.317	ver ofertas
14	A CABANA WILLIAM FAULKNER	290.226	ver ofertas

Fonte: Skoob (2020).

No caso do Skoob, os dados quantitativos levam à geração de um índice de livros mais marcados pelos usuários da rede, entre diversos outros índices apresentados no site. Trata-se de uma forma de letramento digital e da formação de um mecanismo de orientação da leitura dentro da rede, o que pode ser observado no box "Top Mais", uma vez que informa os livros mais marcados no Skoob como: mais lidos, mais lendo, mais quero ler, mais abandonados, mais favoritos, mais desejados e mais trocados. No índice de mais lidos, foram listados 106 livros, sendo a primeira posição ocupada pelo livro "O Pequeno Príncipe", do francês Antoine de Saint Exupéry, com 491.346 votos.

Outro índice muito importante do Skoob é o "Top Mais... favoritos", que revela as preferências literárias dos leitores, listando os 100 títulos mais votados nesta categoria. Da mesma forma como procedemos em relação à categoria anterior analisada, optamos por transpor, aqui, a relação de livros que aparecem nas



nota média de 4.8; a 6ª posição *Harry Potter e a Câmara Secreta*, vol. 2, com 34.412 votos e nota média 4.5; a 7ª posição é de *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, vol. 4, com 34.408 e nota 4.6; na 8ª posição é do romance *A culpa é das estrelas*, com 34.062 votos e nota 4.2; a 9ª posição *Harry Potter e o Enigma do Príncipe*, vol. 6, com 33.567 e nota 4.7; a 10ª posição traz *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, vol. 5, com 32.372 votos e nota 4.6. Vale observar que em comum os livros situados no topo da lista tiveram adaptação para o cinema ou outras adaptações: *A menina que roubava livros*, *Harry Potter* e *A culpa das estrelas*.

Considerando a vasta produção do cânone brasileiro, na lista dos 100 livros mais lidos do Skoob – Top Mais Lidos – aparecem apenas 7 títulos: *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ocupando respectivamente a 18ª e 43ª posições; *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, na 38ª posição; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado segue na 47ª posição; *Iracema*, de José de Alencar, ocupa a 52ª posição; *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, a 65ª posição; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, finaliza a relação na 72ª posição. Todas as sete obras fazem ou fizeram parte de listas de leitura obrigatória para os vestibulares, além de fazerem parte do currículo e dos manuais didáticos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

Se dos cem livros mais lidos apenas sete pertencem ao cânone brasileiro, a lista dos cem livros mais favoritos – Top Mais Favoritos – traz apenas dois títulos: *Dom Casmurro* e *Capitães da Areia*.

O critério utilizado para classificar os livros como Top Mais favoritos não foi a média das notas atribuídas, mas a quantidade de votos, por isso a maioria dos livros se repetem nas categorias Top Mais Lidos e Top Mais Favoritos – esse dado quantitativo que gera a classificação é uma diferença em relação à instância escolar. Na seleção do cânone escolar também há uma seleção de livros e ela segue critérios históricos e a opinião da crítica. No ambiente virtual, a voz ouvida para selecionar é a da maioria dos membros da rede. Apesar de os livros serem diferentes, ocorre a seleção e classificação deles, indicando a mesma prática. A diferença é que no Skoob são os próprios leitores que marcam os livros lidos e formam o índice quantitativo e, conseqüentemente, qualitativo.

O objetivo dos livros didáticos é construir um imaginário social do que seja literatura, principalmente a nacional. Já a rede apenas recupera os dados informados pelos usuários sobre as práticas de leitura literária, evidenciando a

formação de um público mais voltado ao mercado editorial, atento aos lançamentos ou à literatura que circula fora da escola. Desse modo, os modos de apropriação do discurso literário no meio digital podem, aparentemente, acontecer de forma diferente ao modelo escolar, revertendo-se em uma outra representação da literatura. Chama atenção a ausência de autores brasileiros voltados ao público juvenil, como Pedro Bandeira, Lígia Bojunga, Ana Maria Machado, entre tantos outros. A nosso ver, é preocupante o fato de que esses autores não façam parte da memória de leitura literária dos jovens ou adultos brasileiros que acessam as comunidades virtuais.

Observando a relação de livros mais lidos e favoritos, é possível constatar que a ficção parece exercer um efeito muito maior sobre a sensibilidade e a consciência do leitor do que a própria realidade. Os livros que lideram a lista são aqueles de maior carga dramática, tendo a morte como seu motivo principal. Logo, o principal critério de valorização da obra parece ser sua capacidade de mexer com os sentimentos do leitor, ou seja, o quanto a história é capaz de arrancar lágrimas, suspiros e arrepios. Os leitores buscam nos livros mecanismos que os prendam às páginas, que provoquem o desejo de continuar a leitura. Daí que o gênero preferido seja a narrativa, mais especificamente o romance de aventura.

A lista também nos leva a pensar em um outro aspecto, também muito importante: a leitura do texto parece sobredeterminada por fatores próprios da dinâmica do sistema cultural contemporâneo, que transforma a obra num produto de mercado, onde todos os agentes desempenham suas atividades com alto nível de profissionalização, desde o escritor, a Editora e, principalmente, a indústria cinematográfica, grande beneficiária da literatura que cai no gosto do público, de onde retira a matéria para suas super-produções, revertendo em divulgação das obras, com sensível interferência sobre os modos de leitura.

Podemos levantar a hipótese de que os livros mais lidos e preferidos pelos leitores do skoob, divulgados no ranking, de certa forma já vêm lidos pelo trabalho de marketing das editoras, e dos próprios autores, que se transformam em agentes de divulgação do seu trabalho literário, mobilizando a imprensa e explorando a internet.

Um grande diferencial do Skoob é a questão da interatividade entre os usuários, principalmente por meio das resenhas. Esse novo tipo de interação proporciona um novo tipo de letramento em que não basta saber usar as mídias, é

preciso saber se comunicar nelas (JENKINS, 2009). A seguir, alguns exemplos de interação entre os usuários (figura 24).

Figura 24 - Interação entre os usuários do site




★★★★☆  **minha estante**

Frannie Black 01/07/2011

Como diz Rony: I-N-C-R-Í-V-E-L  
O que dizer de Harry Potter??? Início de um vicio!!!

Amo a saga Harry Potter, então sou super suspeita pra falar alguma coisa... ;)

Mas bem... Rendi-me a saga Harry Potter. Eu tinha um preconceito enorme com esta série. Não tinha assistido a nenhum filme e muito menos lido os livros. Mas, tudo mudou de depois que entrei no skoob (2009). Deixei-a de lado para poder saber o que tinha de tão interessante nesse livro, pois a quantidade de comentários positivos e o crescente número de fãs (primeiro lugar dos mais lidos) me convenceram a começar a lê-lo e conhecer o mundo desse famoso bruxinho. Então principiei a leitura de HP e a Pedra Filosofal por pura curiosidade. De início estranhei, continuava indiferente. Um dia na faculdade estava com ele nas mãos e um colega de curso viu e disse que era o melhor livro. Comecei a perguntar-me: "Mas o que vêem de tão especial?" Poucos capítulos adiante, como numa mágica, já estava viajando com a criatividade de Rowling.

É... confesso: encantei-me! A-M-O!!! Devorei todos em dois meses... Não conseguia largar, tive que controlar-me para que não acabasse logo. Eles têm uma magia que envolve-nos na leitura de um jeito, que em vários momentos parecia que estava vivendo com eles em Hogwarts...

Hoje discuto sobre e concordando a respeito de, humildemente defendo, furiosamente elogio e gentilmente persuado dúzias de pessoas a lerem HP.

Se eu fosse descrever em algumas palavras, diria que é magia, divertimento, lições de vida, sonhos, devaneios, momentos, sentimentos e principalmente amizade. Devo parecer exagerada, mas fã é fã... não tem jeito msm! Rá!

É uma saga de sucesso não por acaso, ela realmente alcançou o sucesso que tem hoje por puro merecimento. Perfeito não só pela história, mas por ser o começo de uma série de aventuras tão mágica e maravilhosa que foi tão bem continuada. É simplesmente único. J.K.Rowling é extraordinária!

É um livro que li, reli e lerei novamente!

Recomendadíssimo pra qualquer pessoa, qualquer idade.

Minha série de livros favorita! ?

"Mesmo que seja onde eu nunca estive,  
Vou continuar sorrindo pelo tempo que eu estive com eles."

 gostei (362)
  comentários (42)
  comente

 **Debora\_ribarski** 03/10/2012  [minha estante](#)  
Sandrynha, essa resenha poderia ter sido escrita por mim! ahahaha

Comigo foi exatamente a mesma coisa!

Também não tinha assistido aos filmes e tinha preconceito com os livros. Achava que era mais uma sériezinha de sucesso.  
Até que li e entendi que não era a toa: é simplesmente apaixonante!

Estou no terceiro livro e ainda completamente elouquecida principante que não consegue parar de ler.

Faço minhas as suas palavras. Já é minha série favorita!

 **Daniel** 11/01/2013  [minha estante](#)  
Exatamente o que aconteceu comigo. Eu tinha 11 como o Harry, quando o primeiro filme passou nos cinemas. Cresci junto com ele. Assisti até o terceiro filme, porém nunca li os livros. Criei um a espécie de preconceito contra a história, achando-a muito infantil, acabei me desligando do Harry Potter, talvez não tivesse compreendido a história totalmente. Em 2012, um ano depois do último filme da saga, quando entrei na faculdade, conheci o mundo da imaginação. Muitos dos meus amigos falavam desse bruxinho, então por uma extrema curiosidade baixei todos filmes e os assisti de uma vez. Quando terminei de assistir todos os filmes, fiquei encantado com a história e uma sensação de vazio tomou conta de mim, não devia ter acabado. Parti para os livros, hoje estou lendo o Enigma do príncipe, mas totalmente arrependido de não ter acompanhado a história desde o começo em minha época do colégio quando todos falavam nele. Atualmente me sinto solitário por gostar tanto de uma história que já acabou, todos já sabem o final e não há mais muitas pessoas como antes, para compartilhar ideias sobre o assunto. Mas tenho certeza de que esses serão livros que estarão sempre em minha cabeceira e nunca cansarei de relê-los.

 **Felipe** 13/07/2013  [minha estante](#)  
Simplesmente o livro, a saga que me colocou no mundo da leitura. Muito perfeito. Super recomendo sempre. Pra mim, o melhor: Dumbledore.

 **Larissa** 22/07/2013  [minha estante](#)  
Amei os livros da JK! Adooooo literatura fantástica!

Fonte: Skoob 2020.

É possível perceber nas interações, tanto na resenha, quanto nos comentários, a relação com o sistema cultural, no caso, o cinema. Entre os principais fatores de interferência na mobilização dos leitores está a publicidade, em grande parte veiculada pela televisão, uma vez que os filmes adaptados da série de livros foram campeões de bilheteria. Fica claro que os leitores já tinham ouvido falar muito deles, contudo o excesso de publicidade também é citado como um fator negativo, a despeito de chamar a atenção sobre o livro e levar à reversão da expectativa inicial.

A leitura parece ser motivada por um processo de sedução, de conquista do leitor pela história. Os leitores descrevem que, quando isso acontece, sentem-se presos à história, motivados a saber o que vai acontecer depois. Tudo leva a crer que o poder da literatura de afetar a sensibilidade do leitor é maior do que o

conhecimento da realidade e que a leitura cumpre ainda uma função existencial de preencher necessidades internas do leitor. As interações revelam leitores dispostos a exaltar as qualidades do livro, independentemente de qualquer outro comentário crítico que possam ler. De certa forma, esse encontro entre os leitores, de maneira tão livre e espontânea, parece ser reconfortante para o leitor, uma vez que busca identificar a sua leitura na dos outros.

Enquanto nos livros didáticos há um discurso inserido que se refere exclusivamente à qualidade da obra, no Skoob, a crítica provém dos usuários leitores comuns. Isso significa dizer que, embora a atuação dos sujeitos envolvidos seja distinta em cada instância, os modos de inserção do texto literário e do discurso literário são os mesmos. Sendo as práticas sociais “formas estabilizadas de atividade social”, segundo Oliveira; Carvalho (2013, p. 285), significa pressupor que por meio da análise de sua organização é possível compreender como os discursos são constituídos. Isso significa identificar os modos de pensar, os quais seguem determinados padrões e podem se repetir ou não nos diversos meios. Considerando a instituição escolar e o site Skoob, é possível afirmar que ambas as instâncias colocam as pessoas em contato com a literatura de forma muito parecida, uma vez que conservam o mesmo tipo de discurso literário, avaliando, selecionando e classificando os livros a serem lidos. Apesar dos critérios avaliativos serem diferentes, ambas buscam atingir objetivos pré-determinados. Como demonstraram as características observadas na interface do site, claramente há um interesse comercial do Skoob. Essa perspectiva nos leva a crer que a literatura, de fato, assume uma certa regularidade discursiva nos diferentes espaços, tanto escolar, quanto virtual.

Outra prática de letramento literário percebida na rede social é a inserção de vídeos, tanto pelo próprio site, como pelo leitor que inseriu a obra. Ou seja, um mesmo recurso empregado pelos manuais didáticos que também procuram mostrar a relação entre a obra e outras linguagens. Chama a atenção a indicação de uma lista de booktubers que podem ser acessados pelo próprio site.

O objetivo da rede não é o de ensinar literatura, mas construir uma comunidade para trocas de experiências, preocupando-se, de fato, com o consumo de textos literários. Mesmo assim, as práticas de letramento literário mantêm certa regularidade nos dois espaços.

A diferença mais significativa entre as duas instâncias está no papel que assumem os sujeitos. No contexto escolar, assumem o papel frequentemente de receptores. No ambiente virtual, o papel de receptor também ocorre, mas se modifica constantemente: ora o leitor assume a postura de receptor de informações sobre literatura, ora assume o papel de mediador/disseminador de ideias acerca da literatura, quando disponibiliza seu repertório de leitura aos outros participantes e quando comenta as obras e seus processos de leitura. De acordo com Jenkins (2009), as representações dos sujeitos envolvidos no processo se misturam, levando à aquisição coletiva do conhecimento.

O discurso literário é inserido no meio escolar de forma vertical, de cima para baixo (academia, professores universitários, estudantes de letras, professores de literatura, livros didáticos e alunos), enquanto o espaço digital possibilita uma abordagem horizontal, no qual os papéis estabelecidos se perdem. O leitor/usuário da rede social ora forma, ora é formado. Esse “domínio” caracteriza o site como uma comunidade de prática (WENGER, 2015), uma vez que a interatividade e a autonomia são, portanto, grandes diferenciais. Trata-se de uma nova dimensão da comunicação que nos permite compartilhar conhecimentos, além de apontá-los uns para os outros, o que é a condição elementar da inteligência coletiva, conceito introduzido por Lévy (2000). No caso do site, mudam os papéis desempenhados pelos sujeitos: no lugar do crítico especializado, surge uma outra categoria que conjuga leitor, “crítico” (não especializado), produtor e mediador de leitura. É o retrato da cultura da participação e da convergência proposta por Jenkins (2009). Esse espaço livre para interação que o skoob promove, faz-se mais participativo e menos centralizador, envolvendo diferentes formas de relação cultural e social. O leitor pode se apropriar da representação de literatura divulgada no site, mas também, tem a oportunidade de constituir e divulgar a sua, a partir de suas próprias práticas de leitura.

Após a análise do site Skoob, procederemos à investigação de um outro perfil de comunidade virtual de leitores – o booktube, investigação delimitada ao canal de Tatiana Feltrin. Não se trata de um site como o skoob, mas de uma comunidade virtual que se apropriou de um canal virtual na plataforma youtube. Logo, configura-se, diferentemente do skoob, de vídeos divulgados, constituídos por elementos audiovisuais que se abrem para inúmeras possibilidades de compreensão.

### 3.4 A comunidade virtual Booktube: *Ligando pessoas a livros*

O Booktube consiste em uma comunidade virtual dentro de um canal virtual, o Youtube. Trata-se de uma comunidade de prática, um grupo de pessoas que compartilham o interesse por livros e aprendem melhor interagindo regularmente (WENGER, 2015). O próprio nome Booktube deriva da substituição de *you* (você), por *book* (livro), a partir da palavra You Tube. Nos inúmeros canais existentes na rede YouTube, os usuários são chamados de youtubers, enquanto na comunidade Booktube, são chamados booktubers, por se tratar de um canal literário (assim como os membros do Skoob são chamados de skoobers). Observando os canais, percebemos que são os próprios usuários os primeiros a se definirem como integrantes de uma comunidade. No entanto, Jefferman (2017) consegue identificar, com bastante clareza, alguns elementos que constituem o Booktube como comunidade. Segundo a pesquisadora:

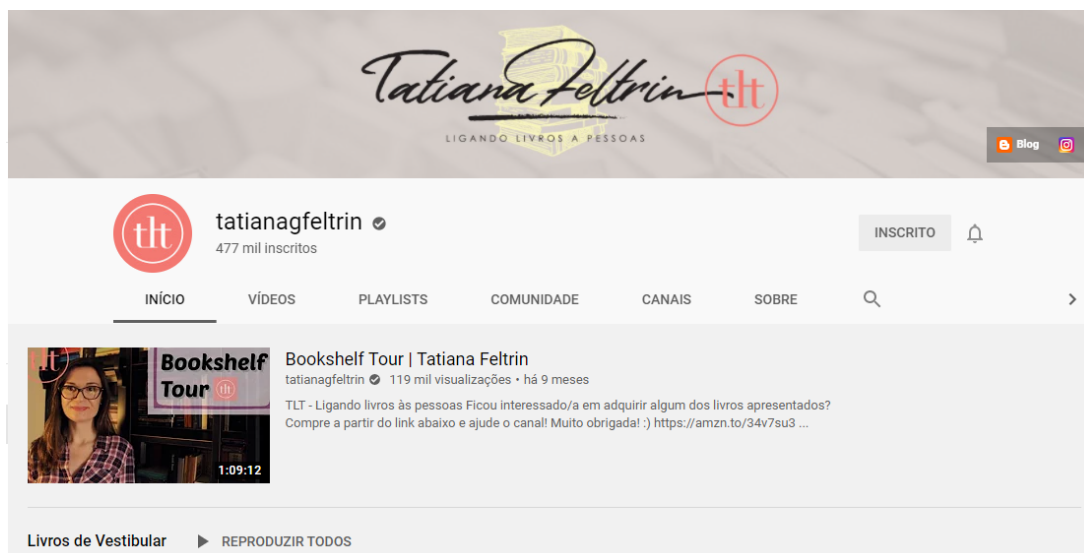
[...] a comunidade é formada a partir da afinidade proporcionada por um determinado interesse – a cultura literária. Em outras palavras, é formada por pessoas que gostam de ler e estão no YouTube produzindo/consumindo conteúdo relacionado a essa prática. Aqueles que compõem tal comunidade estão em relação mútua, partilham pertencimento, promovendo conversações públicas contínuas e constantes dentro do YouTube. Este pertencimento é uma opção: o Booktuber optou por pertencer e participar. Esta rede social é o núcleo central das interações e relações da comunidade, mas elas não se findam aqui. (JEFFERMAN, 2017, p. 191).

Muitas vezes, os mesmos booktubers transitam por outras redes sociais ou promovem encontros pessoais em feiras de livros, livrarias e cafés, por exemplo. Ao compartilharem suas experiências, eles encontram mais do que conteúdo, encontram amizade, o que comprova a presença fundamental da dimensão afetiva nesse contexto de contato com o literário. Na visão da booktuber Tatiana Feltrin (cujo canal integra nosso corpus de pesquisa), seu canal liga “pessoas a livros”. cremos que, para além de ligar pessoas a livros, os canais Booktubes ligam pessoas à sua própria experiência de vida e às experiências de vida de outras pessoas – promovem um encontro consigo mesmas e com o outro.

Observando a interface do canal, é possível perceber a experiência proposta ao usuário. Entre os conteúdos produzidos pelo canal, a resenha ocupa o maior espaço. No entanto, é possível interagir com a cultura literária de diferentes formas, seja pela leitura das obras propostas, seja pela conversaçãõ acerca delas, por meio

da participação em comunidades voltadas a temas específicos dentro do canal, seja por meio da participação em projetos de leitura, entre outros.

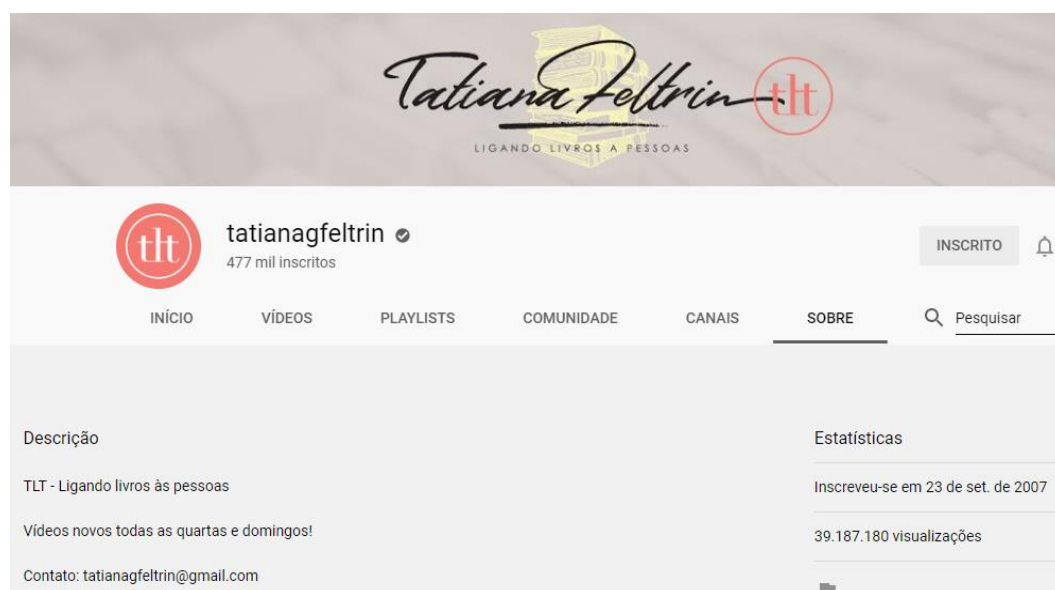
Figura 25 - Interface do canal



Fonte: Feltrin (2020).

Na interface do canal, é possível identificar o número de inscritos (477 mil) e as possibilidades de acesso às principais informações disponíveis, como os vídeos publicados periodicamente, as playlists organizadas por temáticas diversas e o acesso à descrição do próprio canal, seguida pelo contato da bookuber, conforme demonstrado (figura 26) a seguir. Os dois outros acessos, comunidade e canais encontram-se sem qualquer conteúdo neste momento.

Figura 26 - Descrição do canal



Fonte: Feltrin (2020).

Na descrição, a booktuber informa o objetivo do canal: ligar livros às pessoas; chama atenção o fato de não usar a palavra literatura, o que evidencia um apagamento do termo e é um indício de que o termo livro se sobrepõe ao conceito de literatura. Também apresenta a estatística do canal, indicando que desde sua inscrição, no ano de 2007, conta com quase quarenta milhões de visualizações. Essa é uma das razões para a seleção desta booktuber para o corpus desta pesquisa. Trata-se de um canal existente há 14 anos, sendo um dos pioneiros no país, além de possuir um grande número de inscritos e milhões de acessos. Também nos interessa a presença nele de obras do cânone brasileiro e mundial, diferentemente do que ocorre com outros canais, cujas abordagens se restringem aos best-sellers.

Uma outra importante característica presente no Booktube é evidenciada por Jefferman (2017, p. 193): a presença do “corpo em movimento”, característica ausente no Skoob. O corpo comunica de forma verbal e gestual, por isso o agir é tão importante quanto o falar ou escrever; junto ao cenário, colabora para a composição da representação social de cada booktuber. Esse tipo de prática exige um novo tipo de letramento, o multimidiático. É preciso ler, além das palavras, “os recursos visuais, os padrões de ação corporal e interação social” (LEMKE, 2010, p. 456). Trata-se de perceber, segundo Chartier (2002), os esquemas que geram as classificações e as percepções próprias da booktuber, uma vez que incorpora sob a

forma de categorias mentais e de representações coletivas as delimitações da própria organização social: no caso, a representação de uma pessoa erudita, uma vez cercada de livros, de objetos diversos relacionados à cultura literária ou musical, dotada de conhecimento e, portanto, distinta intelectualmente e pertencente a um nível social elevado. É o que postula Chartier (1991, p.184) afirmando que as estratégias simbólicas, para além das disputas econômicas, configuram para cada classe, grupo ou meio “um ser-percebido constitutivo de sua identidade”. Os discursos e as práticas da booktuber configuram e são configurados, também, por essa representação.

Logo, os motivos e os modos como sua representação é constituída revelam sua posição e interesses, sem que precise os especificar. Daí ser importante identificar “os signos, atos e ou objetos das representações coletivas”, considerando a simbologia que carregam e o fato de configurarem a realidade aprendida pelo membro da comunidade. Porém, é preciso considerar que nem sempre as representações são percebidas, muitas vezes pela internalização das convenções pelos leitores ou pela relação historicamente estabelecida entre os signos e seus significados, podendo até levar a um desvio denominado por Chartier (1991) como “vitrina”, quando ocorre a manipulação de signos que desvirtuam propositalmente a realidade divulgada. Ou seja, nem sempre os signos são confiáveis e correspondem, de fato, à realidade. A imagem abaixo ilustra a expressividade gestual e facial de Feltrin (2020), uma constante nos seus vídeos e que, com certeza, ajuda a compor sua performance.

Figura 27 - A Expressão corporal como marca na performance da booktuber



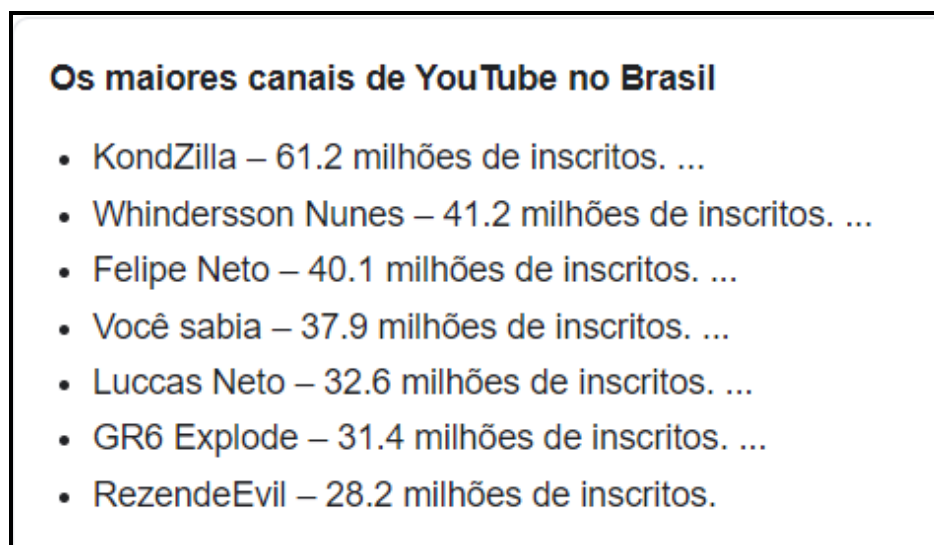
Fonte: Feltrin (2020).

Em relação às interações, pode-se afirmar que existem “tensões” entre os interesses coletivos e os interesses individuais que se dividem em opiniões divergentes. Muitas vezes os usuários emitem comentários agressivos e pejorativos aproveitando o suposto anonimato. Há situações em que os próprios seguidores corrigem a booktuber ou fornecem informações acerca do livro que não eram do conhecimento dela. Contudo, a sociabilidade permeia as experiências de leitura porque o livro a incentiva. A leitura não é um ato solitário, ela não se isola do leitor da sociedade; ao ler, o leitor abre-se para o outro, colocando-se em seu “lugar de experiência” (PETTIT, 2008, p. 101). Quanto às origens dos primeiros booktubers, ainda há divergências. Contudo, acredita-se que essa denominação tenha surgido nos EUA ou no Reino Unido, proliferando-se a partir de 2007. Aqui no Brasil, Tatiana Feltrin é considerada a primeira booktuber por criar um canal dedicado à literatura, como já dito, desde 2007.

Entre as dezenas de booktubers brasileiros que levantamos no YouTube, optamos por observar mais de perto a booktuber Tatiana Feltrin, considerando a longevidade de seu canal, o grande número de seguidores e de visualizações que recebe, além do fato de, diferentemente da maioria dos booktubers, realizar leituras de “clássicos” (assim como ela mesma define os livros pertencentes ao cânone), juntamente com o maior espaço que concede aos Best-sellers e livros desconhecidos.

Seu canal foi criado com o nome de *Tiny Little Things*, juntamente com um blog de mesmo título. Atualmente o canal reúne mais de 477 mil inscritos e mais de 39 milhões de visualizações até dezembro de 2021, última data observada. Embora seja um número expressivo de inscritos, não se compara aos youtubers mais famosos do país que divulgam conteúdos muito distintos da cultura literária, como os elencados no ranking a seguir. Seus interesses principais são a música popular, principalmente o funk, o humor e as curiosidades gerais, ou seja, nenhum tema relacionado à literatura ou a outras manifestações artísticas como teatro ou cinema, por exemplo. A adesão a estes canais é bastante expressiva, podendo revelar muito acerca dos bens culturais acessados e valorizados pela maioria no país – basicamente, aqueles voltados ao entretenimento.

Figura 28 - Canais do You Tube mais populares



Disponível em: <http://www.maioresemelhores.com>. Acesso em: 04 jun. 2020.

A experiência de Tatiana Feltrin ao longo dos anos envolvida com o canal literário levou-a a melhorar sua argumentação acerca dos livros com informações a partir dos estudos literários. Embora seja professora da área de linguagens – é professora de inglês, formada em tradução e Interpretação –, deixa claro que seu objetivo com o canal não é dar aulas de literatura ou atuar como crítica literária, define-se como uma simples leitora, sem qualquer tipo de formalidade. Mesmo sem pretensões acadêmicas ou pedagógicas, a booktuber desmistifica e propaga obras canônicas que estariam destinadas apenas ao leitor da alta literatura. O mais interessante é que, até mesmo nesses casos, ela assume a postura de leitora comum, que quer conversar e trocar experiências literárias com outros leitores pelo YouTube. Sendo assim, revela uma representação da literatura, aparentemente, diferente daquela divulgada tradicionalmente pelos documentos oficiais da educação, pela escola, pela universidade e apropriada pela coletividade social: a sacralidade da literatura, a ideia de algo sublime e inatingível, por isso. Segundo Petit (2008), qualquer pessoa pode ser um iniciador aos livros, basta ser capaz de atuar como ponte entre um potencial leitor e os livros.

Nessa linha intencional, ao se apresentar, tenta criar um clima de descontração e intimidade, falando de gostos e características triviais ou de acontecimentos que a marcaram desde a infância, apresentando um visual casual, com um ar de “naturalidade”, roupas simples e pouquíssima maquiagem. Sua linguagem verbal, gestual e corporal é contida e serena, o que torna seus vídeos

leves e cativantes. Trata-se da manipulação de signos, objetos e atos, como exposto acima, para a constituição de uma representação social de si mesma. A imagem divulgada, ou seja, sua aparência, vale pelo real (CHARTIER, 1988). Se seu discurso tenta desconstruir a ideia de erudição e de distinção que permeia as grandes obras, a representação revelada de si mesma parece contribuir nesse sentido. Além disso, a quebra da formalidade faz parte de uma estratégia de aproximação do leitor e da tentativa de atrair novos membros, uma estratégia que não deixa de ser comercial.

Ao fazer as resenhas, uma de suas práticas constantes nos vídeos é ter os livros físicos em mãos, mostrando marcações e anotações feitas ao longo de sua leitura; evidencia aspectos sensoriais relacionados à materialidade dos livros, como seu cheiro, o visual especial de determinada edição, a textura do papel e as sensações corpóreas despertadas. A pesquisa realizada por nós com alunos egressos do curso técnico integrado ao ensino médio do IFSP/Catanduva (divulgada no capítulo três deste trabalho) revelou a preferência dos alunos pela leitura por meio de suportes impressos, principalmente dos livros físicos. Da mesma forma, o relato da booktuber, bem como os comentários dos inscritos no canal revela essa preferência, apesar de todas as inovações tecnológicas. A leitura sensorial e emotiva começa a se efetivar com o livro em mãos, uma vez que desperta sensações e sentimentos do leitor a partir da sua materialidade.

Segundo Chartier (1999), as estruturas e as próprias formas do suporte são modificadas e, conseqüentemente, modificam as práticas de leitura e a recepção das obras. No entanto, a presença dos *e-books* não desvaloriza a leitura do livro físico. Por outro lado, os textos midiáticos precisam “tocar e sensibilizar as pessoas a ponto de fazê-las compartilhá-lo com seus pares, uma vez que carregam consigo significados com os quais se identificarão” (JENKINS; GREEN; FORD, 2004, p. 249).

A booktuber também lê pequenos trechos dos livros em voz alta e depois os comenta, algumas vezes, compartilhando os arrepios sentidos na pele com a leitura. É quase um atestado de que aquele livro realmente mobiliza suas sensações e emoções de alguma forma. Conforme demonstra a imagem, a presença e a manipulação do livro é constante durante a sua fala.

Figura 29 - Livro físico em mãos durante exibição do vídeo



Fonte: Feltrin (2020).

Além disso, é uma prática comum da booktuber falar, não apenas sobre o conteúdo do livro, mas também, acerca de seu percurso de leitura, sobre como o leu e dar dicas para ajudar aqueles que têm medo ou se acham incapazes de ler determinadas obras, especialmente do cânone. A maneira como Tatiana traz o que ela chama de “clássicos” para perto de leituras contemporâneas, muitas vezes best-sellers, parece desmistificar a imagem sagrada que carrega o cânone. Ela costuma tranquilizar seus seguidores afirmando: “é só um livro”. Novamente o termo livro se sobrepõe ao termo literatura, que aparece apagado no seu vídeo, o que diz muito acerca de sua representação de literatura.

Quanto aos cenários utilizados nas gravações dos vídeos, embora eventualmente tenha gravado em lugares como a cozinha e a sala de sua casa, ou até na praia, o quarto é seu cenário fixo. A estante abarrotada de livros é um elemento fundamental na composição do cenário e indica o pertencimento à comunidade Booktube. Segundo Jefferman (2017), a mobília, a decoração e a disposição dos elementos no cenário também integram a representação do “eu”, ou seja, ajudam a construir a representação do booktuber. Na “cultura do quarto”, esse espaço, que antes era íntimo, torna-se público. Segundo Petit (2008), no séc. XVIII, as leitoras abandonaram o convívio social da sala e passaram a ler em seus quartos. No séc. XXI, os booktubers voltam a ler em seus quartos, porém socializando a leitura com milhares de pessoas. O quarto historicamente foi um espaço destinado à leitura. Sendo assim, vale lembrar a afirmação de Chartier (1999) de que a leitura é

forjada em espaços, nos gestos e hábitos dos sujeitos, de acordo com a época, o local ou o grupo.

Figura 30 - Composição do cenário



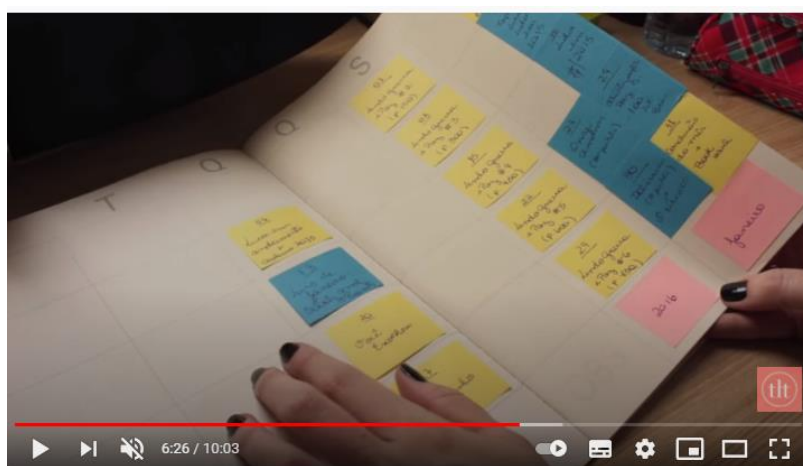
Fonte: Feltrin (2020).

A imagem acima confirma a presença de muitos livros no enquadramento dos vídeos, remetendo, de fato, à ideia de Chartier (1999) de que a imagem do livro possui um apelo cultural, simboliza “status intelectual”. As determinações simbólicas ajudam a compreender a internalização simbólica das lutas pelo poder e a dominação de um grupo ou classe sobre outro. Trata-se da objetificação do capital cultural, percebido, também, na presença de miniaturas e gravuras relacionadas à cultura literária ou à presença de um instrumento musical, simbolizando seu contato com outra manifestação artística. Da mesma forma que o capital cultural não é valorizado na sociedade, em detrimento do capital econômico, ainda assim serve como instrumento de distinção social. Para Jefferman (2017), os booktubers constituem os cenários, mas os cenários também os constituem: “compreendo que não há uma separação entre sujeito e objeto porque um constitui o outro na representação do eu, são elementos necessários na performance”. Ou seja, os trechos que os cercam também formam sua identidade, moldando seu comportamento ao compor sua representação.

Quanto à organização do canal, Tatiana Feltrin define seus conteúdos padrão de acordo com uma programação que ela mesma estabelece no início de cada mês, embora nem sempre consiga atendê-la: Resumos do mês, Recebidos do mês –

Book Houl, Você escolhe, Quadrinhos e mangás, Perguntas e respostas e Resenhas. Quanto aos demais conteúdos, vai encaixando-os à medida que surgirem; em geral, publica vídeos às quartas, sextas e domingos, sendo a sexta destinada aos projetos de leitura que desenvolve. Segue um recorte de vídeo ilustrando o modo como ela planeja o canal. Mesmo atuando em um espaço virtual, permeado pelas tecnologias digitais, ela faz uso do papel e caneta para organizar sua agenda. É a mistura de antigos e novos hábitos, saberes e modos de agir presentes na cultura participativa e convergente postulada por Jenkins (2009).

Figura 31 - Vídeo: *Como organizo o canal*



Como eu organizo o canal | Tatiana Feltrin

Fonte: Feltrin (2020).

Vale ressaltarmos que ao tratar da configuração do canal, especialmente da organização dos vídeos e playlists, optamos por trazer para esta tese imagens (recortes do vídeo em tela) a fim de estabelecer um contato visual imediato, permitindo acesso ao cenário, à imagem da booktuber, ao livro ou objeto que ela traz em mãos, às suas ações, entre outros elementos simbólicos, não apenas como complementos, mas como constituintes da informação juntamente com o texto verbal. Consideramos os quadros e os textos verbais disponibilizados nessa organização como metamidiáticos (LEMKE, 2010) e, portanto, constituídos por diferentes linguagens que não podem ser isoladas umas das outras. Ao contrário, sua intersecção é que nos permite apreender a representação da realidade emanada do canal. Por isso, optamos por manter as imagens nesta tese, também com o intuito de nos aproximarmos das imagens com as quais os leitores entram em

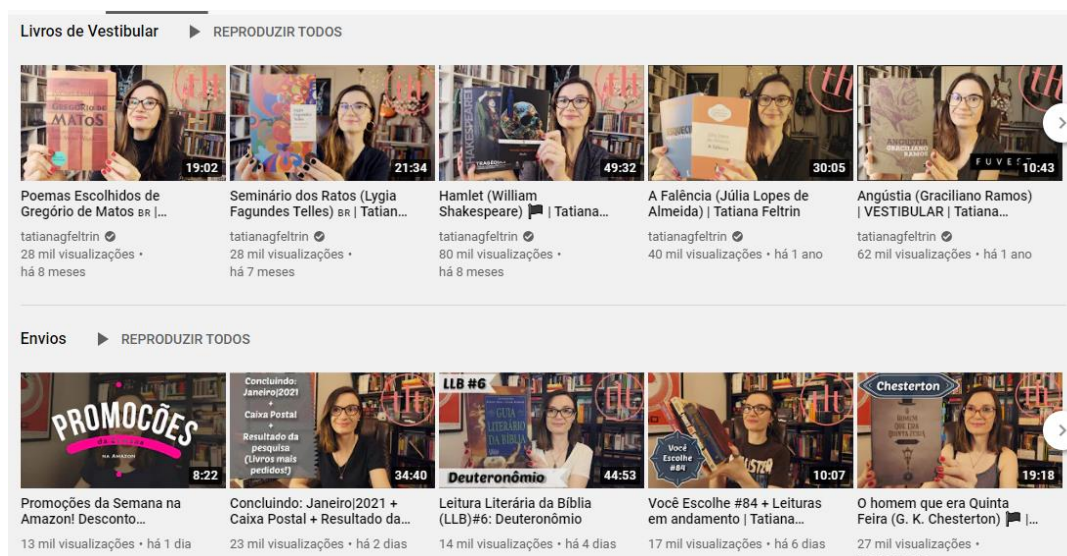
contato ao acessar o canal. Corroboram nosso posicionamento os postulados de Lemke (2010) ao afirmar que os letramentos promovidos pela escola, em geral, restringem-se ao texto verbal, sem que as diferentes produções metamidiáticas (desenhos, diagramas, imagens fotográficas, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, entre outros) possam ser utilizadas na construção de significado a partir da combinação das diferentes mídias. Para o autor, não se obtém duas formas para se dizer a mesma coisa, ambas passam a dizer mais quando justapostas. Nesse sentido, nossa intenção neste trabalho de pesquisa é considerar o conteúdo metamidiático do canal, optando por não separar as mídias que o constituem. Da mesma forma, o canal em si favorece o letramento metamidiático sem que os sujeitos envolvidos, especialmente os espectadores, tenham consciência disso, uma vez que a linguagem verbal deixa de ser o único recurso semiótico. Hoje não é mais suficiente produzirmos significados exclusivamente pela escrita do texto, faz-se necessário incorporarmos os “recursos visuais ou os padrões de ação corporal e interação social” para significarmos nossas leituras (LEMKE, 2010, p. 456). É a partir deles que os espectadores do canal produzem seus discursos, expressam suas ideias, avaliam (curtindo ou não) e opinam (comentando positivamente ou negativamente) acerca das publicações na rede. Ao agirem dessa forma, também revelam uma representação social de si mesmos.

A seguir, apresentamos algumas categorias usadas pela booktuber para organizar os conteúdos disponibilizados no canal. Chama atenção que entre as diversas categorias, como “mês do horror”, “envios”, “grandes autores”, “quadrinhos”, “você escolheu”, entre outros, a primeira categoria destacada é “livros de vestibular”. Percebemos aqui uma representação da literatura baseada em uma concepção de caráter pragmático. Feltrin (2020) coloca à disposição de seus espectadores resenhas e informações diversas acerca de obras do cânone em língua portuguesa com o intuito de atender à obrigatoriedade de leitura de obras divulgadas em uma lista pelas principais universidades do país como requisito para a realização de seus vestibulares, como se a função da leitura dessas obras fosse exclusivamente essa. Aliás, a própria seleção de livros é determinada pelos vestibulares, uma vez que as universidades são um dos vetores de disseminação desse tipo de representação de literatura.


Se existe essa categoria é porque existe demanda. Por si só a manutenção e atualização dessa categoria pode atestar a presença de alunos do ensino médio no

canal em busca de substituírem ou complementarem as leituras solicitadas pela escola e exigidas pelo vestibular. A pesquisa realizada com os alunos egressos do IFSP/Catanduva corrobora essa inferência, já que os alunos afirmam procurarem esses meios devido à dificuldade de significação das obras ou à falta de tempo ou de interesse na sua leitura. Nesse sentido, é válido considerar que apesar da individualidade de cada leitor, a leitura é “atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade” (CHARTIER, 1999, p. 92). Por isso, cremos ser importante identificar as representações da literatura divulgadas nesse espaço extraescolar e refletir se diferem daquela divulgada pelos documentos oficiais da educação que orientam o currículo e a práxis do professor de literatura. Com as novas tecnologias midiáticas, surgem novos vetores de disseminação das representações sociais da literatura. Resta saber se constituem novas representações ou apenas reapropriações de representações já predominantes na sociedade. O fato de haver uma categoria denominada “livros de vestibular” aponta para uma reapropriação de representações já existentes, especialmente, no âmbito escolar. A seguir, as imagens mostram alguns exemplos de categorias mantidas pela booktuber a fim de organizar o seu canal.

Figura 32 - Organização do canal - principais categorias



Mês Do Horror ▶ REPRODUZIR TODOS



Quadrinhos & Mangás + Séries e filmes | Tatiana...  
tatianagfeltrin  
18 mil visualizações · há 3 meses


[CONTO] O Poço e O Pêndulo (Edgar Allan Poe) us | Tatian...  
tatianagfeltrin  
21 mil visualizações · há 3 meses

O Grande Deus Pã (Arthur Machen) | Tatiana Feltrin  
tatianagfeltrin  
19 mil visualizações · há 3 meses

Dark Academia, 3 contos e 2 livros, Kindle Oasis, etc |...  
tatianagfeltrin  
29 mil visualizações · há 3 meses

House of Leaves (Mark Z. Danielewski) us | Tatiana...  
tatianagfeltrin  
19 mil visualizações · há 3 meses

Você Escolheu ▶ REPRODUZIR TODOS



Sidarta (Hermann Hesse) DE | Tatiana Feltrin  
tatianagfeltrin  
22 mil visualizações · há 1 mês

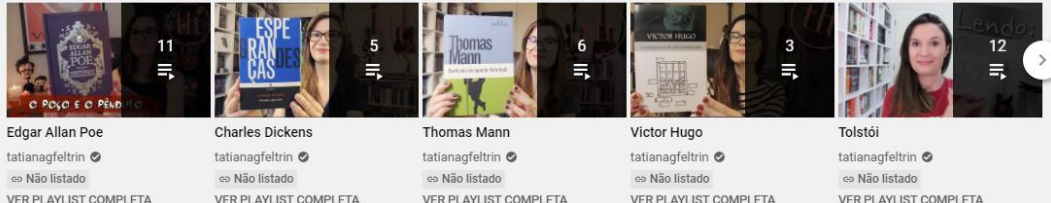
Meditações (Marco Aurélio) IT + O Imperador filósofo...  
tatianagfeltrin  
25 mil visualizações ·

Medeia (Eurípedes) GR | Tatiana Feltrin  
tatianagfeltrin  
22 mil visualizações ·

Jogador Número 1 (Ernest Cline) us | Tatiana Feltrin  
tatianagfeltrin  
24 mil visualizações ·

O Deserto dos Tártaros (Dino Buzzati) IT | Tatiana Feltrin  
tatianagfeltrin  
25 mil visualizações ·

Grandes Autores



Edgar Allan Poe  
tatianagfeltrin  
Não listado  
VER PLAYLIST COMPLETA


Charles Dickens  
tatianagfeltrin  
Não listado  
VER PLAYLIST COMPLETA

Thomas Mann  
tatianagfeltrin  
Não listado  
VER PLAYLIST COMPLETA

Victor Hugo  
tatianagfeltrin  
Não listado  
VER PLAYLIST COMPLETA

Tolstói  
tatianagfeltrin  
Não listado  
VER PLAYLIST COMPLETA

Quadrinhos ▶ REPRODUZIR TODOS



Melhores HQs de 2020 | Tatiana Feltrin  
tatianagfeltrin  
18 mil visualizações ·

Quadrinhos & Mangás + Séries e filmes | Tatiana...  
tatianagfeltrin  
19 mil visualizações ·

Quadrinhos & Mangás + Séries e filmes | Tatiana...  
tatianagfeltrin  
18 mil visualizações ·

Quadrinhos & Mangás + Séries e Filmes | Tatiana...  
tatianagfeltrin  
21 mil visualizações ·

Quadrinhos & Mangás (+ Filmes e Série) | Tatiana...  
tatianagfeltrin  
20 mil visualizações ·

Fonte: Feltrin (2020).

Ao observar o seu canal e o de muitos outros booktubers, é notório o conhecimento que ela (e a maioria dos outros) possui das práticas de gravação e de edição dos vídeos; cada um deles explora as ferramentas do YouTube e cria sua própria arte de acordo com sua personalidade e a proposta de seu canal. Contudo, para que o Booktube desfrute de todos os recursos do YouTube, ao atingir determinado número de seguidores, precisa aceitar seus termos e monetizar o canal, aceitando anúncios.

Assim como o Skoob, os canais Booktubes, possuem um apelo mercadológico bastante forte; em alguma medida, eles influenciam e são influenciados pelas editoras e vendas online de lançamentos. Nesse sentido, é preciso considerar a forte influência neoliberal em diferentes aspectos, desde a existência do canal para fins econômicos, até o modelo que o constitui: a quantidade

de resenhas e informações divulgadas é mais relevante do que a qualidade e o aprofundamento das reflexões. Além disso, o fator que atesta a qualidade do canal é mensurado pelo número de inscritos e o que atesta a qualidade da resenha de uma obra é o número de curtidas e comentários recebidos. Assim, constrói-se uma mentalidade baseada na competitividade e na divulgação de rankings a partir de índices quantitativos e não qualitativos.

A imagem a seguir indica, de forma explícita, o interesse comercial do canal ao divulgar a venda de livros e disponibilizar um link de acesso para que o espectador efetue a compra.

Figura 33 - Relação comercial do canal



Fonte: Feltrin (2020).

No caso de Tatiana Feltrin, cuja imagem já está consolidada no meio, a rentabilidade de seus interesses comerciais já foi até questionada quando uma empresa com quem mantinha negociação acabou revelando um e-mail trocado entre a booktuber e a empresa, no qual Tatiana apresentava os valores cobrados para divulgação de um livro novo. Por considerar os preços exorbitantes, a empresa a expôs como forma de retaliação. Se o objetivo do canal é ligar “livros a pessoas”, é necessário questionarmos por quais interesses? A intenção é apenas compartilhar o amor pelos livros? E qual seria a representação de literatura constituída e divulgada pela booktuber? Parece inegável que a representação de literatura passa por uma concepção pragmática, ou seja, a literatura assume uma função utilitária. Nesse sentido, é possível afirmar que a literatura assume a representação social de mercadoria e não de bem cultural, destinada ao entretenimento e à promoção do prazer e não representa uma forma de conhecimento por si mesma.

Ainda em relação ao domínio de ferramentas tecnológicas, em geral, Tatiana Feltrin utiliza as edições para fazer alguma correção, divulgar lembretes, mudar de posição no cenário, introduzir efeitos de som ou imagem, entre outros. No início de

cada vídeo aparece seu nome e identificação para contextualizar os que estiverem assistindo pela primeira vez.

Outra característica marcante é que, frequentemente, tanto Tatiana quanto os demais booktubers aparecem em primeiro plano nos seus vídeos – fazendo close ou close-up, como se estivessem olhando diretamente para os olhos do público, posicionando-se de forma como se falassem individualmente com cada um, o que desperta afetividade. Cria-se uma situação diferente de quando assistimos a uma entrevista com um especialista em literatura, por exemplo, porque, neste caso, não há tamanha proximidade e nem a mesma intimidade do olhar.

Quanto à estrutura básica dos vídeos de booktubers, Jefferman (2017) identifica características comuns: 1- abertura do vídeo com introdução ao assunto (lead); 2- vinheta; 3- assunto pautado e 4- fechamento. Na finalização do vídeo, são frequentes os pedidos para que as pessoas se inscrevam no canal, para que curtam e para que deixem seus comentários nos vídeos. Além disso, disponibilizam links de acesso a outras redes sociais pessoais dos booktubers, como blogs, por exemplo.

De modo geral, o booktuber passa por quatro etapas básicas desde a escolha do livro até a inserção de um vídeo sobre ele no canal, que segundo Jefferman (2017) são: a primeira é o momento da leitura em si que, por vezes, pode gerar um roteiro para o vídeo; a segunda é a gravação e edição do vídeo; a terceira é sua inserção e edição na plataforma do YouTube; e a quarta é a divulgação, interação e conversação sobre ele através dos comentários do vídeo e em outras redes sociais.

Os booktubers parecem conseguir associar muito bem a familiaridade com a leitura à facilidade para criação e compartilhamento de conteúdo no YouTube. Eles dominam uma série de práticas que lhes permitem transitar neste espaço, ou seja, dominam um tipo específico de letramento no YouTube. Para Jefferman (2017, p. 224), os booktubers:

[...] entendem o conjunto de tecnologias que formam seu sistema, assim como seu papel enquanto rede social. Possuem competências culturais e tecnológicas específicas para se comunicar, produzir e inovar, competências estas que, de forma geral, constituem-se e desenvolvem-se coletivamente. Além deste domínio em relação ao YouTube, há um letramento no campo audiovisual – ao discernirem sobre gravação, áudio, iluminação e edição – no campo das redes sociais – ao saberem utilizar cada plataforma de modo particular e em conjunto -, assim como a aquisição de um conhecimento literário que é construído paulatinamente pela comunidade. (JEFFERMAN, 2017, p. 224).

Enfim, cremos na existência de práticas de letramento que seguem determinadas regularidades na comunidade virtual booktube. Muitas delas, apontam para o letramento metamidiático apresentado por Lemke (2010). Essas práticas envolvem, desde o uso das ferramentas tecnológicas da rede, à maneira de abordar os livros lidos diante dos seguidores e de se comportar diante deles. Por isso, julgamos que para analisar o discurso de um booktuber, é preciso, antes, analisar a cena – espaço e corpo, sua significação e o contrato que estabelece com os usuários. Por exemplo, mesmo quando declaram não precisarem reafirmar uma legitimação intelectual, e por isso fazem pouco uso de jargões teóricos em suas análises, a simples presença de uma pilha de livros no cenário já os contradiz.

Possivelmente, pelo fato de já ser bastante conhecida no meio e desfrutar de certa credibilidade como booktuber, Tatiana Feltrin apresenta um cenário mais diversificado e leve, ela não carece mais de uma cenografia intelectualizada para recepção e produção de seus textos, embora não a descarte por completo.

Outro aspecto importante e decorrente da observação dos canais Booktubes é sua constituição na e pela cultura da convergência. Seus vídeos mesclam características da linguagem televisiva, como por exemplo o uso de vinhetas introdutórias; também incorporam a linguagem dos videoclipes, com os cortes nas falas, especialmente nas resenhas dos livros. Contudo, mantêm uma estrutura de argumentação textual próxima às resenhas tradicionais da crítica ou mesmo dos livros didáticos. Em geral, Tatiana Feltrin (assim como a maioria dos booktubers) constrói e estrutura a argumentação divulgada em seus vídeos a partir de uma sequência relativamente padronizada de elementos. Em outras palavras, sendo as práticas sociais relacionadas à cultura literária consideradas atividades estabilizadas, constituem-se em letramento literário; a compreensão das formas como se organizam e funcionam permite a identificação do modo como as pessoas se apropriam do discurso literário. Nesse sentido, é possível apreender, inicialmente, uma representação social da literatura muito próxima àquela historicamente presente no âmbito escolar.

Os vídeos divulgados por ela têm duração bastante variável e, de acordo com o conteúdo, podem ir de quatro a cem minutos. Em geral, os vídeos destinados à resenha de livros têm duração de aproximadamente 20 minutos e seguem uma sequência: nos instantes iniciais do vídeo, após acolher o público, Feltrin (2020) demonstra a relação afetiva que desenvolveu com o livro depois de o ler, não

poupano declarações explícitas de sentimentos como “amei esse livro”, “estou apaixonada por este livro”, “estou encantada com este autor”, “livro incrível”, entre outras. Os novos textos midiáticos requerem compartilhamento e, para isso precisam sensibilizar as pessoas (JENKINS, 2009).

Na sequência, tende a contextualizar a obra e o autor, além de falar acerca da materialidade do livro físico que traz em mãos: aponta suas características, como textura, estilo da capa, edição e editora, não necessariamente nesta ordem. Após essa contextualização, apresenta a síntese do enredo e duas ou três hipóteses breves de interpretação do livro, lendo ou não pequenos trechos ao longo de sua fala, o que remete aos recortes de textos presentes nos livros didáticos. Antes de encerrar o vídeo, recomenda ou não a leitura, retomando a relação afetiva que desenvolveu com o livro e/ou autor.

Embora se declare apenas uma simples leitora e não uma crítica literária, cremos ser impossível isentá-la de tal atribuição, haja vista todo o interesse comercial das editoras na divulgação de seus livros por meio de seu canal. Trata-se de alguém que é ouvido em uma comunidade com grande alcance de público e cuja opinião importa no momento da compra ou leitura de um exemplar.

Diante dessa perspectiva, acreditamos que a crítica dos booktubers, embora seja diferente, não rompe definitivamente com as formas tradicionais da crítica presente no espaço escolar, principalmente. Buscamos comprovar esta tese analisando a leitura de uma obra do cânone brasileiro, presente na lista dos livros mais lidos do canal, além da análise acerca das configurações do canal já explicitada no decorrer deste trabalho de pesquisa. O discurso produzido por Tatiana Feltrin não rompe totalmente com as estruturas textuais reconhecíveis em livros didáticos, por exemplo; ao contrário, faz uso de pressupostos teóricos semelhantes. Nesse sentido, é por meio da observação das práticas e procedimentos adotados pela booktuber no canal que evidenciaremos a leitura divulgada por ela de uma obra do cânone brasileiro: *Vidas secas*, com o intuito de identificar as representações de literatura que emergem do seu discurso e que, ao mesmo tempo, o constituem.

A difusão de novos suportes difunde novos modos de ler e escrever acerca da literatura e dos livros. Ao compartilhar suas recepções, os leitores constroem coletivamente os sentidos atribuídos ao texto e, apesar da singularidade de cada leitor, vale lembrar que a leitura é “atravessada por aquilo que faz com que o leitor

seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 92).

Comparando-se as duas comunidades – Skoob e Booktube, no segundo caso, os membros do canal de Tatiana Feltrin não possuem o mesmo espaço que ela para divulgarem suas próprias resenhas, o que torna as interações mais verticalizadas do que ocorre no Skoob, que oferece o mesmo espaço a todos. Contudo, em cada vídeo divulgado, há espaço para o contraditório, há espaço para opiniões, críticas, percepções, desabafos, enfim, para interações entre a booktuber e os membros de seu canal, o que garante um espaço democrático. Inclusive, há um espaço aberto por ela para sugestão de novas leituras, o qual ela costuma valorizar bastante. Esse é um tipo de interação muito importante que praticamente inexistente no ambiente escolar. Além disso, mesmo quando se trata da leitura de um “monstro sagrado da literatura”, ela se coloca na posição de simples leitora, nunca na posição de especialista, o que aproxima os espectadores do seu canal e do livro também.

Os membros do canal também possuem acesso ao número de curtidas que cada resenha recebeu (consequentemente, cada livro também) e aos comentários dos demais leitores. Desse modo, também se gera um índice quantitativo que sugere, ou não, a valorização da obra. Embora a booktuber afirme não gostar de fazer lista de favoritos, ela organiza, anualmente, uma lista de melhores leituras do ano, entre outras.

Assim como no Skoob, não parece haver neste canal booktube a intenção de se ensinar literatura, mas, sim, de se construir uma comunidade para trocas de experiências, preocupando-se com o consumo de textos literários e com o mercado editorial, uma vez que visam, também, ao lucro. Quando se trata de livros não literários ou dos best-sellers, não consideramos um problema. Contudo, o problema surge quando as grandes obras do cânone são equiparadas às demais leituras e a booktuber desconsidera sua essência, sua constituição como literatura. Com o intuito de demonstrar esse aspecto, procederemos, na segunda parte do capítulo 4, à análise da leitura do livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, divulgada por Feltrin (2020) em seu canal.

#### **4.0 A leitura da obra *Vidas secas* divulgada pelos membros das comunidades virtuais**

##### **4.1 A leitura de *Vidas secas* divulgada pelos skoobers**

A página do site Skoob destinada à obra *Vidas secas* apresenta em sua configuração a capa da edição publicada em 2005 pela editora Record, o acesso a outras 27 edições (inclusive para compra), a 19 obras similares, a 14 vídeos relacionados (a maioria de booktubers), além do acesso a 1239 resenhas e aos dados que mostram o status de leitura naquele momento (último acesso à página ocorreu em 29 de dezembro de 2021).

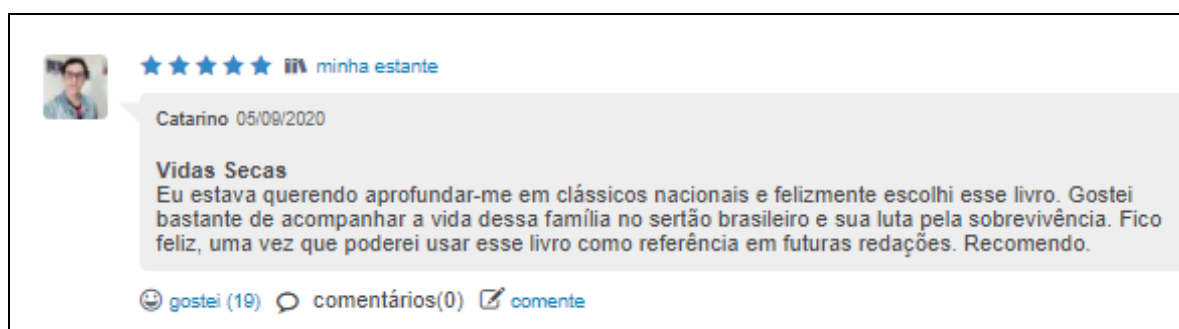
O status de leitura da obra *Vidas secas* revela que foi lido por 115.651 membros do Skoob, tendo recebido 39.865 avaliações, as quais resultaram em uma média de nota 4; do total de pessoas que avaliaram, 74% são mulheres e apenas 26% homens. Entre os leitores que querem ler, 11.851 skoobers assinalaram esse desejo, enquanto 1.686 leitores abandonaram a leitura do livro; apenas 135 membros dessa comunidade informaram terem relido o livro. Observando a relação de Top Mais livros lidos, *Vidas secas* ocupa a 75ª posição; na lista dos Top Mais livros abandonados, aparece em 89º lugar. Mesmo aparecendo na lista dos 100 livros mais lidos, não é classificado no Top Mais livros favoritos.

Como palavras mais recorrentes no site e relacionadas ao livro, aparecem “vestibular, ficção, modernismo, triste e clássicos”. Ainda na página destinada a *Vidas secas*, há um link para acesso à biografia do autor Graciliano Ramos.

O link de acesso às resenhas leva a uma página específica em que elas aparecem organizadas em cinco categorias: “Recentes”, “Mais gostaram”, “Mais comentadas”, “Amigos” e “Seguidos”. Na impossibilidade de analisarmos as 1239 resenhas relacionadas à obra *Vidas secas*, optamos por analisar as resenhas divulgadas no Skoob de janeiro de 2018 a dezembro de 2020 considerando a categoria “Mais Gostaram”, ou seja, as resenhas que receberam maior número de curtidas, portanto, as que foram melhor avaliadas pelos leitores. Neste período foram registradas 340 resenhas do livro *Vidas secas*, sendo 34 em 2018, 38 em 2019 e 268 em 2020, o que revela um aumento expressivo neste tipo de produção em 2020. Consideramos a possibilidade deste aumento estar relacionado ao isolamento social

exigido pela pandemia e, conseqüentemente, à disponibilidade maior de tempo para a leitura e produção escrita nos espaços virtuais como o Skoob. Para definição deste *corpus*, consideramos as datas de postagem. Passaremos à divulgação e análise dos dados por meio de uma amostragem de recepções que representam as principais categorias identificadas e analisadas na totalidade do corpus. Optamos por trazer para esta tese os textos como se apresentam ao leitor no meio digital, constituídos por aspectos verbais, mas também por imagens e elementos característicos das redes sociais, considerando a concepção de metaletramento proposta por Lemke (2010). Objetivando a ênfase em determinados aspectos, alguns trechos foram destacados das resenhas para procedermos à análise evitando a repetição de informações.

Figura 34 - Resenha 1



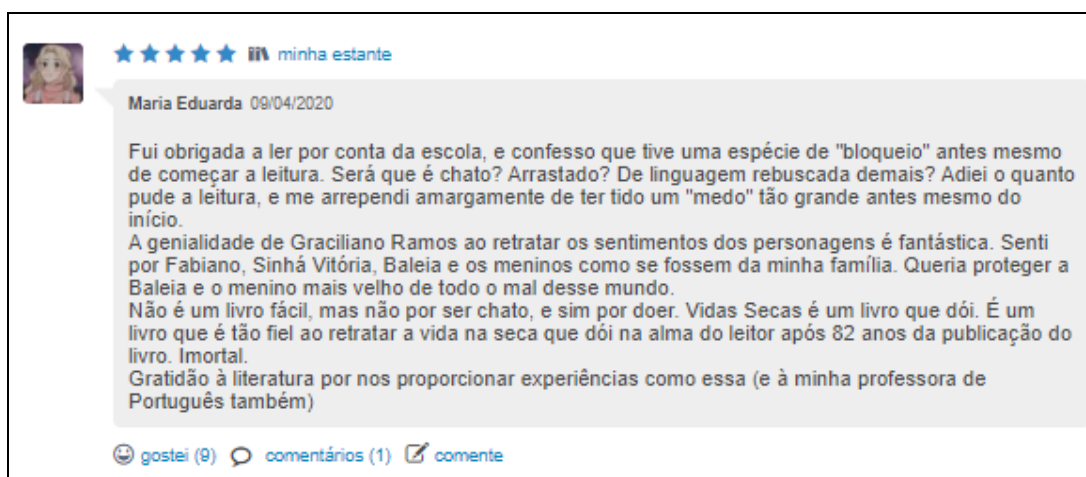
Fonte: Skoob (2020).

A experiência de leitura divulgada, mesmo sendo bastante sucinta, revela um conhecimento implícito acerca da teoria literária e da representação social do livro *Vidas secas*, proveniente da crítica e da academia: para o leitor trata-se de um clássico nacional, e a escolha dessa leitura decorreu de seu interesse pessoal em se aprofundar nessa categoria de livros ou na aquisição de um bem cultural socialmente legitimado. Aqui há uma ideologia fundante desta posição: ele reconhece o valor social do livro. Nesse sentido, o leitor dá indícios de uma representação pragmática da literatura e utilitária da leitura desta obra que se explicita ao afirmar que ela poderá servir como referência para futuras redações. Mesmo que neste caso não se evidencie a leitura voltada às listas de vestibulares, ainda assim ela parece estar a serviço dessas avaliações. Apesar de não haver referências explícitas ao meio escolar e aos vestibulares universitários, é possível inferir a relação existente entre eles – como instâncias de legitimação de bens

culturais –, e a experiência de leitura divulgada pelo leitor. Na leitura divulgada, o leitor afirma ter gostado bastante de “acompanhar a vida dessa família no sertão brasileiro e sua luta pela sobrevivência”. Ou seja, a avaliação positiva do livro decorre dessa percepção redutora da obra, como se a verdade dos destinos humanos individuais figurada pelos personagens não representasse para o leitor a verdade do processo social. Não há qualquer abstração decorrente da significação dessa leitura.

Nesse sentido, é possível inferir a construção de sua identidade social sob dois aspectos: como resultante das relações entre os que podem classificar e nomear por serem detentores do poder e a definição de aceitação que revela de si próprio. O que nem sempre é explicitado nesse tipo de relação social são as estratégias simbólicas, no entanto são elas que “determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p.184). Essas estratégias simbólicas levam à apreciação do cânone a partir do reconhecimento de seu valor social e da exigência de sua leitura.

Figura 35 - Resenha 2



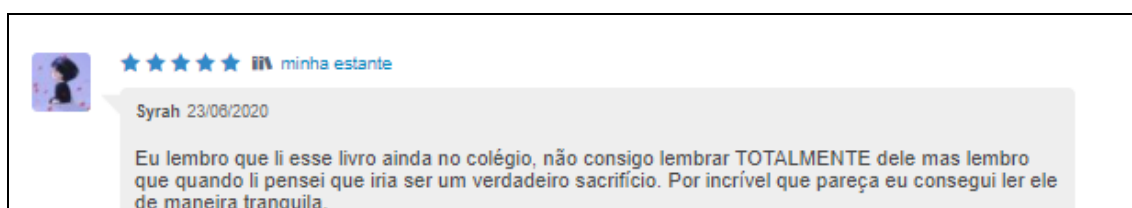
Fonte: Skoob (2020).

Nessa outra leitura é possível perceber que a obrigatoriedade da leitura pela escola provoca um bloqueio na aluna mesmo antes de ter lido o livro. Ou seja, a representação da literatura para a aluna é a de uma leitura chata, arrastada e de linguagem rebuscada, o que gera medo, e não interesse. Gera medo por uma outra representação da literatura: a de algo sublime, de áurea elevada, distante da

realidade e, portanto, inatingível, exceto para uma pequena minoria distinta de pessoas cultas. Essa representação constituída a partir do contato com a literatura na escola se estendeu até a obra *Vidas secas* adiando sua leitura pela aluna.

Nessa perspectiva, é possível retomar a discussão estabelecida por Barthes (2012), a qual leva ao entendimento de que a literatura, por vezes, assume uma função tal qual a de um Xamã para um grupo etnográfico. Ou seja, as pessoas atribuem à literatura um lugar diferenciado, que não corresponde às regularidades ou à “naturalidade”, o que leva ao reconhecimento dos seus escritores, tal qual ao de uma tribo por seu Xamã, uma vez que, naquele, é reconhecido o caráter também extranatural. A fixação tanto da anomalia literária, quanto da extranatureza do xamanismo é recuperada em “processos de comunicação coletiva”. Essa visão de literatura como epifenômeno social perpassa a recepção divulgada. O mesmo parece ter ocorrido com esta outra leitora, o que pode ser constatado neste trecho transcrito de sua leitura (resenha 3):

Figura 36 - Resenha 3



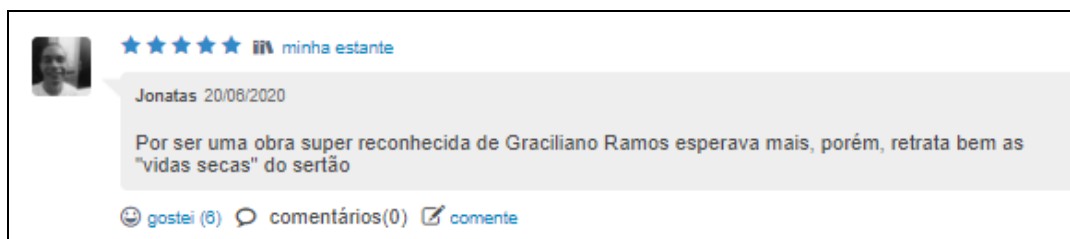
Fonte: Skoob (2020).

Apesar das representações pré-existentes, houve a concretização da leitura de *Vidas secas* por parte das alunas (resenhas 2 e 3), suscitando respectivamente o arrependimento por ter adiado a leitura e a surpresa por conseguir ler com tranquilidade.

Como parte constituinte da representação de literatura, a leitora (resenha 2) se refere à genialidade do autor, Graciliano Ramos; segundo ela, por sua maneira peculiar de retratar o sentimento dos personagens, sem acrescentar mais informações a respeito. Contudo, tudo indica que ela já havia se apropriado da visão de legitimidade desse autor antes de sua leitura, o que corrobora nosso entendimento quanto à constituição de suas representações de literatura. É a mesma representação que emerge do comentário deste outro leitor, a obra deve

valer pela legitimidade de seu autor, ou seja, a autoria deve bastar para que a obra atenda aos horizontes de expectativa do leitor.

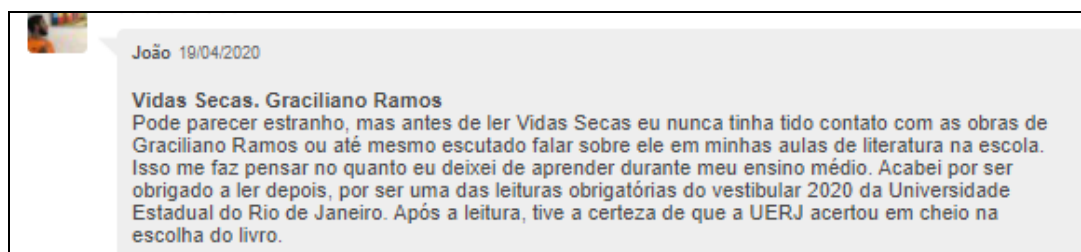
Figura 37 - Resenha 4



Fonte: Skoob (2020).

Nesse caso, a recepção divulgada (resenha 4) revela a frustração do leitor justamente por não atender à expectativa em relação a uma obra muito reconhecida de um autor já consagrado. A essa perspectiva surge a visão de Bourdieu (2007) de que a ciência do “gosto e do consumo cultural” passa pela eliminação do isolamento da cultura considerada legítima, com o intuito de promover relações que unam escolhas aparentemente incompatíveis, inclusive relacionadas ao gosto literário. Da mesma forma, a recepção a seguir (resenha 5) divulga algumas representações da literatura previamente constituídas e estendidas à leitura da obra *Vidas secas*.

Figura 38 - Resenha 5



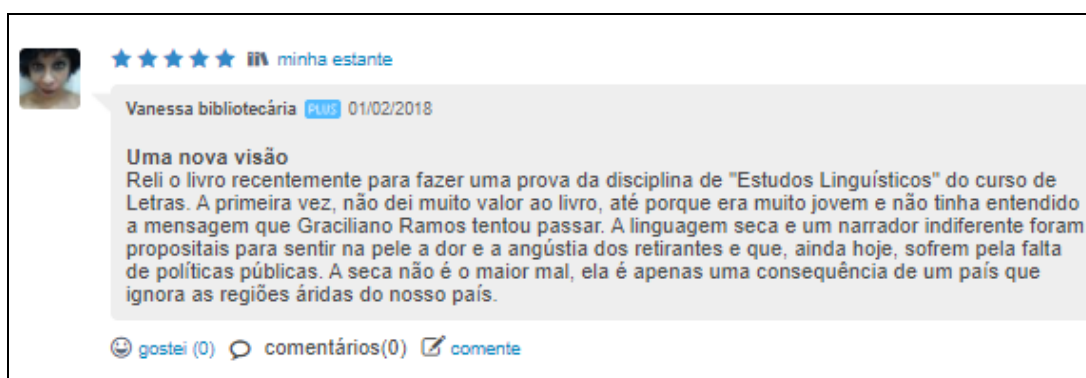
Fonte: Skoob (2020).

Ao relatar que não teve contato com o autor Graciliano Ramos e com suas obras nas aulas de literatura na escola, este leitor (resenha 5) revela estranhamento, o que nos leva a inferir uma percepção da presença de determinados autores como sendo parte inerente ao currículo do ensino médio relacionado à literatura, ou seja, é esperado que determinados autores sejam estudados, assim como suas obras. Em relação à ausência deste conhecimento, o leitor lamenta por tudo que deixou de aprender na condição de aluno do ensino médio. Afirma que, posteriormente, foi

obrigado a concretizar a leitura por *Vidas secas* constar na lista obrigatória do vestibular 2020 da UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Ou seja, se a instituição escolar (durante o ensino médio) não exigiu a leitura da obra, a instituição de ensino superior o fez por meio do seu vestibular, encontrando-se esse leitor, provavelmente, na condição de aluno de algum cursinho preparatório.

A recepção positiva da obra leva esse leitor não apenas a concordar com a existência de uma lista de leitura obrigatória imposta pela universidade, mas também a elogiá-la pela inclusão de *Vidas secas* nela. Nesse sentido, é válido considerar a concepção social de que a distinção da obra precede à distinção do leitor, ou seja, segundo Bourdieu (2007), o gosto precede à classificação – os leitores são distintos pela própria distinção que fazem entre o erudito e o vulgar. Ou seja, conhecer determinados bens culturais e, no caso, determinadas obras literárias, é quase que uma condição para que o sujeito revele de si uma imagem de erudição e se sinta incluído socialmente.

Figura 39 - Resenha 6



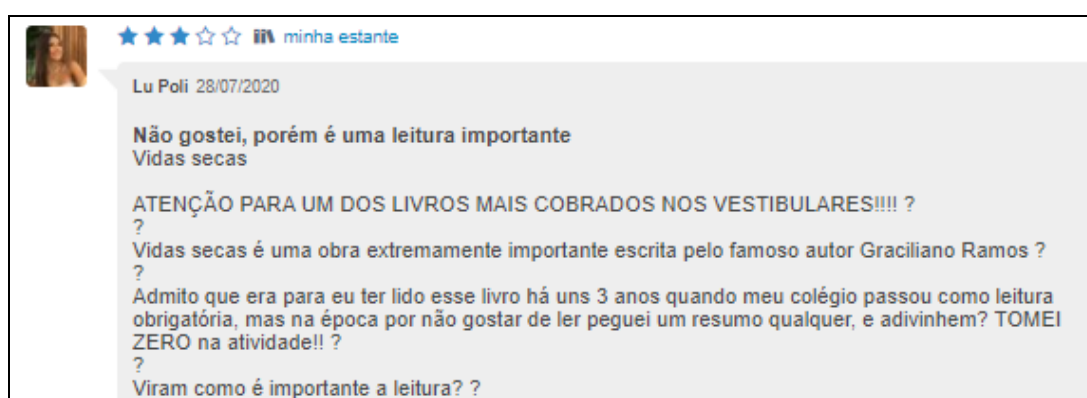
Fonte: Skoob (2020).

Chama atenção na recepção divulgada (resenha 6) o fato da leitora ser uma estudante do curso de Letras e relatar ter lido *Vidas secas* com uma finalidade: fazer uma prova da disciplina Estudos Linguísticos. Por isso, vamos nos ater às reflexões que essa constatação suscita (mesmo que a resenha apresente outras impressões de leitura além da motivação). Embora a concretização da leitura tenha se efetivado a partir de uma mesma prática recorrente no ensino da literatura no ensino médio, neste caso, a recepção apresenta alguma abstração em relação à leitura da obra. Também apresenta a percepção da leitora em relação ao livro em outro momento de sua vida (possibilita “uma nova visão”, como sugere o título da

resenha), uma vez que afirma não ter dado atenção à obra quando mais jovem por não ter sido capaz de significar sua leitura.

Aqui vale lembrar a visão de Todorov (2009, p. 41) acerca do tratamento concedido à literatura no ensino superior. Segundo ele, é “legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas” no ensino da literatura a futuros especialistas da área, ou seja, diferentemente do que deveria ocorrer no ensino médio, além do contato com a literatura, a apreensão dos estudos literários pelos alunos de um curso de letras é necessária. Em outras palavras, a leitura da obra *Vidas secas* para a realização de uma prova no curso de letras não é uma prática tão questionável se comparada à mesma prática adotada pelo professor no ensino médio, considerando os objetivos e públicos diferentes nos dois níveis de ensino.

Figura 40 - Resenha 7

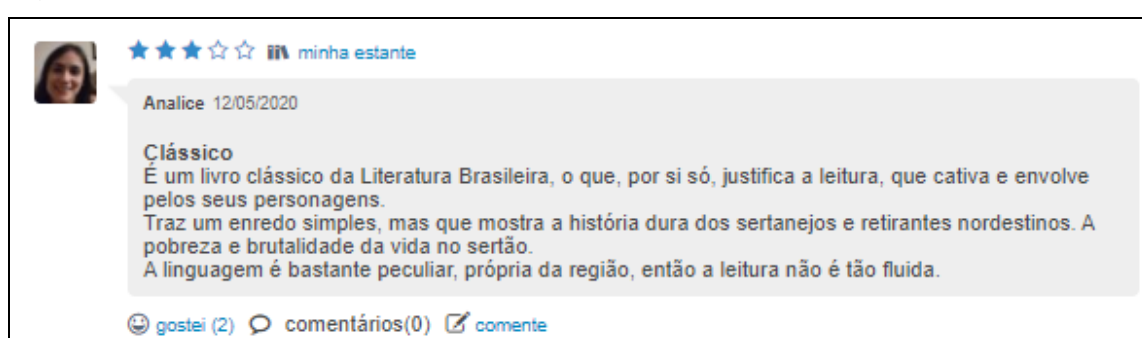


Fonte: Skoob (2020).

Nessa recepção (resenha 7), o gosto pessoal da leitora não se sobrepõe ao reconhecimento da importância social do livro, ao contrário, ela até o aponta como uma das obras mais cobradas nos vestibulares como referência de sua qualidade literária ou valor social. Ao divulgar sua experiência de leitura, revela que deveria ter lido *Vidas secas* quando ainda era estudante do ensino médio, como exigência do colégio. No entanto, afirma ter substituído a leitura por um resumo do livro, o que acarretou em um resultado ruim na avaliação à qual foi submetida pelo professor. Ela ressalta a importância da concretização da leitura como meio para obtenção de bons resultados nas avaliações, ou seja, a representação da literatura divulgada por essa leitora passa por uma concepção extremamente pragmática. Vale ressaltar aqui que a prática entre alunos do ensino médio em recorrer a resumos para

substituir a leitura literária exigida pela escola foi evidenciada e confirmada pela pesquisa que realizamos com os egressos do IFSP. Seja para complementar a significação (no caso dos alunos interessados que, de fato, concretizam a leitura e vão em busca de aprofundamentos), ou seja para substituir literalmente a leitura (no caso daqueles que não leem por desinteresse ou por qualquer outro motivo) o fato é que os alunos recorrem a conteúdos, especialmente digitais, relacionados às obras literárias.

Figura 41 - Resenha 8



Fonte: Skoob (2020).

Essa recepção (resenha 8) explicita uma representação da literatura bastante presente nas resenhas do Skoob acerca do livro *Vidas secas*. A leitora define o livro como um “clássico da literatura brasileira”, argumentando que isso basta para justificar a sua leitura. Independentemente das demais impressões divulgadas acerca da obra, a representação da literatura e do livro emersa dessa resenha desperta-nos maior interesse, uma vez que permeia as demais recepções anteriormente apresentadas, oportunizando algumas reflexões.

Uma delas parte da concepção de que a construção das identidades sociais resulta das relações entre os que podem classificar e nomear, por serem detentores do poder, e a definição de aceitação ou de resistência que cada grupo ou indivíduo social revela de si próprio. Ou seja, são as estratégias simbólicas que “determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 1991, p. 184). Essa concepção marca a distância entre as posições sociais ocupadas por um crítico literário e por um aluno do ensino médio, respectivamente, em relação à divulgação e à apropriação das representações da literatura. No caso específico da literatura, é preciso reconhecer as condições sociais em que os gostos são produzidos e os

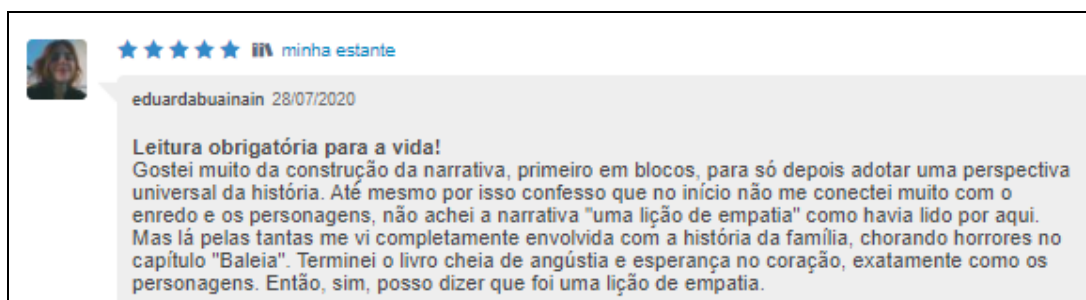
modos de apropriação constituídos, assim como é necessário identificar sob quais condições sociais o modo de apropriação considerado legítimo na sociedade é instituído.

Para Bourdieu (2011), a máxima de que “gosto não se discute” deve ser repelida, uma vez que os gostos não são inerentes aos sujeitos, tomando como referência a cultura considerada legítima. Segundo sua concepção, os fatores que determinam a capacidade de um indivíduo classificar um livro como sendo ou não um “clássico” situam-se na relação entre o capital cultural (formação educacional) e a disposição estética (capacidade de acessar a classificação arbitrária que distingue os objetos trabalhados como obras de arte).

Nesse sentido, é dessa lógica que decorre a noção de que os modos de aquisição permanecem nos usos das aquisições, ou seja, as recepções analisadas não deixam dúvidas de que a escola atua como uma das instâncias de legitimação cultural e como um dos vetores mais influentes de disseminação da representação social da literatura. Além disso, revelam que os modos de aquisição da literatura são hierarquizados, assim como os indivíduos agentes, envolvidos nesse processo (BOURDIEU, 2011, p.41). A questão que se apresenta aqui é justamente a constatação de uma forte presença da representação de literatura constituída e disseminada pela escola em um ambiente digital em que seus usuários se declaram amantes da literatura e participam dele segundo interesses comuns e não imposições arbitrárias. O fato é que esses leitores são ou já foram alunos do ensino médio. As recepções divulgadas de *Vidas secas* revelam, em grande número e medida, uma reapropriação do discurso escolar acerca da literatura e, conseqüentemente, de sua representação.

Algumas resenhas foram destacadas da totalidade analisada e são apresentadas a seguir com o intuito de evidenciarmos outros aspectos constituintes das representações da literatura divulgadas nas recepções dos skoobers.

Figura 42 - Resenha 9



Fonte: Skoob (2020).

A leitora inicia sua resenha afirmando ter gostado da narrativa e ter percebido primeiramente sua construção em “blocos”, o que provavelmente se refere à relativa autonomia dos capítulos, mas declara que, posteriormente, percebeu a perspectiva universal da história. Acrescenta que por esse motivo não conseguiu se “conectar” inicialmente com o enredo e com os personagens, revelando haver uma expectativa de sua parte quanto à uma possível “lição de empatia” que a obra poderia exprimir, impressão essa colhida de resenhas do Skoob antes da leitura, segundo ela mesma relata. Também afirma, depois de adiantada a leitura, ter se envolvido com a história da família e se emocionado a ponto de chorar com o capítulo “Baleia”, sentindo alguns sentimentos mobilizados, como angústia e esperança, tal qual os personagens. Por isso, declara ter, sim, encontrado na obra uma lição de empatia.

Emergem dessa recepção algumas questões que, embora implícitas, são bastante relevantes. A obra literária deve figurar os homens como agentes sociais, assim como suas relações entre si e na sociedade, considerando as instituições que as promovem. Ou seja, a literatura deve figurar uma totalidade do real para que exista homogeneidade no mundo criado pela obra literária. Nesse sentido, ao representar os homens por meio de personagens singulares e suas ações também singulares, surgidas a partir da necessidade do próprio enredo, a obra figura destinos humanos singulares relacionados indiretamente às relações sociais de sua época.

Assim, a verdade ou essência humana expressa por meio dessa criação individual representa a verdade dos processos sociais e emana das ações, da representação das práxis dos personagens. Daí a importância da ação e do emprego da narração na composição do enredo, uma vez que a intenção do leitor é ver como os outros sujeitos agem em situações diversas da vida. Contudo, o enredo precisa ser capaz de externar as relações entre os sujeitos e as instituições e forças que agem em seu exterior. Trata-se da figuração da ação, ou seja, a partir do conhecimento que possui da realidade que será figurada, o autor cria um enredo que possibilita aos personagens, por meio de suas ações, revelar a sua essência. Por isso, a visão de totalidade ou universalidade a qual a leitora da resenha se refere só pode ser alcançada quando se concretiza a leitura da obra, ou seja, chegando ao seu final.

Figura 43 - Resenha 10




★★★★★ [minha estante](#)  
 Camilendo\_ [PUB](#) 16/07/2020

**Homem-bicho**  
**#CAMILEU Vidas Secas**

"Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. (...) Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros pareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga."

? E assim começa Vidas Secas e se esse parágrafo já não te deu essa ideia, este é um livro difícil. Graciliano não nos poupa em nenhum momento da narrativa, não temos gracejos e palavras leves. Muito pelo contrário, Vidas Secas é duro, cru e seco. E a maestria desse livro reside justamente aí.

As palavras usadas e principalmente as palavras não ditas, nos remetem não só a seca do clima nordestino mas também a seca na vida.

Em Vidas Secas, acompanhamos a trajetória de uma família de retirantes composta por: Fabiano, Sinhá Vitória, seus dois filhos e a cachorrinha Baleia (minha personagem preferida e quem dá título ao capítulo mais famoso da obra).?

O livro de Graciliano é tido como um romance "desmontável", isso quer dizer que os capítulos podem ser lidos em diversas ordens sem que a história seja de fato perdida. Mas fica aqui a sugestão de leitura pela ordem apresentada no livro mesmo.

Ao acompanhar a vida dessa família entre duas grandes secas nordestinas, encontramos não só a problemática da escassez de água, acompanhamos também como a miséria ocasionada pela falta de recursos e conhecimento transforma muitas vezes o ser humano em bicho. A geração na qual este livro foi escrita é marcada por grandes críticas e denúncias sociais. E é assustador perceber que após mais de 80 anos da publicação desse livro, as coisas não mudaram tanto assim.

gostei (12) comentários(0) comente

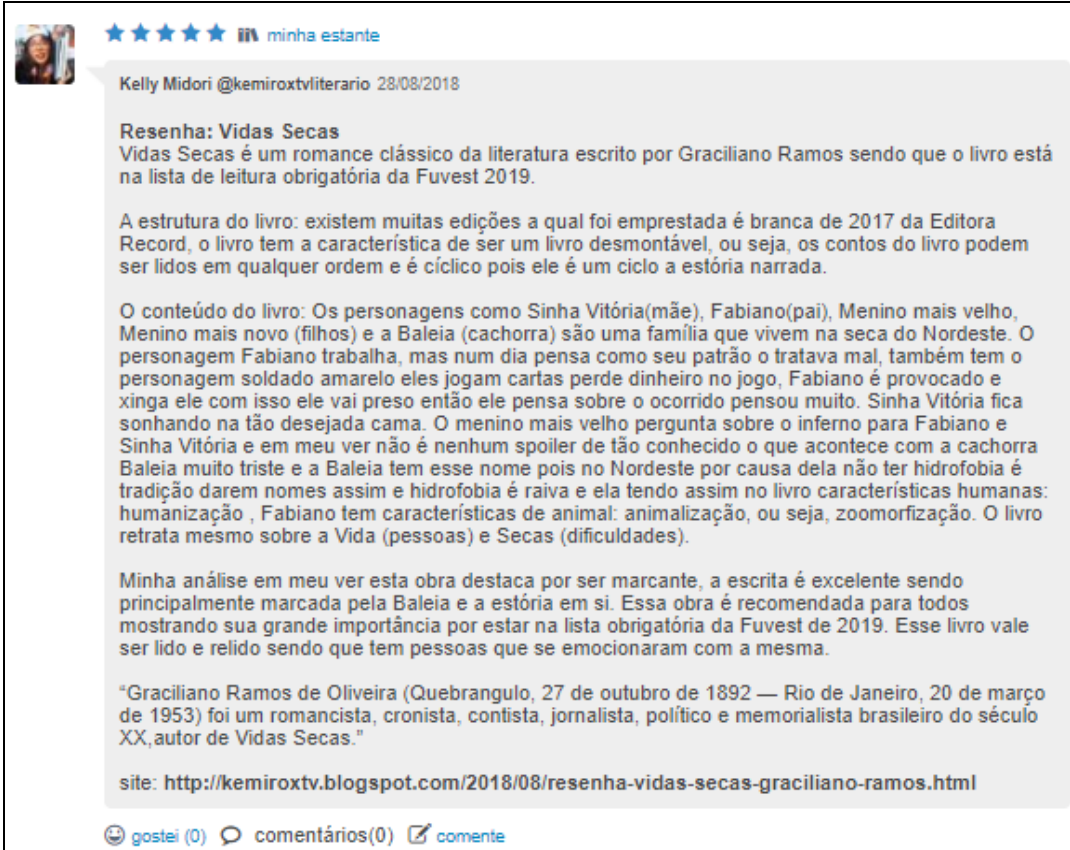
Fonte: Skoob (2020).

Entre as distintas informações e impressões de leitura divulgadas nessa resenha, destacamos a percepção da leitora em relação à constituição do processo narrativo de Graciliano Ramos: “não nos poupa em nenhum momento da narrativa, não temos gracejos e palavras leves. Muito pelo contrário, *Vidas secas* é duro, cru e seco. E a maestria desse livro reside justamente aí”.

É a onisciência do autor que mostra ao leitor os elementos essenciais da ação, uma vez que apenas ele conhece as determinações e possibilidades do enredo. Ao criar a tensão, o autor centraliza os indivíduos na criação do enredo e permite que a vida dos homens e seus destinos sejam refletidos na obra literária. Contudo, a ideia de tensão em um enredo, em geral, é concebida pelos leitores como a revelação do final da trama. Desse modo, o leitor deixa de perceber as diversas mediações da tensão que levam os personagens ao final da trama.

Segundo Barthes (2012), quando o fazem, concentram-se na identificação do estilo do autor e do idioleto utilizado por ele, quando na verdade, deveriam se concentrar em captar, antes, os mesmos elementos da literatura enquanto instituição.

Figura 44 - Resenha 11



★★★★★ minha estante

Kelly Midori @kemiroxtvliterario 28/08/2018

**Resenha: Vidas Secas**  
 Vidas Secas é um romance clássico da literatura escrito por Graciliano Ramos sendo que o livro está na lista de leitura obrigatória da Fuvest 2019.

A estrutura do livro: existem muitas edições a qual foi emprestada é branca de 2017 da Editora Record, o livro tem a característica de ser um livro desmontável, ou seja, os contos do livro podem ser lidos em qualquer ordem e é cíclico pois ele é um ciclo a estória narrada.

O conteúdo do livro: Os personagens como Sinha Vitória(mãe), Fabiano(pai), Menino mais velho, Menino mais novo (filhos) e a Baleia (cachorra) são uma família que vivem na seca do Nordeste. O personagem Fabiano trabalha, mas num dia pensa como seu patrão o tratava mal, também tem o personagem soldado amarelo eles jogam cartas perde dinheiro no jogo, Fabiano é provocado e xinga ele com isso ele vai preso então ele pensa sobre o ocorrido pensou muito. Sinha Vitória fica sonhando na tão desejada cama. O menino mais velho pergunta sobre o inferno para Fabiano e Sinha Vitória e em meu ver não é nenhum spoiler de tão conhecido o que acontece com a cachorra Baleia muito triste e a Baleia tem esse nome pois no Nordeste por causa dela não ter hidrofobia é tradição darem nomes assim e hidrofobia é raiva e ela tendo assim no livro características humanas: humanização, Fabiano tem características de animal: animalização, ou seja, zoomorfização. O livro retrata mesmo sobre a Vida (pessoas) e Secas (dificuldades).

Minha análise em meu ver esta obra destaca por ser marcante, a escrita é excelente sendo principalmente marcada pela Baleia e a estória em si. Essa obra é recomendada para todos mostrando sua grande importância por estar na lista obrigatória da Fuvest de 2019. Esse livro vale ser lido e relido sendo que tem pessoas que se emocionaram com a mesma.

"Graciliano Ramos de Oliveira (Quebrangulo, 27 de outubro de 1892 — Rio de Janeiro, 20 de março de 1953) foi um romancista, cronista, contista, jornalista, político e memorialista brasileiro do século XX, autor de Vidas Secas."

site: <http://kemiroxtv.blogspot.com/2018/08/resenha-vidas-secas-graciliano-ramos.html>

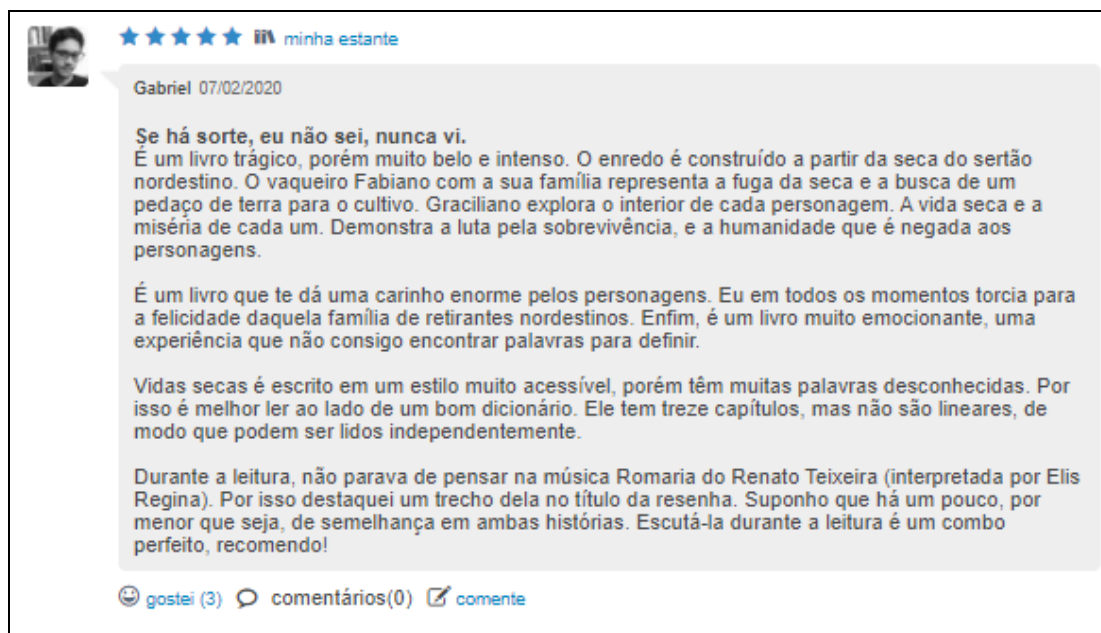
😊 gostei (0) 💬 comentários(0) ✍️ comente

Fonte: Skoob (2018).

No caso dessa recepção, evidenciamos o tratamento concedido aos personagens em detrimento de outros aspectos abordados pela autora em sua resenha. Chama-nos atenção a tentativa, consciente ou não, de apresentá-los no conjunto das relações que os envolvem. Contudo, a recepção da leitora não revela as concepções de mundo dos personagens, talvez o aspecto mais importante na criação e, conseqüentemente, na recepção de um personagem. Trata-se da expressão da mais elevada forma de consciência, da essência individual de um sujeito singular, mas que é capaz de refletir a realidade de um determinado momento histórico. Graciliano não descreve as concepções de mundo dos personagens de *Vidas secas*, mas as evidencia em suas ações na vida cotidiana figurada na obra e por meio de seus pensamentos, de forma natural e coerente, sem

que ocorra qualquer contradição entre a concepção e a prática de cada personagem. Partindo dessa perspectiva puramente pessoal, a construção do personagem precisa fazê-lo capaz de se elevar ao nível da generalização e, com isso, o autor consegue restabelecer uma relação dialética consistente entre o individual e o universal. O mesmo movimento esperado na percepção do leitor.

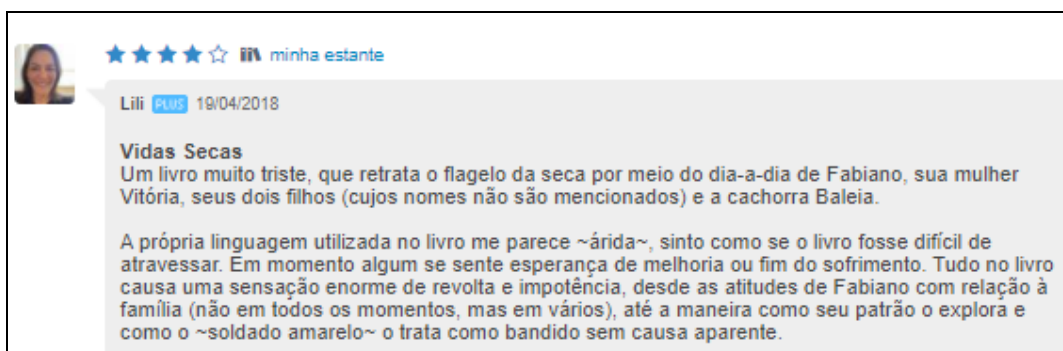
Figura 45 - Resenha 12



Fonte: Skoob (2020).

Na recepção divulgada por esse leitor, optamos por destacar entre as impressões de leitura relacionadas a diversos aspectos, sua percepção quanto ao “estilo da escrita de *Vidas secas*”. Tanto nessa resenha, como em grande parte da totalidade analisada, as referências dos leitores quanto à “linguagem ou ao estilo de escrita” da obra se restringem às dificuldades com o vocabulário. Para o autor desta resenha, o livro foi escrito em um estilo muito acessível, no entanto, afirma ter se deparado com muitas palavras desconhecidas e, por isso, até indica a leitura acompanhada de um dicionário, provavelmente um modo de leitura efetivado por ele próprio. Algumas recepções concedem a esses aspectos características como “estilo seco, árido”, sem qualquer explanação a respeito, no máximo, explicam haver economia de adjetivos na linguagem empregada por Graciliano Ramos. Essa percepção pode ser constatada no trecho transcrito a seguir (resenha 13).

Figura 46 - Resenha 13



Fonte: Skoob (2018).

Embora pareça haver um indício de abstração a partir da leitura: “a própria linguagem utilizada no livro me parece árida, sinto como se o livro fosse difícil de atravessar”, trata-se de uma percepção bastante redutora da leitura em relação a aspectos como o estilo do autor, sua escrita ou linguagem empregada, assim como pudemos perceber em muitas resenhas analisadas. Essa constatação nos leva a algumas reflexões.

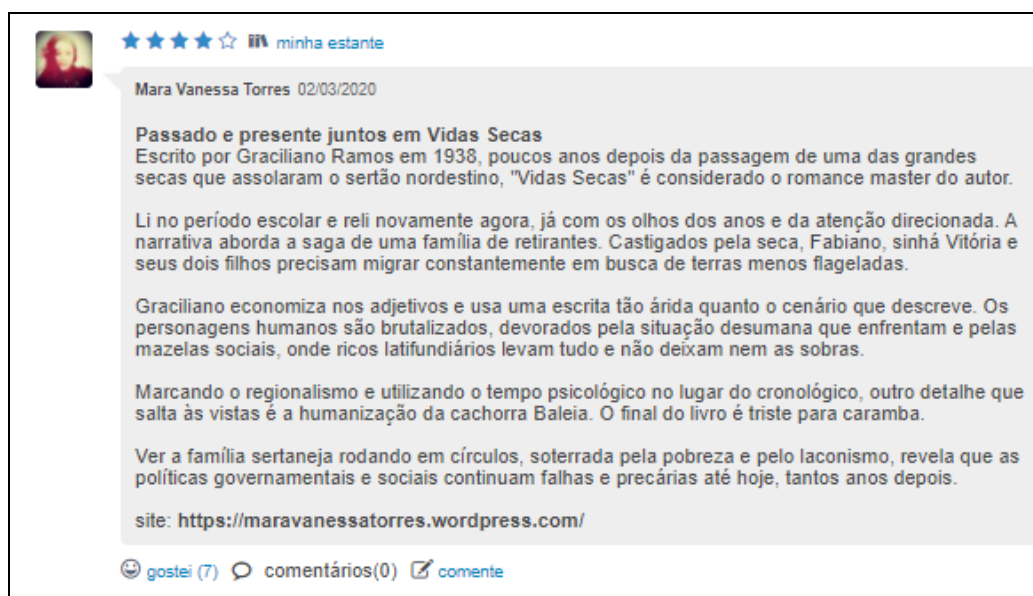
Segundo Barthes (2012), a concepção da palavra estilo mudou ao longo do tempo. No passado o estilo era concebido pela oposição entre fundo e forma, representando a forma, a função de esconder, por meio da aparência (estilo), o conteúdo ou verdade contida no texto. O autor acredita que essa visão de texto, em que se considera a superposição de um significado e de um significante, persista até hoje. Embora reconheça uma parte verdadeira dessa visão, por exemplo ao afirmar que a função narrativa do texto literário (ou semântica) é mantida independentemente do estilo de linguagem empregado pelo autor, ainda assim aponta, segundo ele, um erro em relação à significação do texto literário a partir desses preceitos.

Para Barthes (2012, p.150), o problema consiste no leitor parar de apreender prematuramente o estilo, uma vez que o que ele chama de película estilística, que corresponde à forma do texto, revela não um conteúdo, o que seria o fundo, mas um outro nível de estilo entre incontáveis outros. Ou seja, a forma ou estilo é constituído a partir de diferentes “códigos, sejam eles semânticos, culturais, simbólicos, sêmicos, hermenêuticos ou qualquer outro” que, justapostos, formam o “tecido textual”, resultando em uma unidade enunciativa. A questão que se apresenta no caso da recepção analisada é o reconhecimento de um único código constituinte do estilo ou linguagem empregada no texto – o léxico, o que demonstra o

desconhecimento do sistema estilístico como um entre muitos outros. A representação da literatura, neste caso, passa a ser a de literatura do significado, ancorada no estudo da periodicidade literária tão presente no ensino escolar.

A leitura da obra e a compreensão do estilo passam pelo que Barthes (2012) chama de “folhado do discurso”, que nada mais é do que o reconhecimento dos níveis semânticos do texto constituídos pelos diferentes códigos que, interligados, formam o tecido textual, o que corresponde à própria literatura e deveria ser o primeiro objeto de estudo no ensino da literatura. Nas duas recepções que apresentamos na sequência (resenhas 14 e 15), é possível perceber a ênfase nos conhecimentos provenientes dos “estudos literários”, em detrimento da relação com a literatura propriamente dita, ou seja, emerge a representação da literatura do significado ou da historiografia literária.

Figura 47 - Resenha 14



Fonte: Skoob (2020).

Segundo a leitora, a primeira leitura de *Vidas secas* ocorreu durante o período escolar e, recentemente, afirma ter relido a obra (não especifica o momento atual de sua vida, mas inferimos que seja posterior à conclusão do ensino médio). Destacamos em sua recepção, em detrimento de outros aspectos, a presença de elementos provenientes da teoria literária. A leitora inicia a resenha contextualizando historicamente a publicação da obra. Na sequência aborda elementos da narrativa

como enredo, personagens, cenário, aspectos sociais relacionados, como a relação entre as mazelas sociais e a presença dos ricos latifundiários. Aponta também o regionalismo e o uso do tempo psicológico no lugar do tempo cronológico. No intuito de corroborar essa percepção, transcrevemos outra resenha a seguir (resenha 15), em que também é possível constatar a presença de aspectos que revelam conhecimentos específicos da teoria literária, priorizados no ensino da literatura em contexto escolar.

Figura 48 - Resenha 15



 ★★★★★ [minha estante](#)

Sara Muniz 19/04/2020

**RESENHA - VIDAS SECAS**  
 Vidas Secas foi publicado em 1938 e é o quarto romance de Graciliano Ramos. Esse clássico mostra quais eram as condições de vida dos sertanejos em meio à seca do Sertão brasileiro. Nessa obra, acompanhamos a fuga de uma família inteira cansada, sedenta, faminta e esperançosa.

Vidas Secas é uma obra extremamente triste, que mostra como a seca do sertão brasileiro atingia famílias dos sertanejos de forma cruel. Nesse romance modernista de Graciliano Ramos, acompanhamos a fuga de Fabiano, Sinhá Vitória, seus dois filhos e Baleia, a cachorrinha da família.

Com apenas algumas poucas cabeças de gado, os cinco viviam em uma pequena fazenda humilde. Certo dia, houve uma tempestade inimaginável, que alagou tudo e alcançou a casa deles, forçando-os a sair às pressas.

O livro começa com a família caminhando dolorosamente pelo solo rachado e seco do deserto. A sede, a fome, a fraqueza, o cansaço e a dor são aspectos destacados e descritos para que criemos empatia com esses sentimentos, pois há uma sensação angustiante de que a morte está ali, pairando sobre eles enquanto caminham com esforço.

Não se sabe ao certo o destino deles, apenas um lugar que possa lhes proporcionar um futuro melhor. Em meio à essa expectativa, somada à desesperança, somos apresentados à personagens com personalidades únicas.

Fabiano é um homem impulsivo, incapaz de medir as consequências dos seus atos. Sinhá Vitória é o contrário, tendo atitudes mais bem pensadas e independentes. Os dois filhos não são muito explorados (nem nome eles têm) e Baleia é uma personagem feita para ganhar a afeição do leitor, afinal, a cachorrinha não abandona os donos, oferece proteção e até traz comida.

A seca permeia o romance do início ao fim, como se a própria história fosse secando cada vez mais até o desfecho, dessa forma, percebe-se que o autor buscou criticar a realidade das vidas que estavam no Sertão, e que não tinham a quem recorrer.

A obra é neorealista, narrando cruamente os personagens (animalizados) e o ambiente em que eles estão, o que lembra as ideias naturalistas de determinismo (raça, meio e momento histórico influenciam nas atitudes do personagem). Além disso, temos termos regionalistas e o livro apresenta uma fragmentação cubista, podendo ter cada capítulo lido separadamente e fora de ordem. Ou seja, a obra apresenta características modernistas, mas traz um novo realismo.

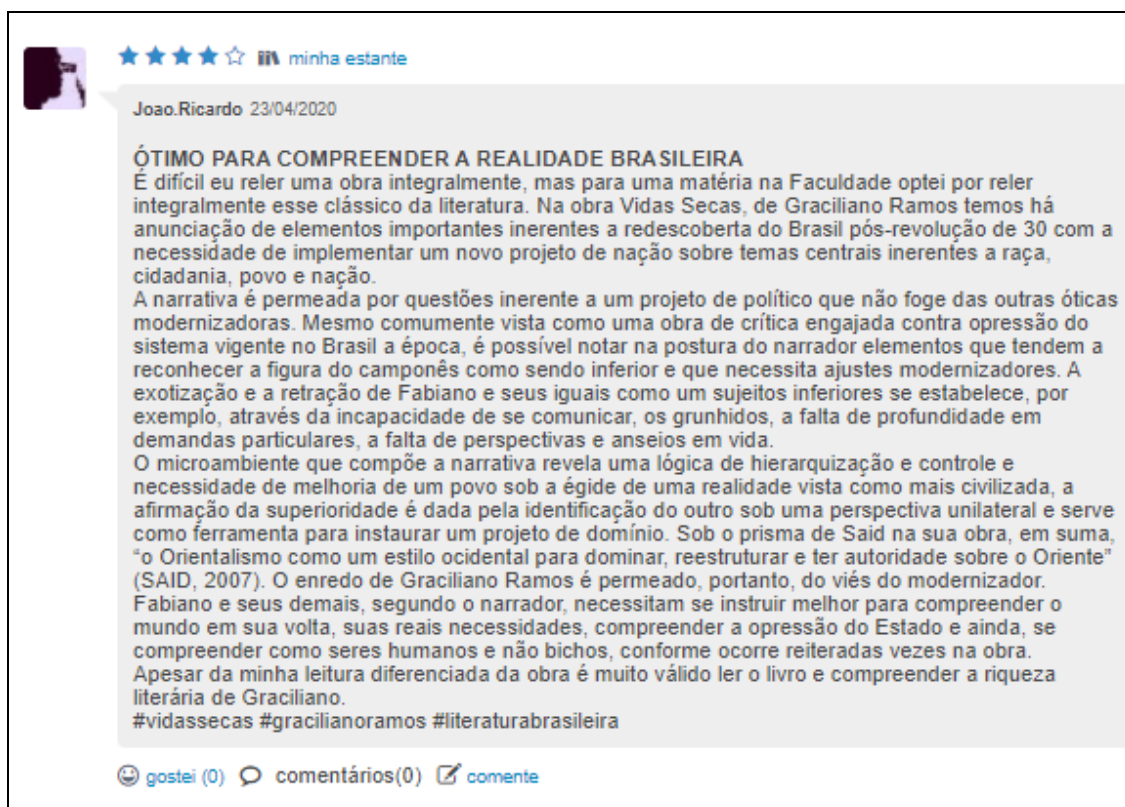
Fonte: Skoob (2020).

A recepção divulgada por esta leitora revela inicialmente a apresentação do contexto histórico de publicação da obra, além de sua classificação como um livro “clássico”. A resenha apresenta-se centralizada no enredo, com o relato de uma sequência de acontecimentos da trama. Além disso, a autora faz uso da

historiografia literária e enquadra *Vidas secas* no modernismo, ressaltando a crítica feita por Graciliano Ramos em relação à vida no sertão nordestino. Destaca a animalização dos personagens e do espaço e a referência a eles está relacionada às ideias naturalistas do determinismo social – raça, meio e momento histórico influenciariam as ações dos personagens. Quanto ao vocabulário, afirma a presença do regionalismo e, em relação à relativa autonomia dos capítulos, definida pela autora como fragmentação, atribui às influências do cubismo. Encerra a resenha reafirmando as características que levam ao enquadramento do livro no modernismo, mas com a presença de um novo realismo.

Percebemos aqui a atuação de uma importante força de poder social, a manutenção do discurso hegemônico, que leva ao desenvolvimento da percepção estética e do pensamento artístico, conseqüentemente, à representação da literatura como meio de aquisição de conhecimentos fragmentários da história literária; ou seja, a representação da literatura constitui-se pela atribuição de uma função específica, em detrimento das amplas possibilidades de promoção do acesso à essência social e humana pelo leitor. Essa representação de literatura não permite o processo de desfetichização da realidade, ou seja, a capacidade da literatura de possibilitar ao leitor a apreensão da essência das objetivações e das relações entre os homens, desmascarando as aparências que deturpam a realidade. Essa última característica não decorre de uma função determinada de forma arbitrária, voltada ao interesse da representação do conteúdo da obra, mas, sim, como percepção da beleza da própria representação em si. É a partir da forma, do tecido textual que naturalmente a essência social e humana se revela na literatura.

Figura 49 - Resenha 16

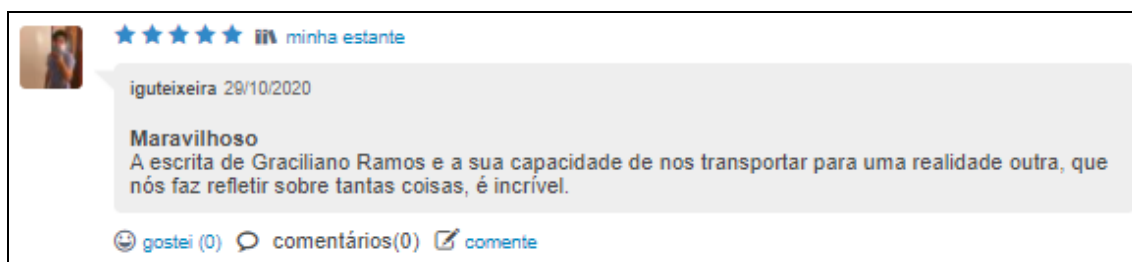


Fonte: Skoob (2020).

Esta recepção de *Vidas secas* (resenha 16) atribui ao livro uma função utilitária, tal qual o faz a resenha anterior, neste caso: "ótimo para compreender a realidade brasileira". No entanto, o leitor parece ter concretizado a releitura com maior maturidade e profundidade, uma vez que foi direcionada por uma disciplina do ensino superior. Cremos já ter discutido anteriormente as questões implicadas na representação da literatura a partir dessa prática. No entanto, percebe-se na divulgação desta resenha um aprofundamento nas questões relacionadas aos aspectos sociais que envolvem o ambiente externo à obra, desde sua criação, até o microambiente que é parte interna e constituinte da obra. O que diferencia esta recepção da anterior é que parece haver uma consciência por parte do leitor em estar abordando apenas um dos níveis semânticos constituintes de *Vidas secas*, uma vez que termina a resenha afirmando que, apesar de sua leitura diferenciada da obra, é recomendável que o livro seja lido para que se possa compreender a "riqueza literária" do autor. Ou seja, há outros aspectos constituintes do texto literário além dos apresentados pelo autor da resenha.

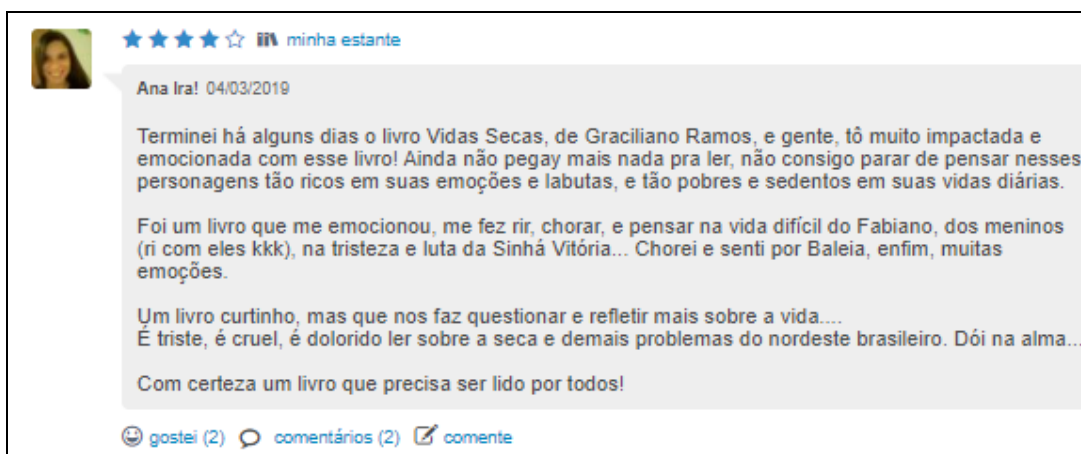
Na sequência, as resenhas transcritas revelam uma outra representação da literatura muito recorrente nas demais recepções que integram o corpus, bem como encontram-se presentes nos documentos oficiais da educação analisados neste trabalho de pesquisa.

Figura 50 - Resenha 17



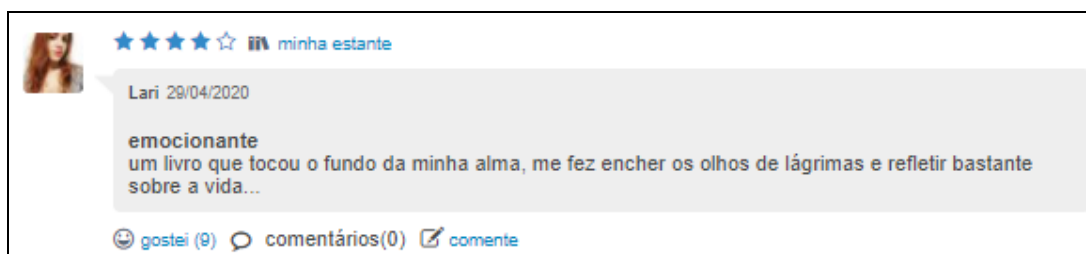
Fonte: Skoob (2020).

Figura 51 – Resenha 18



Fonte: Skoob (2019).

Figura 52 - Resenha 19



Fonte: Skoob (2020).

As três resenhas (17, 18, 19) são marcadas por divulgarem, em comum, a representação da literatura como epifenômeno social, ou seja, como meio de se

transcender a realidade dada e, também, como meio de fruição, de promoção do prazer. Essa mesma representação da literatura aparece nos documentos oficiais da educação e, conseqüentemente, se estende à práxis docente. Sua compreensão exige reflexão e esta pode ser subsidiada por concepções que perpassam os níveis de leitura, a disposição estética e a formação do gosto.

Na primeira recepção (resenha 17) o leitor destaca a capacidade da escrita de Graciliano Ramos de o “transportar para uma realidade outra”. Na segunda recepção (resenha18), destaca-se o impacto emocional causado na leitora pela leitura de *Vidas secas* e, na terceira (resenha 19), revela-se a mesma percepção, o afloramento de sensações, emoções e sentimentos. As três recepções não parecem divulgar o domínio dos esquemas de percepção e apreciação capazes de fazer um leitor reconhecer uma forma de conhecimento que exige o domínio de códigos específicos para a concretização de uma leitura dialógica da obra literária.

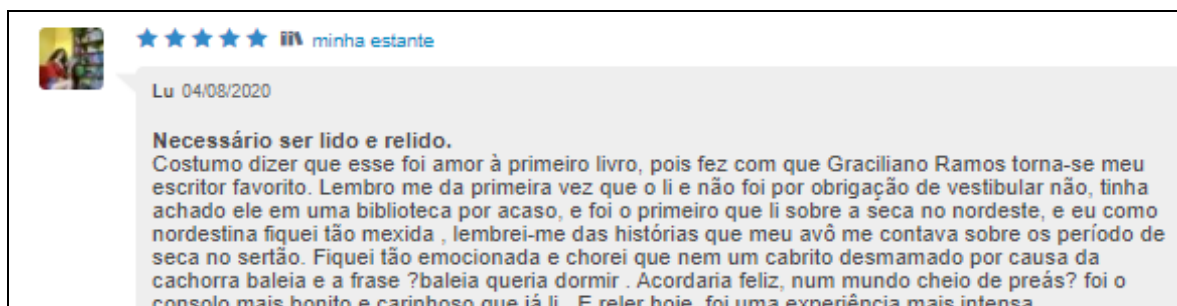
De acordo com Bourdieu (2007), se o leitor não domina os códigos, conseqüentemente, não apresenta uma disposição estética, ou seja, uma intenção, uma forma capaz de reconhecer o livro como obra de arte e, por isso, limita-se às propriedades sensíveis ou à camada primária do sentido, a qual consegue acessar por meio de sua experiência de vida. Todavia, a estética erudita, segundo Bourdieu (2007), opõe ao gosto dos sentidos o gosto da reflexão, ao prazer fácil dos sentidos o prazer puro, ou seja, aquele que rompe com tudo que é habitual e comum na sociedade, ou seja, com o senso comum.

Nesse sentido, as resenhas parecem revelar o nível de leitura emocional do leitor. De acordo com os postulados de Martins (1997), dessa leitura emerge a empatia, uma vez que o leitor tende a sentir como se estivesse no lugar da personagem, num processo de participação afetiva com a realidade figurada. Segundo a autora, para compreender os determinantes que levam a esse tipo de leitura, é preciso considerar o universo tanto social, quanto individual. Ou seja, existem modelos de comportamento, transmitidos por uma ordem social, cultural e política que condicionam ideologicamente os sujeitos a um lugar na sociedade. Contudo, esses fatores externos se relacionam ao universo interior dos indivíduos, desenvolvendo, assim, a emocionalidade.

A recepção a seguir (resenha 20) corrobora esse entendimento, uma vez que evidencia, da mesma forma, uma leitura emocional de *Vidas secas*. Todavia, traz um

dado novo, revela como as experiências da vida pessoal da leitora interferiram diretamente na relação afetiva estabelecida com o livro e sua leitura.

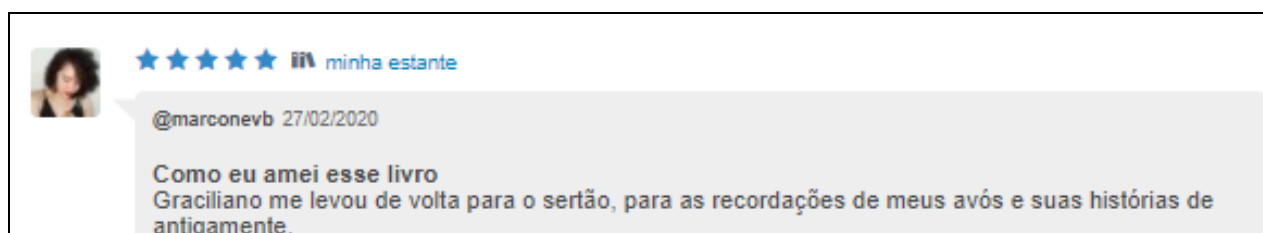
Figura 53 - Resenha 20



Fonte: Skoob (2020).

A obra parece ter atendido aos horizontes de expectativa da leitora, provavelmente por ter havido uma aproximação entre o que representa o livro do ponto de vista estético e o gosto ou repertório da leitora. No entanto, é provável ter havido uma identificação com a temática do livro, despertada por sua própria trajetória de vida, uma vez que ela afirma ser nordestina e se lembrar das histórias que o avô contava acerca dos períodos de seca no sertão. Exatamente o que divulga, a seguir, o trecho transcrito de uma outra recepção (resenha 21).

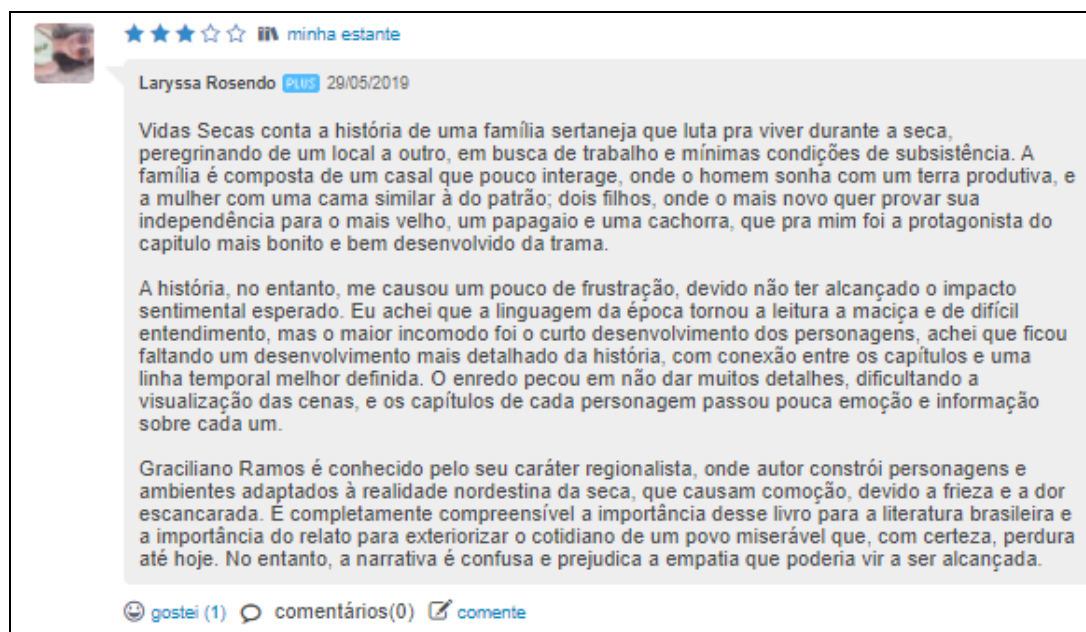
Figura 54 - Resenha 21



Fonte: Skoob (2020).

Vale ressaltar que o prazer dos sentidos decorre, inclusive, diante de um texto que causa dor, tristeza e angústia, como mostram as resenhas. Embora a leitura emocional esteja relacionada à alienação, segundo Martins (1997) não se pode imputar a ela essa característica desde que o leitor busque apenas momentos pontuais de lazer e não a use como refúgio para afastar-se de alguma realidade insuportável, o que o tornaria vulnerável à manipulação.

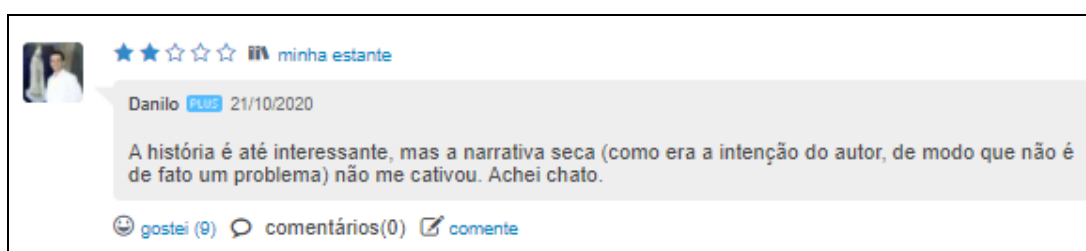
Figura 55 - Resenha 22



Fonte: Skoob (2019).

Nesta recepção (resenha 22) a leitora relata frustração com a leitura de *Vidas secas* devido ao fato de não ter sentido o impacto sentimental esperado, fazendo crer que, para ela, esse seria um resultado esperado e à literatura caberia a função de produzi-lo. Credita essa percepção ao distanciamento temporal da linguagem, à forma como o autor desenvolve os personagens e, especialmente, a estrutura narrativa. Suas expectativas parecem não ter sido atendidas diante da experimentação formal proposta por Graciliano Ramos, uma vez que impediu o acesso fácil da leitora à obra. Sendo assim, não há identificação com os personagens e a leitora sente-se impedida de participar da história, exatamente ao que se opõe a estética popular. A recepção apresentada na sequência (resenha 23) evidencia esse tipo de posicionamento, neste caso, exposto com maior veemência pelo leitor.

Figura 55 - Resenha 23



Fonte: Skoob (2020).

A rejeição do leitor à leitura e o tratamento concedido ao livro *Vidas secas*, considerado “chato” por ele, suscita reflexões acerca da especificidade do julgamento estético, segundo as ideias propostas por Bourdieu (2007). A partir da distinção entre o que proporciona prazer e o que gera desinteresse, funda-se a ideia de uma estética erudita, uma vez que o desprendimento ou desinteresse leva à contemplação da obra e garante a sua qualidade estilística. De acordo com Bourdieu (2007), a estética popular atende à expectativa do leitor em relação à conversão das imagens em função, condicionando as circunstâncias concretas e comuns da vida às obras literárias, ou seja, relacionando o “ethos” às obras consagradas, o que acarreta reducionismos na significação da leitura.

Figura 56 - Resenha 24



★★★★★ [minha estante](#)

Gustavo.Romero 27/12/2018

**Atual, muito atual...**

"Vidas secas" é um dos livros que caiu na armadilha de sua fama: tão anunciado como clássico, ocupou o terrível lugar-comum dos leitores que nunca o leram e que reproduzem indiscriminada e acriticamente um pseudo-conteúdo do livro. Faço esse alerta considerando o número de leitores que declaram tê-lo lido e o simultâneo horror que senti ao ler rapidamente as resenhas postadas. Comentários frequentes referem-se a um livro "chato", do qual foram "lidas apenas algumas poucas páginas" e, mesmo assim, fora avaliado como "ruim".

Pois bem, é dessa microcosmos de "leitores" que parto para considerar "Vidas Secas". O método de escrita de Graciliano torna impossível avaliar suas obras sem que elas sejam lidas por completo, pois apresentam um formato cíclico – no caso de "Vidas Secas", o ciclo é explícito, pois a família começa e termina a narrativa na condição de retirante (aspecto muito bem captado por Candido Portinari). A ideia de ciclo é representativa de uma das preocupações centrais do autor, a repetição da história e das mazelas sócio-políticas que afligem o país, especificamente, e a condição humana, de maneira geral. É essa a principal característica que é menosprezada por avaliações negativas da obra, que ao qualificarem-na rasamente como "chata" desconsideram justamente o que Graciliano está nos alertando – nossa incapacidade de reconhecer o Outro, de reconhecer o sofrimento cíclico de outrem. Não é apenas "chato" que eu viva confortavelmente enquanto um irmão morre de fome, é LAMENTÁVEL, é VERGONHOSO.

Por isso a obra de Graciliano torna-se continuamente atual: o problema do menosprezo pela condição rebaixada do Outro se torna tão mais urgente quanto mais tempo nos acomodamos em sua aceitação, e o quanto essa urgência atingiu seu ápice num ano em que escutamos pelas ruas que o "nordestino é vagabundo", que "não basta dar o peixe, tem que ensinar a pescar", que "o Nordeste que se empenhe em melhorar" antes de cogitar sentar à mesa com seus "parceiros do Sul". Ora, bastava apenas ler "Vidas Secas" (de verdade, atentamente, sentado no sofazinho confortável sob a agradável brisa do ar-condicionado) para se ter um relato absoluto da depreciação de caráter a que chegou o ser humano. Essa depreciação, observe-se, não remete apenas à forçada abstenção material, mas à abstenção de ideia, à subjugação dos personagens do livro à sua própria incapacidade de pensar. Em tempos preconceituosos como vivemos, em que a culpa pelo descaso dos círculos de poder é atribuída à "falta de vontade" do pobre é de suma importância que lembremos porque Graciliano Ramos, assim como Machado de Assis, também é um "mestre na periferia do capitalismo": quando morrer o bode expiatório de hoje (possibilidade bastante factível), a quem responsabilizaremos por nossa própria recusa do Outro?

👍 gostei (3) 💬 comentários (6) ✍️ comente

Fonte: Skoob (2018).

Entre as numerosas abordagens superficiais percebidas na totalidade das recepções analisadas, foi possível vislumbrar algumas resenhas que, além de

aprofundar discussões acerca da obra, lançam mão da fortuna crítica em suas análises, o que assegura a diversidade de informações e posicionamentos a serem apreendidos pelos usuários desta rede virtual. No caso específico desta recepção (resenha 24), observamos uma crítica da crítica, ou seja, o leitor avalia com repúdio as recepções de outros leitores, os quais aparentemente não leram a obra e se sentiram no direito de julgá-la negativamente. Segundo ele, “*Vidas secas* é um dos livros que caiu na armadilha de sua fama: tão anunciado como clássico, ocupou o terrível lugar-comum dos leitores que nunca o leram e que reproduzem indiscriminada e acriticamente um pseudo-conteúdo do livro. Faço esse alerta considerando o número de leitores que declaram tê-lo lido e o simultâneo horror que senti ao ler rapidamente as resenhas postadas. Comentários frequentes referem-se a um livro “chato”, do qual foram lidas apenas algumas poucas páginas e, mesmo assim, fora avaliado como ruim”.

Sua análise pessoal acerca da obra parte desse “microcosmo” dos leitores, uma vez que ele chama atenção para a necessidade da leitura em sua íntegra como condição para se avaliar *Vidas secas*. Explica que essa exigência se deve ao formato cíclico da estrutura narrativa e à representatividade da ideia de ciclo proposta por Graciliano Ramos, (inclusive no emprego da linguagem), o qual se encerra apenas no final do enredo. Segundo esse leitor, a ideia de ciclo é representativa de uma das preocupações centrais do autor, a repetição da história e das mazelas sócio-políticas que afligem o país, especificamente, e a condição humana, de maneira geral. Há uma abstração nesta recepção que parece decorrer da concretização da leitura dialógica do texto, possibilitando uma visão de universalidade, para além do regionalismo. Segundo o autor da resenha, essa é a principal característica que é menosprezada por avaliações negativas da obra, o que sugere o desprezo para o alerta que nos faz o autor – “nossa incapacidade de reconhecer o Outro, de reconhecer o sofrimento cíclico de outrem. Não é apenas “Chato” que eu viva confortavelmente enquanto um irmão morre de fome, é lamentável, é vergonhoso”.

A realidade é figurada pelo autor e se revela a partir da construção do próprio texto, de sua tessitura, de seu estilo. O reflexo estético da realidade leva o leitor a desfeticizar a sua própria realidade reificada, enxergando os problemas que a cercam e a desnaturalizar o sofrimento humano para além dela. Assim, é capaz de

reduzir a distância histórica, considerando ser a obra uma publicação de 1930, estabelecendo relação com a sociedade atual.

Como a resenha foi publicada no site em 2018, inferimos uma relação entre a recepção do leitor e um contexto marcado pela disputa eleitoral para presidência da república que, por meio da candidatura de extrema direita de Jair Bolsonaro e de sua proposta econômica neoliberal, trouxe à tona intolerância e diversos preconceitos sociais, além de críticas relacionadas ao alcance de políticas públicas aos pobres, principalmente de regiões mais carentes como o Nordeste. Acerca da percepção deste leitor em relação ao contexto social vivido naquele momento, ele próprio divulga que “[...] Em tempos preconceituosos como vivemos, em que a culpa pelo descaso dos círculos de poder é atribuída à falta de vontade do pobre é de suma importância que lembremos porque Graciliano Ramos, assim como Machado de Assis, também é um “mestre na periferia do capitalismo”.

Além de ter relacionado *Vidas secas* intertextualmente às obras de Cândido Portinari, lançando mão de manifestações artísticas diferentes e perfeitamente complementares, também faz referência ao livro publicado por Roberto Schwarz, o qual analisa *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, mostrando como as relações de classe permeiam a forma literária, assim como acontece com *Vidas secas*. Essa característica em comum leva o leitor da resenha a conceder aos dois autores da literatura brasileira o atributo de “mestres da periferia do capitalismo”, como tão bem fez Schwarz a Machado de Assis.

Diante da perspectiva que se apresenta nessa recepção (resenha 24), cremos emergir a representação da literatura como um objeto artístico constituído pelo homem a partir de sua realidade imanente e que, por meio da tessitura textual, possibilita ao leitor a desfetichização da realidade e a promoção da catarse. Na sequência, é possível perceber comentários de outros leitores acerca da resenha e, conseqüentemente, acerca da leitura de *Vidas secas*. A cultura participativa e convergente constitui-se por espaços democráticos de interação, como é o caso do Skoob, nos quais o conhecimento vai se construindo coletivamente por meio de novas informações e pontos de vista divergentes ou complementares.

Figura 57 - Comentários da Resenha

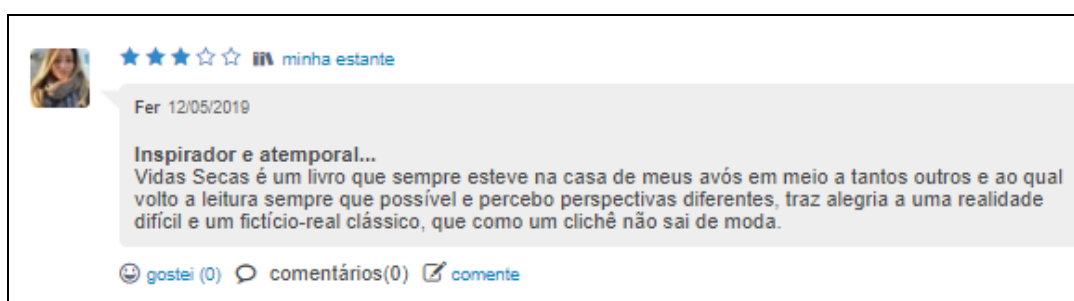


The image shows a vertical list of six comments on a yellow background. Each comment includes a small profile picture, the user's name, the date (27/12/2018), and the text of the comment.

- Israel** 27/12/2018 *minha estante*  
Excelente resenha! Livros como *Vidas Secas* fazem mesmo parte de um imenso rol de livros resenhados por leitores fútil do tipo "não li e não gostei". Uma leitura que impacta qualquer um que o tenha lido de maneira séria.
- Gustavo.Romero** 27/12/2018 *minha estante*  
Sempre lembro do caso Mario Quintana ou Clarice Lispector, que o pessoal reproduz citações na internet que sequer lhe pertencem. Lamentável.
- Thiago** 27/12/2018 *minha estante*  
Israel, tem um comentário sobre o "*Vidas Secas*", aqui no skoob mesmo, que o rapaz diz: que tentou, tentou, tentou e tentou, mas parou na 30ª página.
- Gustavo.Romero** 27/12/2018 *minha estante*  
Thiago, esse foi um dos comentários que mais me chocou. 30 páginas não dão conta nem da descrição mínima do ambiente do livro.
- Thiago** 27/12/2018 *minha estante*  
Eu cheguei a dar umas "patatas" no autor dessa pérola, mas eu apaguei depois, não vale a pena esquentar a cabeça com isso. É melhor economizar ódio.
- Israel** 27/12/2018 *minha estante*  
É uma pena essa alienação literária. Outro problema desse livro é que ele é associado a obra de vestibular e a maioria dos civis já tem um desprezo nato por livros assim.

Fonte: Skoob (2018).

Figura 58 - Resenha 25



The image shows a single review entry on a light gray background. It includes a profile picture, a star rating (4 stars), the date (Fer 12/05/2019), the title of the review, the text of the review, and interaction buttons.

**★★★★☆** *minha estante*  
Fer 12/05/2019  
**Inspirador e atemporal...**  
Vidas Secas é um livro que sempre esteve na casa de meus avós em meio a tantos outros e ao qual volto a leitura sempre que possível e percebo perspectivas diferentes, traz alegria a uma realidade difícil e um fictício-real clássico, que como um clichê não sai de moda.

😊 gostei (0) 💬 comentários(0) ✍️ comente

Fonte: Skoob (2019).

Selecionamos essa última recepção em que a autora relata a presença constante da obra em sua vida, desde a casa dos avós, para destacar a permanência de *Vidas secas* entre as gerações. Essa resenha evidencia a tradição desse livro, considerado um bem familiar estimado, mas também um inestimável bem cultural nacional à disposição da humanidade. A leitora afirma voltar-se a ele sempre que possível, apreendendo perspectivas diferentes a cada leitura; esse

movimento cíclico de ir e vir, por sua vez, não se encerra, uma vez que a obra é fonte inesgotável de humanização e emancipação do leitor.

Independentemente da recepção divulgada pelos leitores do Skoob, a presença constante da obra coaduna nossa opção por ela, nesta tese, como representante do cânone brasileiro. Se na investigação realizada com os alunos egressos do IFSP, *Vidas secas* foi um dos livros mais citados, as recepções mais recentes divulgadas no Skoob atestam sua força de presença na sociedade.

#### **4.2 A leitura de *Vidas secas* divulgada pela booktuber**

Durante um ano acompanhamos diversos canais no Youtube destinados à leitura literária (considerados comunidades virtuais de leitores) e optamos por observar mais de perto o canal produzido pela booktuber Tatiana Feltrin. Entre os principais conteúdos produzidos por ela e divulgados em seu canal estão as resenhas, vídeos voltados à explanação acerca de obras literárias. O termo resenha, utilizado por Feltrin (2020) e pela maioria dos booktubers brasileiros, não corresponde exatamente à concepção acadêmica do gênero, uma vez que não respeita suas características estáveis. Segundo Cosson (2020, p.124), a resenha é um texto que “resulta da combinação de uma apresentação com uma apreciação, sendo que sua finalidade é [...] “compartilhar a leitura da obra”. A partir da resenha, ocorre um diálogo implícito ou explícito com o outro leitor que, por sua vez, obtém conhecimento prévio da obra e pode decidir se a lê ou não. Evidenciam-se diferentes escolhas quanto aos elementos da caracterização e da apreciação, mas a leitura desse gênero pressupõe sempre a interação: a resenha é o posicionamento de um leitor acerca de determinada obra que, quando compartilhado gera outro posicionamento de um provável leitor, que fará outra resenha em resposta à sua própria leitura da obra.

Na verdade, o termo foi ressignificado pelos booktubers no intuito de atender aos propósitos dos canais virtuais, uma vez que nem sempre se constituem das características do gênero. Em alguns casos, os textos divulgados parecem mais próximos de comentários livres. Contudo, convencionou-se chamar de resenhas os vídeos divulgados pela booktuber. Além das resenhas, Feltrin (2020) também divulga em seu canal, denominado Tiny Little Things, projetos de leitura nos quais analisa obras pertencentes ao cânone, vídeos com leituras solicitadas pelos

membros da comunidade, vídeos onde atualiza os seguidores quanto às leituras atuais e quanto aos novos livros recebidos, vídeos para demonstrar como organiza o canal, entre outros.

Entre as resenhas produzidas por ela, selecionamos para investigação desta pesquisa aquela destinada à obra *Vidas secas*, do escritor Graciliano Ramos. Compreendemos essa resenha como uma recepção da obra já posta, divulgada pela booktuber e, por meio dela, buscamos identificar as representações sociais da literatura que possam orientar a apropriação do discurso literário pelo seguidor do canal. Acreditamos que essa pesquisa qualitativa e de cujo etnográfico possa revelar novas possibilidades para se entrar em contato com os textos literários, especialmente pelos jovens, maioria dos inscritos nessa comunidade. Para atender a esse objetivo, analisaremos, primeiramente, as falas extraídas e transcritas do vídeo divulgado por Feltrin (2020) acerca de *Vidas secas*, incluído no canal em quinze de junho de 2015, podendo ser acessado atualmente em <https://www.youtube.com/watch?v=TIIGsVYCO0I&t=677s>.

O vídeo, cujo título é *Vidas secas – Fuvest*, faz parte de uma playlist denominada pela categoria que representa: obras de vestibular. Possui 20:54 min de duração, sendo que, deste total, 10:31 min são destinados à explanação do livro e 10:21 min à leitura do capítulo nove em sua íntegra. Desde a inserção no canal, o vídeo recebeu 119.863 visualizações, 8.100 curtidas, 115 deslikes e 256 comentários até este momento.

Quanto às opções de produção e edição técnica do conteúdo, Feltrin (2020) aparece no enquadramento em primeiro plano, na altura do ombro e com o livro *Vidas secas* sempre em mãos, não revelando sua edição. O cenário parece ser um quarto, pois ao lado direito vê-se uma cama. Contudo, a maior parte do fundo é preenchida por uma estante de livros. Ao mesmo tempo em que os livros contextualizam a temática do canal, sugerem que a booktuber é uma grande leitora, alguém com conhecimento e, portanto, autorizada a falar, remetendo-nos novamente a Chartier (1999, p. 84) ao afirmar que “pela representação do livro, o poder funda-se sobre uma referência ao saber. Assim, ele (ela) se mostra ‘esclarecido’”.

Por outro lado, alguns elementos criam uma atmosfera de informalidade e aproximação da booktuber com seus seguidores. O fato de o vídeo ter sido gravado no quarto cria uma atmosfera de intimidade, da mesma forma como ocorre com o enquadramento, por permitir à booktuber posicionar-se como se estivesse falando

de frente às pessoas. Antes de qualquer fala, o vídeo inicia com uma vinheta de apresentação do canal, recurso incorporado a partir das mídias televisivas, o que pode ser contextualizado pela teoria da convergência proposta por Jenkins (2009).

Após a vinheta, Feltrin (2020) cumprimenta seus seguidores informalmente - “olá”, e os informa: “hoje a gente vai conversar um pouquinho sobre o incrível *Vidas secas*, de Graciliano Ramos”, mostrando uma edição do livro que tem em mãos (FELTRIN, 2020). A atmosfera é de informalidade e ao afirmar que “a gente vai conversar”, ela desloca uma possível posição de superioridade que poderia exercer, estando na condição de transmissora de um determinado saber, como ocorre geralmente entre professores e alunos. Ao contrário, ela aproxima seu seguidor, posicionando-o numa relação de igualdade consigo. A expressão “conversar” também rompe com a ideia de instrução formal, o que não aconteceria se a expressão “analisar” fosse utilizada em seu lugar, por exemplo. Outro elemento percebido nessa dinâmica inicial é que a booktuber manifesta sem rodeios sua impressão pessoal acerca do livro: “incrível”.

Em seguida, contextualiza seu encontro com a obra *Vidas secas*, afirmando ter lido “outras coisas” do autor, mas que é a primeira vez que lê a obra em sua íntegra (o que poderia causar estranhamento, considerando ser ela assumidamente uma leitora voraz e a obra em questão nacionalmente difundida). Chama atenção a afirmação de já conhecer a história e ter lido alguns capítulos para a escola, o que revela a presença quase que obrigatória do livro nas aulas de língua portuguesa, uma vez que está inserido há anos nas listas de leitura obrigatória dos vestibulares e na historiografia literária do currículo do ensino médio. Esse relato pessoal evidencia que o contato com *Vidas secas* na escola ocorreu, mas não foi suficiente para que ela fizesse sua leitura na íntegra, mesmo sendo alguém que se diz apaixonada por livros. Essa sinceridade pode gerar empatia e identificação nos seguidores, especialmente nos jovens alunos do ensino médio, que se sentem cobrados por ainda não conhecerem a obra. Alguns relatos extraídos dos comentários demonstram essa percepção, conforme podemos observar a seguir:

[...] ainda não li esse livro, mas fiquei com vontade de bater no Fabiano. Já conhecia trechos da estória (aulas de língua portuguesa), mas o livro parece ser maravilhoso e muito triste [...] Vou apresentar um trabalho desse livro hoje, e não tinha conseguido ler o livro por causa do tempo que foi pouco, e essa narração maravilhosa, me fez chorar e botar os pés no chão!! [...] (FELTRIN, 2020)

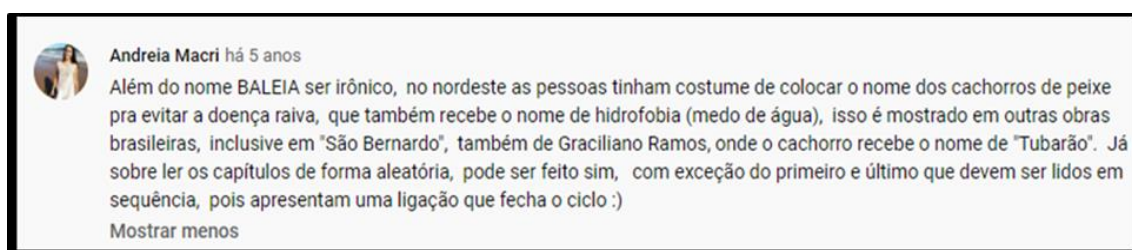
Os dois seguidores, possivelmente alunos do ensino médio, confirmam o contato com a obra na escola e assumem, mesmo assim, não a terem lido. No segundo comentário, o sujeito fará uma apresentação para seus colegas de classe, admitindo não ter realizado a leitura por falta de tempo. Evidenciam-se, aqui, práticas muito comuns no meio escolar – a exigência da leitura para realização de provas ou apresentação de trabalhos e o contato com o texto literário por meio de fragmentos da obra (provavelmente apresentados aos alunos por meio do livro didático). Mesmo que as atividades exigidas sejam cumpridas pelos jovens, a leitura não se concretiza, pois acaba sendo substituída por resumos ou conteúdos como o vídeo de Feltrin (2020). No entanto, em ambos os comentários, os sujeitos parecem sensibilizados e motivados a ler efetivamente o livro *Vidas secas*. O argumento de Todorov (2002) ainda se faz pertinente, pois o modo como o jovem entra em contato com a leitura literária parece ser determinante. Emanando dessa perspectiva uma primeira representação da literatura: é um meio de acesso à universidade pelo vestibular. Ela passa a existir por sua função e, assim, assume um caráter pragmático, utilitário, atendendo aos interesses econômicos da força de poder do estado.

Ao voltar a compartilhar suas impressões acerca da leitura (sempre com o livro físico em mãos), ela adequa a mudança nas expressões faciais e no tom da sua voz aos adjetivos “incrível” e “extremamente triste, porém “lindo” e “real”, revelando sentimentos que o livro despertou e o afeto desenvolvido por ele. Desse modo, mantém a atmosfera de intimidade, inclusive se dirigindo ao espectador com o vocativo “minha gente”.

Em seguida, apresenta o enredo informando tratar-se da história de “uma família de retirantes, que estão (sic) tentando fugir da seca”. Afirma que a família é composta pelos seguintes personagens: “o pai, Fabiano”, segundo ela o personagem principal; “a mãe, Sinhá Vitória”; “os dois filhos que não têm nome”, “menino menor e o filho mais velho” (FELTRIN, 2020). A booktuber equivoca-se na edição do vídeo ao escrever “minha Vitória” ao fundo (enquanto faz a apresentação, a edição do vídeo acrescenta um quadro negro, simulando uma lousa de sala de aula, com os nomes das personagens escritos em branco, como se fosse com giz, uma referência explícita ao espaço escolar) e ao se referir a um dos personagens em sua fala como “menino menor”. Em nenhum momento da exibição ela corrige esses desvios, no entanto, coloca uma errata na descrição do vídeo.

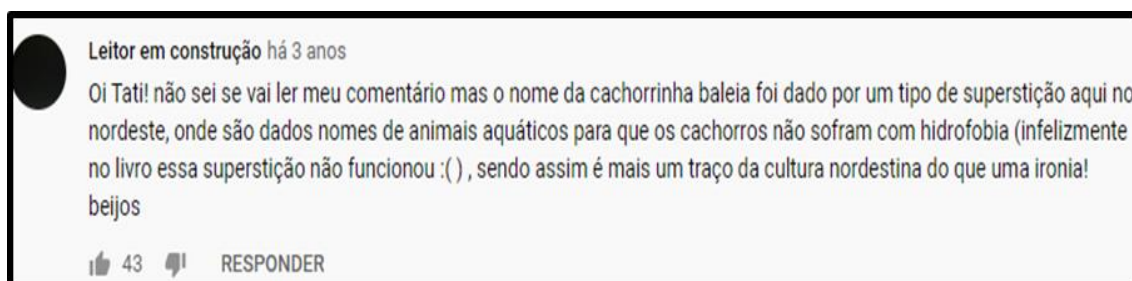
Na sequência, afirma não poder esquecer uma das personagens mais importantes da história, a “cachorrinha Baleia”, explicando que seu nome é uma ironia do autor, uma vez que ela é “muito magrinha”. Pessoalmente, chega a “achar essa escolha “quase engraçada”. Acerca dessa informação referente ao nome da personagem Baleia, não acrescenta mais nada. Contudo, alguns membros da comunidade manifestam-se por meio do espaço concedido a eles nos comentários, fazendo correções, trazendo novas informações e pontos de vista, inclusive a partir de suas vivências pessoais. Transcrevemos a seguir alguns exemplos:

Figura 59 - Comentário 1



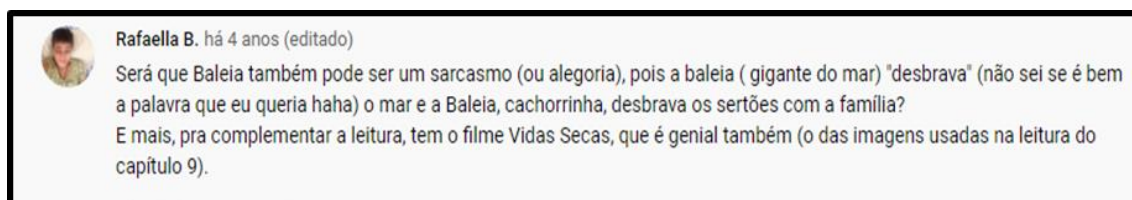
Fonte: Feltrin (2020).

Figura 60 - Comentário 2



Fonte: Feltrin (2020).

Figura 61 - Comentário 3



Fonte: Feltrin (2020).

Entre os diversos leitores que comentaram acerca deste assunto, esses três (comentários 1, 2, e 3) contribuíram compartilhando novas informações, discordando, mas também complementando o ponto de vista de Feltrin (2020). O

autor do terceiro comentário não chega a discordar, mas apresenta uma outra perspectiva em relação a essa passagem do livro, além da indicação do filme homônimo, afirmando ser “genial” também.

[...] no nordeste as pessoas tinham costume de colocar o nome dos cachorros de peixe pra evitar a doença da raiva, que também recebe o nome de hidrofobia (medo de água), isso é mostrado em outras obras brasileiras, inclusive em São Bernardo, também de Graciliano Ramos, onde o cachorro recebe o nome de “Tubarão” [...] sendo assim é mais um traço da cultura nordestina do que uma ironia [...] Será que a Baleia pode ser um sarcasmo (ou alegoria) pois a baleia (gigante do mar) “desbravava” [...] o mar e a Baleia (cachorrinha), desbravava os sertões com a família? E mais, pra completar a leitura tem o filme *Vidas secas*, que é genial também (o das imagens usadas na leitura do cap.9) [...]. (FELTRIN, 2020).

Segundo Petit (2008, p. 26), “não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado”. Nesta nova configuração social, o leitor se responsabiliza por construir o próprio conhecimento ao compartilhar com os outros as suas significações acerca da leitura realizada e, ao mesmo tempo, poder apropriar-se das significações divulgadas.

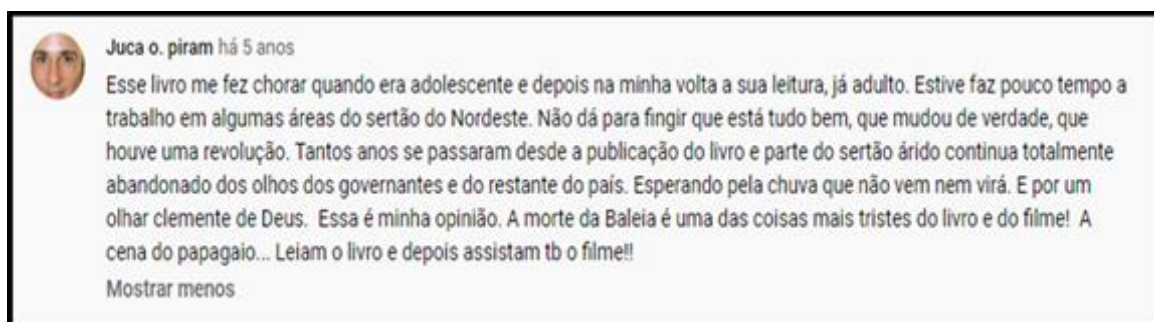
Seguindo a descrição do enredo, a booktuber explica que a família encontra uma casa abandonada e acaba se instalando por lá, até descobrir que o local, uma fazenda, tem dono e, para não ser expulsa, terá que trabalhar para ele. Afirma que é exatamente isso que ocorre e que, na sequência do enredo, é possível acompanhar um “Fabiano” resignado, trabalhando “em troca de uma dívida imaginária”, uma “dívida que não existe”, mas que “fazem” com que Fabiano acredite nela. A booktuber não especifica quem faz o personagem “acreditar” nessa dívida. Assim, explica que tudo produzido “com o suor do seu rosto” é entregue ao patrão (FELTRIN, 2020). A divulgação de recortes da obra corresponde à estratégia metodológica mais comum dos livros didáticos e da prática docente.

Neste momento, subitamente, Feltrin (2020) interrompe a narração do enredo, informando ser o livro parte do modernismo no Brasil e que “Graciliano também está fazendo aqui várias denúncias, não só a denúncia social da problemática do sertanejo, do retirante”. Segundo ela, as denúncias se referem, também, à opressão que Fabiano sofre por parte do governo, da própria seca (expressando certo conformismo neste ponto “o que se vai fazer, é a natureza”), da polícia (referindo-se ao personagem “Policial Amarelo”, diferentemente do livro, cujo nome correto é Soldado Amarelo) e do patrão (FELTRIN, 2020). Também fala acerca do título do

livro, afirmando retratar bem a vida das personagens, “vidas que não têm pra onde ir” (FELTRIN, 2020).

Desviando-se novamente da narrativa, a booktuber retoma um vídeo divulgado por ela na semana anterior acerca da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, explicando também haver nela denúncia social, embora com uma temática diferente a de *Vidas secas*. Nesse momento, repentinamente, a booktuber passa a associar a história da família de retirantes à sua própria história de vida, afirmando que seu pai “passou perrengues” no interior de São Paulo” até conseguir ir para a capital com emprego e estudo. Além disso, afirma conhecer outras histórias horríveis de outras pessoas. Desse modo, argumenta que a história do livro “não está muito longe da realidade que a gente vive hoje em dia, não está muito longe da gente”. Ao atender ao horizonte de expectativas do leitor, a obra motiva sua recepção (JAUSS, 1994). Como cada leitor realiza uma leitura única, a partir de seu horizonte de expectativa, observamos comentários sob a perspectiva de uma vivência pessoal e transcrevemos um deles na sequência.

Figura 62 - Comentário 4



Fonte: Feltrin (2020).

[...] Esse livro me fez chorar quando era adolescente e depois na minha volta a sua leitura, já adulto. Estive faz pouco tempo a trabalho em algumas áreas do sertão do Nordeste. Não dá para fingir que está tudo bem, que mudou de verdade, que houve uma revolução. Tantos anos se passaram desde a publicação do livro e parte do sertão árido continua totalmente abandonado dos olhos dos governantes e do restante do país [...]

(FELTRIN, 2020).

Evidencia-se neste relato a leitura emocional da obra, percebida pelo afloramento de emoções e pela empatia gerada pela história. Também é possível identificar a relação pessoal com a temática, uma vez que o leitor visitou os espaços

retratados pelo livro e pôde relacionar as emoções sentidas com a leitura e com a presença diante dos problemas sociais retratados por Graciliano Ramos.

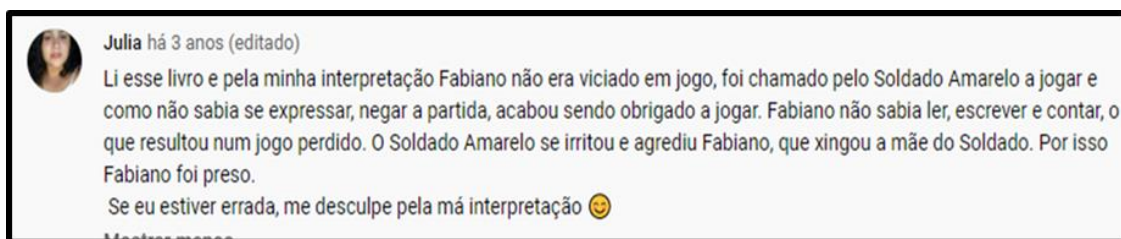
Quanto à linguagem do livro, Feltrin afirma que, como a história, ela também é seca. Acrescenta haver um narrador sem “dó do leitor”, que vai “incomodá-lo”, vai “chacoalhá-lo” até fazê-lo enxergar a realidade do livro. Acerca deste aspecto não acrescenta nenhuma outra informação ou explicação, o que gera uma indefinição acerca do que possa ser exatamente uma “linguagem seca” e quais as formas que o narrador utiliza para mobilizar tanto o leitor. No entanto, uma seguidora do canal compartilha por meio dos comentários sua percepção acerca da linguagem do livro. Mesmo que esse comentário não elucidie o de Feltrin (2020), ainda assim acrescenta a percepção de uma “linguagem sem articulação”.

“[...] Nossa! Amo essa leitura. Uma das coisas que mais me impressiona é a linguagem dos personagens. Quase sem articulação, de forma rudimentar [...]” (FELTRIN, 2020).

Ao discorrer acerca do gênero, Feltrin (2020) explica que o livro não é exatamente um romance e informa ser ele composto por treze capítulos que “funcionam de forma independente”, ou seja, pode ser lido em qualquer ordem sem comprometimento da compreensão. Logo em seguida, diz tratar-se de um livro desmontável (o conceito de desmontável possivelmente foi incorporado a partir da teoria literária) e, por isso, pode ser lido fora da sequência linear dos capítulos. Contudo, orienta aos leitores iniciantes em *Vidas secas* que sigam a ordenação do livro, uma vez que, em sua opinião, existe, sim, uma linha cronológica. Em nenhum momento a booktuber se refere ao conto como formato original do livro e estabelece relação com a independência dos capítulos ou com alguns traços estilísticos da linguagem. Dando sequência à narrativa, informa que cada capítulo contará um episódio na vida da família.

Entre os diversos acontecimentos, Feltrin escolhe relatar o episódio em que Fabiano vai comprar provisões para a casa e, segundo ela, “por ser meio que viciado em jogo”, encontra na mesa o “policia” amarelo que o prende após uma discussão e, assim, o personagem fica preso “por um tempo” (sem especificar o período). Também afirma ser esse personagem a figura opressora de Fabiano ao longo de todo o livro, ignorando a força da própria seca atuante como antagonista. Acerca dessa percepção da booktuber, um comentário apresenta uma visão contraditória, segundo mostra a transcrição a seguir.

Figura 63 - Comentário 5



Fonte: Feltrin (2020).

[...] Li esse livro e pela minha interpretação Fabiano não era viciado em jogo, foi chamado pelo Soldado Amarelo a jogar e como não sabia se expressar, negar a partida, acabou sendo obrigado a jogar. Fabiano não sabia ler, escrever e contar, o que resultou num jogo perdido. O Soldado Amarelo se irritou e agrediu Fabiano, que xingou a mãe do soldado, por isso Fabiano foi preso [...]. (FELTRIN, 2020).

A perspectiva apresentada por Feltrin parece não ser condizente com o acontecimento relatado por Graciliano Ramos. Ao receber a contribuição de uma seguidora, a booktuber tem sua visão contestada por uma outra leitura e, desse modo, os sujeitos que acompanham o canal podem reformular a interpretação inicialmente oferecida pelo vídeo.

Na sequência, relata um outro episódio no qual Fabiano encontra o mesmo personagem em meio à caatinga e sente vontade de matá-lo por vingança. Contudo, chega à conclusão de que “governo é governo” (o vídeo é editado e essa frase aparece em destaque na tela) e ajuda o “policial” amarelo a voltar para casa. Neste momento, a booktuber dirige-se aos seguidores do canal (“você que está estudando esse livro”... ela não diz “lendo” esse livro) que prestarão vestibular alertando que essa “frase é importante” porque Fabiano tenta se rebelar contra o patrão e contra o soldado amarelo, mas acaba se resignando e aceitando a situação, uma vez que possui consciência de seu pertencimento a uma classe social inferior à do governo e à do “policial”. Essa fala corrobora a representação da literatura como meio de acesso ao ensino superior, existente por uma função, por sua utilidade. A respeito das questões implicadas nessa frase, Feltrin (2020) não emite qualquer outra explicação.

Desviando-se novamente do enredo, ela explica que “os personagens não conseguem se expressar direito através da fala, que seu vocabulário é muito pobre e, por isso, Fabiano foi parar na cadeia. Neste ponto, relacionando as passagens citadas, caberia uma abordagem direcionada à mediação entre linguagem e poder,

não apenas como uma relação de ordem política, mas também, de ordem cultural. Segundo Barthes (2009), a linguagem utilizada pelos discursos do poder é sustentada pelo estado e, quase osmótica, impregna todos os tipos de relações sociais e campos sócio simbólicos da comunicação de massa. Constitui-se em um “discurso pleno”: não concede espaço para outro, configura-se um discurso ideológico, apresentando o real como a inversão da ideologia, incorpora a natureza da própria *Dóxa* – difuso, pleno e “natural” (BARTHES, 2009, p. 128). Desse modo, a divisão em dois grandes socioletos (o discurso encrático – linguagens que se formam no e pelo poder, e o discurso acrático – linguagens que se formam fora do poder) opõe dois tipos de intimidação: o encrático age por opressão, enquanto o acrático age por sujeição. A inversão entre o “pensado em vivido (e não pensado) define a repressão encrática (BARTHES, 2012, p. 131). Contudo, nenhum apontamento ou comentário foi tecido pela booktuber acerca deste aspecto.

Neste momento, a booktuber faz a leitura de um trecho do livro no qual o narrador afirma que “Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha. Não tinha. Está aí. Se aprendesse qualquer coisa necessitaria aprender mais e nunca ficaria satisfeito” e, a seu respeito, Feltrin (2020) concorda, afirmando ainda que Fabiano havia se acomodado com a situação de não ter conhecimento, de não falar muito, ignorando as questões que atravessam esta informação, seja de ordem social, política, cultural ou universal. Em seguida ela lê outro fragmento do texto em que o narrador projeta Fabiano em um futuro melhor, onde “sairia da toca” e seria um “homem”. Embora sejam leituras que se interligam, apresentam visões contraditórias acerca do personagem, abrindo espaço para a discussão de várias questões implicadas. Apesar disso, Feltrin (2020) não tece qualquer outro comentário.

Rompendo novamente a sequência lógica de seu relato, ela comenta o início do livro em que o narrador afirma “serem seis viventes” por não distinguir as pessoas dos animais. Por isso ela afirma que a família e a “cachorrinha eram meio que iguais”. Quanto ao papagaio explica que foi sacrificado para servir de alimento para a família e, naquele momento, Fabiano tentou justificar-se dizendo que o animal não servia para nada porque nem sabia falar. Neste momento, Feltrin (2020) completa: “mas Fabiano também não sabia falar”. E, dessa forma, encerra seu comentário sem estabelecer qualquer relação entre a ausência de fala do papagaio e o fato de a família falar pouco.

Ao retomar a personagem Baleia, argumenta que a família vive como animais enquanto a cachorra é personificada e possui certa humanidade dentro de si. Segundo ela, essa característica leva ao capítulo nove, no qual Baleia é sacrificada por Fabiano, por ter contraído hidrofobia. Ao abordar essa passagem, Feltrin (2020) dirige-se aos seguidores do canal dizendo ser esse “o capítulo mais triste de qualquer livro que você tenha lido na vida”. Evidencia-se aqui um forte apelo emocional ao leitor para a leitura da obra, inclusive fazendo uso de uma passagem do livro bastante conhecida, até mesmo para quem não concretizou a leitura. Aproveita para informar que ao final do vídeo haverá a leitura do capítulo nove na íntegra e, por isso, pede que as pessoas aguardem. Chama atenção para as emoções que a leitura do capítulo despertará, mesmo que o espectador não possua animal de estimação.

Na sequência de sua explanação, observa que, apesar da vida desgraçada, de os personagens não possuírem nada, nem roupas para vestirem (relembrando um episódio em que Fabiano compra uma peça de tecido para Sinhá Vitória fazer roupas para as festividades de natal), os personagens ainda têm sonhos, exemplificando com o desejo de Sinhá Vitória de ter uma cama de varas ou do filho mais novo de ser vaqueiro como o pai. Diante da concretude desses sonhos, a booktuber reflete acerca da própria vida e da necessidade de ser realista e grata pelos bens que possui.

Para encerrar sua fala, faz uso da expressão “então é isso” e recomenda a leitura da obra *Vidas secas* argumentando ser um livro “lindo”, “curto, triste, que vai doer”, mas, cuja leitura vai valer a pena, por ser um “livrão”, do tipo que acompanha o leitor por um tempo e demora um pouco para ser digerido”. O que define o valor relacionado à atribuição da expressão *livrão*?

Neste final do vídeo, Feltrin fala sobre o autor Graciliano Ramos e sobre o desejo de o ler em outras obras. Explica que sua biografia é interessante e que o autor chegou a ser preso por integrar o partido comunista, assim como Jorge Amado, uma vez que ambos fazem parte da mesma geração e viveram durante o modernismo. Acerca dessa explanação, um comentário destaca-se por, novamente, contestar o discurso de Feltrin, conforme podemos observar a seguir: “[...] Tati, o Mestre Graça não foi preso por ser filiado ao PCB, pois ele só viria a ingressar no Partidão em 1945 [...]” (FELTRIN, 2020).

Para encerrar, a booktuber propõe alguns encaminhamentos: avisa sobre a data de postagem do próximo vídeo da lista de leituras da Fuvest, pede que os seguidores curtam o vídeo no canal, que ajudem a compartilhá-lo e avisem os amigos que farão vestibular acerca da série de vídeos que ela está produzindo para atender às leituras da Fuvest. Segue, então, a leitura do capítulo nove da obra, realizada por outra pessoa, a qual é identificada por Beto. Com fundo musical e cenas do filme *Vidas secas* (sem que haja qualquer referência a ele), a leitura parece sensibilizar muitas pessoas, uma vez que é citada em diversos comentários.

Nosso objetivo com esta investigação é analisar a recepção da obra *Vidas secas* e identificar a presença das representações sociais da literatura que levam à apropriação do discurso literário a partir deste meio. Nesse sentido, a configuração do vídeo, assim como do próprio canal, já nos forneceu alguns indicativos. Contudo, nenhum deles supera o discurso divulgado por Feltrin (2020) acerca da obra em questão. Como Barthes (2009) defende, o poder simbólico entranha qualquer discurso, que por sua vez, define e é definido pelas práticas sociais. O discurso revela mais do que a mensagem que transmite, ele nos permite ouvir a voz do poder por trás dele e também contido na sua própria estrutura. Em geral, quando não há essa tomada de consciência, os sujeitos são levados à obediência e à submissão, o que determina a apropriação das representações legitimadas socialmente, neste caso, aquelas relacionadas à literatura. O discurso de Feltrin (2020) não é neutro, ele arrasta consigo muito do que já foi dito e, conseqüentemente, comporta estereótipos bastante significativos.

A análise de sua recepção, ou seja, de seu discurso, leva-nos a uma primeira constatação: durante todo o vídeo, a palavra literatura não é utilizada uma única vez, ocorrendo o mesmo com o termo obra. Portanto, evidencia-se o apagamento da concepção de literatura na resenha que, por sua vez, contraditoriamente, trata de uma obra pertencente ao cânone brasileiro, o que, a nosso ver, é bastante revelador. As referências à obra *Vidas secas* não demonstram o reconhecimento de seu caráter literário, apesar do livro estar classificado na categoria “livros de vestibular” (o que por si só já leva à pressuposição de seu valor literário), bem como na lista dos Top 100 Mais lidos do canal. Ao contrário, o tratamento concedido parece o incluir em uma categoria genérica: a dos livros desprovidos de qualquer diferencial estético, juntamente com os best-sellers, os indicados pelos espectadores, as HQs, entre tantos outros. As referências escolhidas por Feltrin

(2020) geram a impressão de um livro equiparado a tantos outros disponíveis no canal.

Nesse sentido, a compreensão desse modo de conceber a obra passa pela distinção entre as características e intenções dessa comunidade de leitores em relação às tradições de leitura. Da mesma forma, passa pelo reconhecimento das expectativas e dos interesses da booktuber e de seus seguidores. Trata-se da intersecção entre uma “história das práticas, constituídas social e historicamente, e uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos sujeitos” (CHARTIER, 1991, p.177). Mesmo que a intenção da booktuber seja desconstruir a imagem de sacralidade do cânone (referindo-se o tempo todo a *Vidas secas* apenas como livro) no intuito de aproximar os leitores, ainda assim não se justifica o tratamento concedido à obra ao longo da resenha. Não se pode negar aquilo que o livro é em sua constituição e essência: a própria literatura.

Para Barthes (2009), a literatura equivale à “prática de escrever” e é constituída pelo próprio texto, definido como um tecido de significantes responsável por torná-lo uma obra. Na visão do autor, os termos literatura, escritura ou texto são equivalentes porque “[...] não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor [...] nem mesmo do conteúdo *doutrinai* de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua [...]”. Trata-se de “uma responsabilidade da forma”, que revela toda força de liberdade que uma obra literária carrega em sua própria estrutura, impossibilitando sua avaliação por qualquer ideologia que seja (BARTHES, 2009, p. 16). A literatura não provém da simples manipulação de elementos linguísticos ou estilísticos, mas da reorganização profunda da linguagem, capaz de distanciá-la, por sua complexidade, de tudo que é cotidiano e imediato para o sujeito, permitindo a ele ver além das aparências, além da fetichização de sua realidade. Desse modo, não se trata da obrigatoriedade de uma reverência ao livro por Feltrin (2020), mas do uso de uma referência condizente com aquilo que ele representa por sua essência.

Outro aspecto importante revelado pela análise decorre da divulgação das impressões pessoais e juízos de valor de Feltrin (2020) acerca da obra. Logo no início da resenha ela afirma que *Vidas secas* é um livro “incrível, extremamente triste, porém lindo e real” e encerra o vídeo recomendando a leitura pelo fato do livro ser “lindo, curto e triste...um livrão”. Entre as primeiras impressões pessoais e as últimas, há interpretações pontuais não condizentes com as informações do livro,

erros em relação ao nome de personagens, informações equivocadas acerca do contexto histórico no qual se insere o autor e análises bastante superficiais, revelando a preocupação em externar os sentidos e sentimentos despertados pela leitura, levando-nos a crer na predominância do nível de leitura emocional. Ao mesmo tempo em que Feltrin (2020) recomenda uma leitura atenta, ela mesma parece não a ter feito. Contudo, cremos haver muitas outras variáveis envolvidas na recepção da obra, além da leitura desatenta.

Antes de tudo, é preciso considerar que a obra de arte só faz sentido para quem domina os códigos específicos e os esquemas operadores de sua constituição. A obra por si mesma condiciona sua percepção a certa “disposição e competência” (BOURDIEU, 2007, p. 32). Ou seja, ao conhecimento das normas e modos legítimos de sua apreciação aos quais todos os leitores estão sujeitos. Quando o leitor não possui essa disposição estética para a leitura da obra, acaba limitando-se à percepção das “propriedades sensíveis”, à “camada primária do sentido”, uma vez que podem ser acessadas a partir das experiências e vivências do próprio leitor.

Segundo Martins (1997), existem três níveis de leitura – sensorial, emocional e racional –, sendo que cada um corresponde a um modo de aproximação do leitor em relação ao objeto lido. Embora os três níveis sejam inter-relacionados, pode haver a predominância de um deles em detrimento de outro. Contudo, é o nível emocional de leitura que parece predominar na recepção da booktuber, uma vez que se dá num processo de identificação e, conseqüentemente, domínio dos sentimentos. Segundo Martins (1997, p. 51), na leitura emocional “emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro [...]”, seja ele uma pessoa, um animal ou um personagem. Não se trata de pensar na constituição do texto, mas no que ele provoca no leitor a partir de suas memórias e vivências.

Ao relacionar sua vida pessoal à história das personagens, Feltrin (2020) resgata a memória de um processo migratório vivido por seu pai e as dificuldades decorrentes dele. Também parece ser capaz de relacionar com empatia as memórias de vida de outras pessoas que enfrentaram o mesmo problema. Ao final do vídeo, refletindo acerca dos sonhos que as personagens mantinham, tão palpáveis e simples, a booktuber novamente estabelece relação com a satisfação referente à sua vida atual. Comentários dos membros da comunidade demonstram a

identificação dos leitores com a trama, com os personagens e, especialmente, com o sofrimento deles. Alguns relacionam suas vivências pessoais à realidade retratada na obra.

De fato, essa percepção corresponde à camada primária de sentidos e é revelada na recepção da obra. Entretanto, o mesmo não ocorre com a “camada dos sentidos secundários”, a qual se refere ao “sentido do significado” (BOURDIEU, 2007, p.9). Mesmo parecendo ter havido a experiência do prazer estético, a disposição estética para a apreensão das características estilísticas da obra não se evidencia na recepção: Feltrin (2020) privilegia a função da obra em detrimento de sua forma, evidenciando uma estética “popular”, que facilita sua identificação com as personagens. Em nenhum momento a leitura revela a percepção de uma ruptura com o comum, o genérico e o habitual no mundo, o que Bourdieu (2011) chama de “olhar puro”. Ao contrário, ao afirmar que o “Policia Amarelo” (nome que não corresponde corretamente ao personagem do livro – Soldado Amarelo) é o antagonista de Fabiano ao longo de toda história, parece haver a intenção de correlacionar a obra àquilo que o autor denomina “esquemas dos ethos”, ou seja, às circunstâncias comuns da vida, evidenciando um reducionismo na significação da leitura, uma vez que o forte antagonismo da seca no livro (equivalente a um personagem não materializado, subjetivo) não é evidenciado pela booktuber.

O modo de entrar em contato com a obra é condicionado pelo *habitus*, ou seja, pelo conhecimento adquirido, pelas disposições próprias de cada indivíduo e, também, pelos esquemas das disposições de cada comunidade ou classe social, o que define o chamado “gosto” (BOURDIEU, 2011). A apreciação das leituras ocorre mais facilmente quando o leitor identifica acontecimentos reais da vida, os quais mobilizam o prazer sensível pela identificação imediata com os personagens e com a trama do livro. Ocorre quando o leitor consegue “entrar na representação e identificar-se com as alegrias e ou sofrimentos das personagens, interessando-se por seu destino” (BOURDIEU, 2011, p. 36).

Revela-se aqui uma estética popular, percebida pela extensão da vida na arte. Contudo, o olhar puro exige que o interesse pelo conteúdo da representação seja substituído pela percepção da beleza da própria representação em si, o que corresponde à estética erudita. Segundo Candido (2011), a obra literária deve ser concebida como um objeto construído e, sua capacidade de humanizar, decorrerá desta construção, enquanto construção. Nesse sentido, a recepção de *Vidas secas*

por Feltrin (2020) não indica uma ordenação interna ou do subconsciente a partir da ordenação da linguagem do livro, ao contrário, baseia-se na concepção de estética popular que não alcança abstrações. A literatura habilita o leitor a desconstruir visões de mundo cristalizadas, uma vez que desfetichiza a única realidade conhecida por ele.

Além do nível de leitura emocional, vale destacar, também, a presença do nível sensorial de leitura na recepção da obra (MARTINS, 1997), o qual relaciona-se à materialidade – antes de ser um livro, é um objeto palpável, com textura, cor, cheiro, flexibilidade, volume, barulho (proveniente do seu folheamento), planejamento gráfico, provido de imagens ou não-, e corresponde a uma resposta imediata dos sentidos, física mesmo. Feltrin (2020) parece explorar esse nível de leitura, uma vez que segura em mãos o livro físico, mostrando-o o tempo todo e, assim, valorizando sua materialidade, até mesmo quando indica sua leitura, entre outros motivos, por ser um volume “curto”. Vale lembrar que a valorização do livro físico foi demonstrada na pesquisa realizada com os alunos do IFSP, inclusive, com alguns relatos acerca da relação sensorial e afetiva desenvolvida entre o leitor e a materialidade do suporte.

Em relação à linguagem, aspecto fundamental na constituição da obra, a percepção divulgada na recepção da booktuber é a de uma linguagem “seca” (sem qualquer explanação acerca das significações envolvidas nessa adjetivação). A linguagem de Fabiano não corresponde às linguagens coletivas em conformidade com a universalidade psicológica da alma humana. Seria um tipo de linguagem recortada da massa idiomática que revelaria a divisão e oposição entre classes sociais; no caso do personagem, corresponderia ao discurso fora do poder, ou seja, acrático (BARTHES, 2009, p.128). A relação de poder parece ser sugerida na recepção de Feltrin (2020) a partir de uma ordem política; no entanto, ela desconsidera a predominância da uma ordem cultural. Os estereótipos do idioleto correspondente à linguagem de Fabiano funcionam como reguladores do que é permitido a ele dizer ou não e, conseqüentemente, pensar ou não.

Contudo, a questão que se faz muito presente nas aulas de literatura é a tentativa de se identificar o idioleto usado pelo autor (“a linguagem de Graciliano é seca”, “Fabiano não sabe falar”), sem antes apreender o da literatura como instituição, o que compromete a significação da leitura. Se a obra é constituída por uma pluralidade de códigos, é preciso reconhecer nela o estilo e toda cultura,

memória e estereótipos que ele carrega. Sua apreensão passa pelo reconhecimento do que Barthes (2012, p. 158-159) define metaforicamente como o “folhado do discurso”, ou seja, o estilo é constituído por níveis e sistemas combinados e superpostos que por si só o constituem. Trata-se de uma concepção diferente da tradicional e, segundo Barthes (2012), equivocada, em que a “forma” do texto, considerado o estilo, deveria ser assimilada como condição para se chegar ao “fundo”, ou seja, ao conteúdo do texto.

A recepção de *Vidas secas* divulgada por Feltrin (2020) não faz referência à construção do tecido textual, não considera a pluralidade de códigos semânticos presentes na obra. Portanto, é possível inferir que a representação de literatura não corresponde à linguagem literária. Assim como ocorre frequentemente nas aulas de literatura, ela não dedica atenção ao estilo que, segundo Barthes (2012), é a própria definição de linguagem literária e deveria ser o primeiro objeto de estudo de uma obra.

Todavia, ocupa-se em: mencionar a historiografia literária, ao enquadrar a obra no Modernismo; em definir o gênero do livro, quando afirma não ser ele um romance e ser composto por capítulos independentes que podem ser lidos fora de ordem (sem acrescentar qualquer informação acerca da origem do livro). No entanto adverte o leitor que há, sim, uma linha cronológica interligando os capítulos; em discorrer acerca de aspectos da biografia do autor; em abordar o contexto histórico; em trazer dois pequenos recortes do texto para leitura ilustrativa (apenas depois de encerrar a resenha, a booktuber disponibiliza a leitura em voz alta do capítulo nove, em sua íntegra); em opinar acerca do narrador. A dedicação concedida a esses aspectos revela o conhecimento e uso da teoria literária na tentativa de apreender o sentido da obra e significá-la. Trata-se do mesmo procedimento, comumente, adotado na prática docente.

Diante da perspectiva apresentada, é possível inferir que ao entrar em contato com a resenha divulgada por Feltrin (2020) acerca da obra *Vidas secas*, o aluno se depara com as mesmas representações da literatura apresentadas a ele pela escola. Logo, a representação de literatura a partir de um caráter utilitário extrapola o meio escolar e se faz presente nessa comunidade virtual de leitores. A internalização desses esquemas intelectuais, em forma de *habitus*, permite identificar a presença de uma força de poder que forja, segundo seus interesses, a representação social da literatura: o currículo oficial e, por meio dele, o estado.

Chama atenção na recepção, o esforço de Feltrin (2020) em criar uma estrutura mental que busca definir um parâmetro de qualidade da obra analisada, assim como ocorre na historiografia literária, na crítica literária acadêmica e na crítica jornalística – consequentemente, reproduzida pelo vestibular e na escola. Há uma relação com a crítica tradicional literária que envolve determinados valores em comum, como a atemporalidade, por exemplo. Essa característica, segundo Tatiana Feltrin, possibilita muitas releituras, prática que ela aprecia e incentiva muito em seu canal. Entretanto, Petit (2008) alerta que os determinismos do meio não são suficientes para nos tornarmos leitores.

Se falta um maior aprofundamento nas análises divulgadas nos vídeos – o que é inegável –, por outro lado, há um apelo maior ao engajamento afetivo dos leitores, o que, a nosso ver, ainda faz desse espaço um espaço importante para a promoção da leitura. Ao compartilharem conosco os vídeos sobre os livros lidos, os booktubers compartilham conosco suas experiências de leitura e de vida. Ao relatar que cresceu entre livros porque as irmãs e a mãe eram grandes leitoras, Tatiana Feltrin nos conta a própria história, relembra percepções sensoriais e acessa emoções sentidas, compartilhando-as conosco. Por isso, ao fazer uma resenha e transmitir uma impressão pessoal, ela nos proporciona acesso a mais um modo particular de significar as obras, o que também ocorre com cada resenha divulgada por cada membro no Skoob.

De acordo com Jenkins (2015), a cultura da participação pressupõe a mistura das representações dos sujeitos envolvidos nas comunidades, o que leva à aquisição coletiva do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sociais são constituídas e se constituem pelos discursos que, por sua vez, são permeados por diversas formas de poder, entre eles, o poder simbólico. Nesse sentido, as representações sociais e a submissão inconsciente dos sujeitos decorrem desse poder, o qual também se interpõe entre as formas de ensinar e aprender, constituindo a representação social da literatura. É por isso que Barthes (2009) condiciona a liberdade do ensino à necessidade de se questionar como o discurso pode esquivar-se da sujeição. Identificar os vetores de disseminação do discurso de poder, o qual constitui e é mantido por um modelo de representação da literatura, é condição para se ultrapassar os modelos tradicionais de seu ensino.

A escolarização, concebida como prática e, portanto, discurso, é submetida à sistematização, seleção e organização do conhecimento pelo estado que, historicamente, exerce esse poder. Ou seja, o conhecimento autorizado no meio escolar segue padrões pré-determinados. Todavia não podemos ignorar o papel dos docentes na constituição das representações da literatura e da leitura literária das quais se apropriam os alunos. As próprias representações do professor de literatura são uma construção que se dá a partir de suas influências familiares, passando por sua formação universitária antes de chegar à obrigatoriedade do currículo. Sem contar que sua constituição como leitor e as representações da literatura com as quais teve contato, ainda como aluno da educação básica, também podem interferir em suas práticas em sala de aula.

Um aspecto importante a se considerar é que, no contexto escolar, a literatura é inserida como um conteúdo e, portanto, escolarizada. Isso é um fato, mas a questão que se coloca aqui é o modo como se dá essa escolarização, antes de qualquer juízo de valor a respeito. Hoje, parece haver, em grande medida, duas perspectivas que constituem o ensino da literatura na escola e que direcionam as práticas que envolvem a leitura literária. A primeira delas restringe-se ao estudo dos períodos históricos e de seus principais autores. Sem dúvidas essas são informações muito importantes, mas o currículo não pode ser reduzido a esse tipo de conhecimento. Neste caso, a escola deixa de cumprir seu objetivo mais importante: o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao aluno um relacionamento profícuo com os textos literários.

Soares (2001) alerta para a visão disseminada de que o problema enfrentado pela leitura literária, no atual contexto educativo brasileiro, tem relação direta com o fato de ser escolarizada, o que, a princípio, é tido como algo ruim. Todavia, a autora afirma ser “[...] contraditória e até absurda a afirmação de que ‘é preciso desescolarizar a literatura na escola’ (como tornar não escolar algo que ocorre na escola, que se desenvolve na escola?)” (SOARES, 2001, p. 25).

A autora defende a adequada escolarização da leitura literária, o que vai ao encontro do nosso entendimento nesta pesquisa. Ou seja, que a leitura literária seja desenvolvida dentro da estrutura escolar, submetida às diretrizes educacionais do país que regem tal estrutura, desde a grade curricular e os conteúdos prescritos até a carga horária; contudo, que também siga princípios metodológicos que não descaracterizem e corrompam a essência literária, mas que promovam o distanciamento da vida cotidiana e a elevação necessária à superação do fetichismo predominante na sociedade.

A segunda perspectiva constituinte do ensino da literatura, inclusive bastante difundida atualmente, privilegia o hábito da leitura para o deleite. É inegável a importância desse aspecto, uma vez que a leitura dialoga com a vivência que o leitor já possui. Ou seja, segundo a concepção de Jauss (1994), atendendo ao horizonte de expectativas do leitor, a obra motivaria sua recepção. Contudo, essa perspectiva favorece o surgimento de um outro problema: ler apenas pelo prazer pode levar à obrigação de se atender exclusivamente ao gosto imediato dos alunos.

Como consequência, limita-se o repertório literário do aluno ao contato com obras que se aproximam de suas referências e vivências cotidianas sem que rompam seu horizonte de expectativas. Ao se reduzir o ensino da literatura à concepção de puro prazer, a referência de boa obra passa a ser aquela que não entedia o aluno, que não é considerada “chata” por ele, mas, ao contrário, é aquela cuja leitura lhe é agradável por ser mais cômoda. Nessa perspectiva o grande problema do ensino da literatura persiste: a escola negligencia o ensino intencional da relação estética com a obra literária.

Mesmo reconhecendo a legitimidade das duas perspectivas, acreditamos que a mera junção de ambas, que consistiria na divisão do tempo dedicado ao ensino da literatura em uma parte informativa e em outra prazerosa, não seria capaz de

promover uma aprendizagem significativa e viabilizar a relação profícua entre aluno e texto literário.

Acreditamos que muitas escolas ainda privem o aluno do direito de estabelecer uma relação significativa com o texto literário, uma vez que mantêm como suporte principal de ensino, o livro didático. Ainda que os livros didáticos, aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação de estados e municípios, indiquem a leitura de textos literários em sua íntegra e não somente dos fragmentos neles apresentados, não parece ser frequente que isso seja proposto por todos os professores e efetivado pela totalidade dos alunos do ensino médio, como deveria o ser.

Desse modo, persiste o grande desafio de se alinhar os métodos didáticos tradicionais às práticas sociais dos alunos, conforme assinala Antunes:

É preciso discutir o papel da escola na formação do leitor, observando se ainda lhe cabe formar o leitor literário e quais seriam as condições do professor de literatura para desenvolver essa tarefa. Trata-se, em última instância, de se discutir a formação institucional do leitor literário. (ANTUNES, 2015, p. 5).

Diante desse panorama, confirma-se a tese defendida por Todorov (2012). Segundo ele, a literatura está em perigo devido ao modo como o estudante entra em contato com ela: não por meio da leitura do texto propriamente dito, mas pelas teorias ou da história literária. Desse modo, a literatura deixa de dar condições de visibilidade aos sujeitos, tanto de si próprios, quanto do mundo à sua volta.

Se em grande parte o atual ensino da literatura ainda se vincula às duas perspectivas apresentadas e criticadas anteriormente, então qual seria a concepção de literatura a ser adotada? A complexidade que envolve seu conceito não pode intimidar o aprofundamento de reflexões e a revisão de condutas arraigadas. Nesse sentido, cremos não ser coerente de nossa parte propor uma pesquisa centrada na esfera da “literatura como vida social” em que identificamos, analisamos e criticamos meios e práticas sociais envoltas pelo uso da literatura se não expusermos as concepções e percepções a seu respeito e com as quais nos identificamos.

Assim, partimos do entendimento de que como arte, a literatura faz uso da palavra em sua expressão máxima. E é por meio da palavra, da linguagem, da forma

do texto que o conteúdo das grandes obras é acessado e a experiência estética concretizada.

Cada um a seu modo, diversos autores abordam as questões que envolvem o poder exercido pela literatura sob os sujeitos. Para Candido (2004, p. 180), a literatura é concebida como fator indispensável de humanização:

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

Da mesma forma, para Jauss (1994), a relação entre literatura e sociedade também capacita o leitor a compreender e a agir sobre o mundo, ou seja, trata-se de um processo social importante para a atuação do sujeito na sociedade.

Tais características coincidem com os objetivos da educação que, entre outros, é humanizar por meio do conhecimento, pela capacidade de inserção social e cultural e não apenas pela informação. Nesse sentido, a literatura é capaz de proporcionar experiências subjetivas libertadoras, uma vez que desenvolve o saber estético e a sensibilidade.

Assim, o contato com a literatura pode contribuir com a formação da personalidade do sujeito, na medida em que possibilita o desenvolvimento estético e a capacidade crítica, levando-o a refletir sobre a sociedade a que pertence, sobre seus próprios valores e atitudes. Embora não seja o cerne desta pesquisa, ainda assim assinalamos nossa crença na capacidade da escola, por meio da mediação adequada da leitura, promover intencionalmente a vivência estética do leitor com a obra literária. Nesse caso, o aluno participaria da construção do seu próprio conhecimento, interagindo com a obra a partir de interpretações dialógicas no sentido de se promover a experiência estética e não a reduzir à constatação de um único ponto de vista: o da crítica especializada. Para que isso seja possível, é preciso desconstruir e reconstruir representações da literatura e da leitura literária que circulem socialmente.

Contudo, as relações de representação nem sempre são explícitas e facilmente percebidas. Nesse sentido, Barthes (2009) adverte que o problema do

ensino não está nos saberes ou cultura veiculadas, mas nas formas discursivas por meio das quais ele é proposto, neste caso, o modo como a literatura é apresentada ao aluno leva à constituição de sua representação por ele. Essa consciência exige do docente a experiência de desconstruir, ou seja, de romper com os conceitos e visões arraigados da literatura, com suas representações, construídas e legitimadas historicamente, e com os modos tradicionais de seu ensino.

Nessa perspectiva, esta tese objetivou apreender a representação da literatura emersa das duas comunidades virtuais de leitores, Skoob e de um canal Booktube, observando as práticas constituintes do discurso literário predominante nelas. Como contraponto, buscou analisar os principais documentos oficiais acerca do ensino de literatura das últimas décadas no intuito de compreender os princípios ideológicos e estéticos orientadores das práxis do professor do ensino médio e as representações da literatura, reveladas a partir delas, que permeiam o meio escolar.

Partimos dos postulados teóricos de Chartier (2002), entre os quais defende que a efetivação do texto se dá na concretização da sua leitura, assim como afirma a estética da recepção. Nesse sentido, ao analisarmos as leituras divulgadas da obra *Vida secas*, foi possível apreendermos algumas representações sociais da literatura. Contudo, para procedermos às análises das leituras, antes, apresentamos as características estruturantes das duas comunidades virtuais de leitores, procurando distingui-las das tradições de leitura. Dessa forma, cremos ter sido possível constatar as principais representações da literatura neste meio virtual, considerando, primeiramente, as especificidades deste espaço e, posteriormente, agregando a recepção de uma obra representativa do cânone brasileiro no sentido de coadunar a tese defendida.

Antes de procedermos à investigação do meio digital, buscamos observar mais detidamente a presença dos discursos hegemônicos acerca da literatura presentes nos documentos oficiais norteadores da educação e percebemos a responsabilidade que assume o currículo neles - direciona diversos aspectos do ensino, orientando a práxis docente. Sendo assim, interfere nas representações de aprendizado dos alunos em relação à leitura e à literatura, os quais acabam reproduzindo as representações apreendidas por meio da escola. Por isso, compreendemos os alunos - os do ensino médio, neste caso - como portadores das representações expressas pela escola ao longo de sua formação. Ainda que não seja possível resgatar a origem determinada de suas representações sociais,

reconhecer os vetores de disseminação com os quais têm contato, por si só já é um passo importante.

Assim, consideramos a constituição e a manutenção das representações da literatura pelos discursos oficiais, os quais surgem das demandas sociais e dos interesses do estado. A investigação acerca das motivações para as principais transformações na legislação de ensino, nos últimos anos, permitiu-nos constatar dois fatores relacionados entre si: o desenvolvimento industrial e a carência de mão-de-obra especializada, além da necessidade de assimilar novas tecnologias e absorvê-las para a prática. Nesse sentido, foi possível compreender alguns valores e objetivos representados na educação, pois o currículo também carrega as suas representações sociais.

Diante dessa perspectiva, observamos que os PCNEM trouxeram a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências que atendessem às demandas comunicativas direcionadas aos interesses do estado. Consequentemente, a literatura não aparece como prioridade nesses documentos oficiais, ao contrário, foi possível perceber um apagamento das especificidades de seu ensino. Com o objetivo de rever a proposta dos PCNEM, foram publicados os PCN+. Apesar de não terem sido capazes de apontar as especificidades do ensino de literatura, ao menos orientaram o ensino médio para formação do leitor, alertando para a necessidade de contextualizar os textos e incentivar a diversidade de gêneros textuais estudados. Apesar desse avanço, na prática, manteve-se o ensino da literatura centrado na historiografia, cujo objetivo restringe-se ao estudo das escolas literárias.

Contudo, o documento que melhor atendeu ao ensino da literatura foram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM. Sua proposta centraliza a leitura integral das obras do cânone e, assim, propõe formar o leitor literário crítico. Porém, ao conceber a arte como uma forma de transcender a realidade, as OCEM a colocaram em sentido oposto à realidade reificada. É como se a arte funcionasse como um mecanismo sublime de suspensão momentânea da realidade. Desse modo, a estética é afastada do real e a arte deixa de ser apropriada por meio de suas conexões com a realidade imanente.

O mais recente documento oficial publicado, a BNCC (2018), define o campo artístico como o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, situando a literatura nele. Desse modo, evidencia-se o caráter pragmático da

literatura, voltada à fruição, a serviço da promoção do prazer, e não como forma de conhecimento específico, capaz de promover a catarse. Antes de mais nada, acreditamos que a recorrência ou o apagamento do próprio termo literatura no documento possa ser bastante revelador. Por isso, ao investigar, verificamos sua ocorrência em apenas dezesseis momentos, demonstrando que a literatura ocupa um espaço reduzido entre os conteúdos privilegiados pelo documento. A intenção parece ser a diluição da literatura como disciplina em favor da valorização de outras manifestações artísticas, atendendo às demandas da contemporaneidade, o que pode desvalorizar ainda mais a literatura.

Essa constatação faz sentido quando consideramos a forte influência neoliberal na educação brasileira. O desenvolvimento escolar é baseado e mensurado por um modelo de competitividade representado por rankings, como ocorre nos espaços sociais extraescolares. À vista disso, a pluralidade e a reflexão não são priorizadas, uma vez que o objetivo, tal como ocorre no mundo corporativo, é alcançar bons índices, seja nas avaliações institucionais às quais as escolas são submetidas pelo estado, ou seja nos vestibulares das universidades e no Enem – exame nacional do ensino médio. É o êxito dos alunos nesses processos seletivos que justifica a qualidade da escola, não a sua formação humana. Nesse contexto, as ideias de lúdico, de prazer, de entretenimento e de ócio atreladas à literatura vão de encontro ao acúmulo do capital financeiro e, por isso, a literatura e a arte, em geral, são consideradas itens supérfluos. Contudo, há uma contradição importante nessas relações. Se a literatura não é considerada um bem cultural indispensável, contraditoriamente é usada como um instrumento de legitimação do capital cultural de prestígio, uma das formas de sustentação das hierarquias sociais (BOURDIEU, 1989): as representações da literatura erudita revelam a imagem de transcendência, de sacralidade, de uma aura superior.

Essas representações distanciam a maioria das pessoas da literatura, pois parecem impedir a sua discussão no dia-a-dia como parte da realidade imanente. Parecem autorizar o silenciamento das pessoas “comuns”, as quais reconhecem o valor da obra literária, mesmo a considerando inacessível. Na verdade, o problema não são as obras, mas a conscientização acerca das representações sociais da literatura e de sua inserção em uma ordem social discursiva hierarquizada; o problema é o modo como os estudantes entram em contato com elas, segundo afirma Todorov (2009). Logo, o ensino da literatura é negligente quando não

considera suas especificidades como arte. Sua representação, neste caso, não inclui a função de levar o leitor à catarse e de possibilitar a humanização dos sujeitos. A literatura não pode ser compreendida apenas como um meio para se obter outros conhecimentos; na realidade, a literatura precisa ser concebida como o próprio conhecimento em si.

Todavia, para além das propostas governamentais para a educação, percebe-se que é nas práticas de ensino que se encontra a permanência dos modelos tradicionais, assegurados pela postura do professor. Diversos fatores podem contribuir para a manutenção de metodologias tradicionais, entre eles a formação deficiente dos docentes, que muitas vezes não depende de suas vontades, a reprodução da única maneira de ensinar literatura com a qual eles entraram em contato a vida toda, a falta de condições de trabalho e as exigências que lhes são impostas pelo sistema, além da forte presença da cultura escolar. Por isso, cremos que responsabilizar os docentes retira a responsabilidade das precárias políticas públicas voltadas à educação, as quais os desprestigiam há décadas. Além disso, as representações sociais dos professores (construídas a partir do contato com os diversos vetores de disseminação social) acerca da literatura e do ensino explicam muito de sua postura.

Nesse sentido, entendemos que tanto a postura, quanto os discursos são legitimados ao longo do tempo e permeiam as práticas docentes. As aulas de literatura e os professores de literatura são reconhecidos pela reprodução de determinados comportamentos e esse pode ser um dos principais motivos para resistirem às mudanças quanto aos modos de ensinar. Para sair desse lugar-comum, os conhecimentos teóricos precisam alcançar os docentes para auxiliá-los a desconstruir suas representações de ensino e de literatura, caso contrário, o modelo de ensino vigente será mantido. À vista disso, esperamos que esta tese possa contribuir com os docentes suscitando-lhes reflexões.

A investigação do canal virtual Booktube, posterior à análise documental, levou-nos a constatar que o discurso de Feltrin (2020) não é neutro, ao contrário, ele arrasta consigo muito do que já foi dito e, conseqüentemente, comporta estereótipos bastante significativos. A análise de sua recepção evidenciou o apagamento do termo literatura durante a exibição do vídeo, o que pode significar o apagamento da concepção de literatura na resenha que, por sua vez, contraditoriamente, trata de uma obra pertencente ao cânone brasileiro.

Além disso, as referências à obra *Vidas secas* não demonstram o reconhecimento de seu caráter literário, apesar do livro estar classificado na categoria “livros de vestibular” (o que, por si só, já leva à pressuposição de seu valor literário). Ao contrário, o tratamento concedido parece o incluir em uma categoria genérica de livros desprovidos de qualquer diferencial estético. As referências escolhidas por Feltrin (2020) geram a impressão de um livro equiparado a tantos outros disponíveis no canal. Mesmo que a intenção da booktuber seja desconstruir a imagem de sacralidade do cânone (referindo-se o tempo todo a *Vidas secas* apenas como livro) no intuito de aproximar os leitores, ainda assim não se justifica o tratamento concedido à obra ao longo da resenha. Não se pode negar aquilo que o livro é em sua constituição e essência: a própria literatura. Desse modo, não se trata da obrigatoriedade de uma reverência ao livro por Feltrin (2020). Logo, a booktuber divulga uma representação de literatura que não alcança outra dimensão se não a da temática. Como consequência, essa representação de literatura e de leitura literária, possivelmente, será apropriada por seus seguidores.

Outro aspecto importante revelado pela análise decorre da divulgação das impressões pessoais e juízos de valor de Feltrin (2020) acerca da obra. Logo no início da resenha ela afirma que *Vidas secas* é um livro “incrível, extremamente triste, porém lindo e real” e encerra o vídeo recomendando a leitura pelo fato do livro ser “lindo, curto e triste...um livrão”, revelando a preocupação em externar os sentidos e sentimentos despertados pela leitura, levando-nos a crer na predominância do nível de leitura emocional. Quando o leitor não possui a disposição estética para a leitura da obra, acaba limitando-se à percepção das “propriedades sensíveis”, à “camada primária do sentido”, uma vez que podem ser acessadas a partir das experiências e vivências do próprio leitor. Além do nível de leitura emocional, vale destacar, também, a presença do nível sensorial de leitura, pois Feltrin (2020) parece explorar a materialidade do livro, manuseando-o constantemente diante das câmeras.

Outra perspectiva a ser considerada é a ausência de referências acerca da construção do tecido textual, ignorando a pluralidade de códigos semânticos presentes na obra. Portanto, é possível inferir que a representação de literatura não corresponde à linguagem literária. Assim como ocorre frequentemente nas aulas de literatura, ela não dedica atenção ao estilo que, segundo Barthes (2012), é a própria definição de linguagem literária e deveria ser o primeiro objeto de estudo de uma

obra. Todavia, ocupa-se em: mencionar a historiografia literária, ao enquadrar a obra no Modernismo; em definir o gênero do livro, quando afirma não ser ele um romance e ser composto por capítulos independentes que podem ser lidos fora de ordem (sem acrescentar qualquer informação acerca da origem do livro). No entanto adverte o leitor que há, sim, uma linha cronológica interligando os capítulos; em discorrer acerca de aspectos da biografia do autor; em abordar o contexto histórico; em trazer dois pequenos recortes do texto para leitura ilustrativa (apenas depois de encerrar a resenha, a booktuber disponibiliza a leitura em voz alta do capítulo nove, em sua íntegra); em opinar acerca do narrador.

A dedicação concedida a esses aspectos revela o conhecimento e uso da teoria literária na tentativa de apreender o sentido da obra e significá-la. Trata-se do mesmo procedimento, comumente, adotado na prática docente que leva à representação da literatura do significado. Logo, a representação de literatura a partir de um caráter utilitário extrapola o meio escolar e se faz presente nessa comunidade virtual de leitores. A internalização desses esquemas intelectuais, em forma de *habitus*, permite identificar a presença de uma força de poder que forja, segundo seus interesses, a representação social da literatura: o currículo oficial e, por meio dele, o estado.

Se falta um maior aprofundamento nas análises divulgadas nos vídeos – o que é inegável, por outro lado, há um apelo maior ao engajamento afetivo dos leitores, o que, a nosso ver, ainda faz desse espaço um espaço importante para a promoção da leitura. Por isso, ao fazer uma resenha e transmitir uma impressão pessoal, ela nos proporciona acesso a mais um modo particular de significar as obras, o que também ocorre com cada resenha divulgada por cada membro no Skoob.

Outra constatação importante acerca do canal é a presença bastante forte do caráter mercadológico relacionado à literatura, uma vez que na descrição do vídeo há uma orientação para o usuário adquirir o livro por meio de um link que gerará uma porcentagem de lucro para Feltrin (2020). Assim, a intenção inicial do canal de ser exclusivamente voltado ao compartilhamento de experiências de leitura, agora soma-se à intenção de vender e divulgar livros. A avaliação quantitativa, por meio do número de curtidas nos vídeos, formando rankings e classificações, corresponde às noções do neoliberalismo econômico presentes em nossa sociedade, as quais revertem-se na busca por produtividade, eficiência e lucro.

Se uma de nossas hipóteses considerava a presença de alunos nesses canais – se não como leitores, mas como visitantes em busca de informações acerca dos livros – agora temos certeza dela. Tanto que fomos surpreendidos por uma playlist produzida por Feltrin (2020) exclusivamente voltada às leituras obrigatórias do vestibular da Fuvest. Neste ponto, a concepção de leitura literária aproxima-se daquela divulgada pelo meio escolar, a qual é realizada de forma instrumental, buscando atender à mesma exigência: o vestibular.

Outro entendimento aproxima os dois discursos: a presença de uma seleção de livros que, neste caso, também é proveniente da academia. Da mesma forma, a configuração do canal centraliza a significação da obra em um único ponto de vista, neste caso, na visão de Feltrin (2020). Trata-se de uma prática de letramento também muito próxima a dos livros didáticos e, conseqüentemente, da escola. Contudo, a figura centralizadora do booktube difere daquelas representadas na escola pelo professor e pelo livro didático, uma vez que o booktuber se alinha aos seguidores, rompendo com a formalidade, com o distanciamento e com a ideia de um detentor do saber incontestável. No booktube há espaço para novos pontos de vista, para relatos pessoais, para reformulações, para contestações, enfim, para a socialização de significados do texto literário, apesar do espaço limitado concedido aos usuários que, ainda assim, podem se expressar por meio de comentários, curtidas ou deslikes. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de uma construção coletiva do conhecimento, por meio da interação entre os sujeitos envolvidos, desfavorecida pelo livro didático e nem sempre explorada na sala de aula.

Por outro lado, ao explicar acerca da obra, Feltrin aborda aspectos comuns às análises fornecidas pelo livro didático, explorando elementos da narrativa como enredo, personagens, narrador, assim como o autor, o gênero textual e o contexto histórico. Cremos não ser o breve tempo destinado à explanação, o responsável por essa prática. Trata-se da reapropriação de uma representação de literatura que circula em outras esferas sociais, como a escola. Em nenhum momento percebemos uma abordagem dialógica do texto ou a tentativa de significar a leitura preenchendo os vazios deixados pelo autor.

O que constatamos foi um reducionismo das possibilidades de significação da obra, o mesmo problema ocorrido no espaço escolar. Também percebemos a preocupação da booktuber com a quantidade de vídeos postados e livros lidos, em detrimento das experiências estéticas realmente vivenciadas, o que também remete

ao contexto tradicional de ensino. Se a experiência estética com a obra *Vidas secas* ocorreu, ao menos não foi divulgada por Feltrin (2020). Cremos que afirmar ter gostado ou não da obra não seja suficiente para demonstrar uma relação significativa com a leitura. É o que parece ocorrer com a booktuber ao instigar os leitores a conhecerem o livro a partir de adjetivos atribuídos por ela como “incrível”, “livrão”, “maravilhoso”, entre tantos outros. Como divulgadora de livros, cremos que Feltrin cumpra muito bem o seu papel; como fomentadora da leitura literária, também; da mesma forma que atende bem aos interesses de diversas editoras.

Contudo, não corroboramos a imagem geralmente divulgada dos booktubers como mediadores da leitura literária. Parece não haver nesta comunidade virtual de leitores uma proposta de leitura dialógica, voltada à experiência estética a partir do texto literário, capaz de promover a emancipação do leitor. Apesar disso, essa comunidade pode nos ensinar a importância de se desenvolver relações afetivas com o livro literário, de se promover espaços democráticos de interação, de se desenvolver práticas que possibilitem o compartilhamento de experiências e saberes para que o conhecimento seja coletivamente construído de forma mais horizontalizada e, especialmente, de se perceber como é possível mudarmos as representações dos sujeitos envolvidos nos processos de leitura.

O Skoob é como uma biblioteca eletrônica que, na contemporaneidade, afirma o desejo do universal, por meio do intercâmbio dos saberes. Por outro lado, favorece a afirmação das particularidades, como pode ser observado nas listas dos Top Mais e nas estantes virtuais que cada skoober brasileiro pode montar, bem como nas playlists selecionadas a partir dos livros lidos pela booktuber Tatiana Feltrin, entre tantos outros youtubers. Pela primeira vez o espaço entre o leitor e o livro foi separado, agora é possível compartilhar interativamente o conhecimento proveniente da leitura que antes era oferecido apenas em espaços físicos. E esse conhecimento pré e pós leitura pode ser construído coletivamente de forma síncrona ou assíncrona pelos membros das redes virtuais voltadas à literatura. É nessa lógica que se constitui a inteligência coletiva na sociedade, a partir da ideia de que ninguém sabe tudo e que é possível compartilhar e construir saberes juntos (Levy, 2004). Esse é apenas um exemplo de uma nova prática discursiva envolvendo o leitor e o livro, os leitores entre si e o compartilhamento universal do conhecimento.

Quanto à investigação do site Skoob, algumas resenhas foram destacadas da totalidade observada e suas análises foram demonstradas com o intuito de

evidenciarmos os principais e mais recorrentes aspectos constituintes das representações da literatura neste meio virtual. As recepções divulgadas de *Vidas secas* pelos skoobers revelam, em grande número e medida, uma reapropriação do discurso escolar acerca da literatura e, conseqüentemente, de sua representação. Há muitas referências explícitas ao meio escolar e aos vestibulares universitários, o que permite inferi-los como instâncias de legitimação de bens culturais. Portanto, a representação da literatura como meio de acesso ao ensino superior faz-se bastante presente.

Foi possível observar nas resenhas como a obrigatoriedade da leitura pela escola provoca uma rejeição nos leitores mesmo antes de terem lido o livro. Ou seja, a representação da literatura para alguns alunos é a de uma leitura chata, de linguagem difícil, o que desperta temor e não interesse pela leitura. Esse medo, especialmente do cânone, decorre de uma outra representação da literatura: a de algo sublime, de aura elevada, distante da realidade e, portanto, inatingível. Os leitores também divulgam que a obra vale pela legitimidade de seu autor, ou seja, a autoria basta para que a obra atenda aos horizontes de expectativa do leitor. Em diversas recepções, o gosto pessoal não se sobrepõe ao reconhecimento da importância social do livro. Nesse sentido, é válido considerar a concepção social de que a distinção da obra precede à distinção do leitor, ou seja, segundo Bourdieu (2007), o gosto precede à classificação – os leitores são distintos pela própria distinção que fazem entre o erudito e o vulgar. Ou seja, conhecer determinados bens culturais e, no caso, determinadas obras literárias, é quase que uma condição para que o sujeito revele de si uma imagem de erudição e se sinta incluído socialmente.

Nesse sentido, é dessa lógica que decorre a noção de que os modos de aquisição permanecem nos usos das aquisições, ou seja, as recepções analisadas não deixam dúvidas de que a escola atua como uma das instâncias de legitimação cultural e como um dos vetores mais influentes de disseminação da representação social da literatura. A questão que importa aqui é justamente a constatação de uma forte presença da representação de literatura constituída e disseminada pela escola em um ambiente digital em que seus usuários se declaram amantes da literatura e participam dele segundo interesses comuns e não imposições arbitrárias. O fato é que esses leitores são ou já foram alunos do ensino médio.

Também observamos que muitas avaliações positivas do livro decorrem de uma percepção redutora da obra, como se a verdade dos destinos humanos

individuais figurada pelos personagens não restabelecesse relação com a verdade do processo social. Nesse sentido, ao representar os homens por meio de personagens singulares, a obra figura destinos humanos singulares relacionados indiretamente às relações sociais de sua época. Assim, a verdade ou essência humana expressa por meio dessa criação individual representa a verdade dos processos sociais e emana das ações, da representação das práxis dos personagens. Daí a importância da ação e do emprego da narração na composição do enredo, uma vez que a intenção do leitor é ver como os outros sujeitos agem em situações diversas da vida.

Observamos que o tratamento concedido aos personagens em detrimento de outros aspectos abordados nas resenhas revele a tentativa, consciente ou não, de apresentá-los no conjunto das relações que os envolvem. Contudo, as recepções não revelam as concepções de mundo dos personagens, talvez o aspecto mais importante na criação e, conseqüentemente, na recepção desse elemento narrativo. Trata-se da expressão da mais elevada forma de consciência, da essência individual de um sujeito singular, mas que é capaz de refletir a realidade de um determinado momento histórico. Graciliano não descreve as concepções de mundo dos personagens de *Vidas secas*, mas as evidencia em suas ações na vida cotidiana figurada na obra e por meio de seus pensamentos, de forma natural e coerente, sem que ocorra qualquer contradição entre a concepção e a prática de cada personagem. Partindo dessa perspectiva, o autor consegue restabelecer uma relação dialética consistente entre o individual e o universal, o mesmo movimento esperado na percepção do leitor.

Também ficou evidente em muitas recepções analisadas o reconhecimento de um único código constituinte do estilo ou linguagem empregada no texto – o léxico, o que demonstra o desconhecimento do sistema estilístico como um entre muitos outros. A representação da literatura, neste caso, passa a ser a de literatura do significado, ancorada no estudo da periodicidade literária tão presente no ensino escolar. Percebemos aqui a atuação de uma importante força de poder social, a manutenção do discurso hegemônico, que leva, conseqüentemente, à representação da literatura como meio de aquisição de conhecimentos da historiografia literária.

Essa representação de literatura não permite o processo de desfetichização da realidade, ou seja, a capacidade de desvelar as aparências que a deturpam. É a

partir da forma, do tecido textual que, naturalmente, a essência social e a essência humana se revelam na literatura. À vista disso, muitas resenhas parecem evidenciar o nível de leitura emocional do leitor, de acordo com os postulados de Martins (1997). Em geral, alcançam apenas as camadas superficiais do texto, sem que os vazios deixados pelo autor sejam preenchidos.

Também constatamos a frustração com a leitura de *Vidas secas* pela ausência do impacto sentimental esperado pelos leitores, fazendo crer que, para eles, esse seria um resultado esperado e à literatura caberia a função de produzi-lo. Uma das razões apontadas para a obra não atender às expectativas de leitura é o distanciamento temporal da linguagem e a constituição da estrutura narrativa, o que remete à experimentação formal proposta por Graciliano Ramos. Sendo assim, os leitores não se identificam com os personagens e sentem-se excluídos de participar da história, exatamente o oposto do que ocorreria diante da estética popular. De acordo com Bourdieu (2007), a estética popular atende à expectativa do leitor em relação à conversão das imagens em função, condicionando as circunstâncias concretas e comuns da vida às obras literárias, ou seja, relacionando o “ethos” às obras consagradas, o que acarreta reducionismos na significação da leitura.

Entre as numerosas abordagens superficiais percebidas na totalidade das recepções analisadas, foi possível vislumbrar algumas resenhas que, além de aprofundar discussões acerca da obra, lançam mão da fortuna crítica em suas análises, o que assegura a diversidade de informações e posicionamentos a serem apreendidos pelos usuários desta rede virtual. A realidade é figurada pelo autor e se revela a partir da construção do próprio texto, de sua tessitura, de seu estilo. O reflexo estético da realidade leva alguns leitores a desfetichizar a sua própria realidade reificada, enxergando os problemas que os cercam, e a desnaturalizar o sofrimento humano para além dela. cremos emergir de algumas recepções a representação da literatura como um objeto artístico constituído pelo homem a partir de sua realidade imanente e que, por meio da tessitura textual, possibilita ao leitor a desfetichização da realidade e a promoção da catarse.

Independentemente da recepção divulgada pelos leitores do Skoob, a presença constante da obra coaduna nossa opção por ela, nesta tese, como representante do cânone brasileiro. Se na investigação realizada com os alunos egressos do IFSP, *Vidas secas* foi um dos livros mais citados, as recepções mais recentes divulgadas no Skoob atestam sua força de presença na sociedade.

Acreditamos que a recepção da obra pelos skoobers nos tenha possibilitado apreender algumas representações da literatura.

Como resultado deste trabalho de pesquisa, constatamos que a literatura assume regularidade discursiva muito parecida nos diferentes espaços sociais, pois a constituição e a inserção do discurso literário são orientadas por práticas que não diferem completamente entre si, tanto no meio escolar, quanto no digital. Ou seja, acreditamos que não se revele uma estética completamente nova nas duas comunidades virtuais de leitores, objetos deste estudo, mas uma reapropriação da representação de literatura já existente e legitimada no meio escolar – o que se evidenciou, também, na recepção da obra *Vidas secas* pelos leitores.

Prevalece nos três espaços a representação pragmática da literatura como conteúdo (não é reconhecida como uma forma de conhecimento em si, mas como meio para se atingir determinados conhecimentos sociais ou voltado exclusivamente à fruição e à promoção do prazer); a representação da literatura do significado (presença frequente do uso de conhecimentos específicos da teoria literária nas resenhas evidenciando o estudo literário e não a experiência significativa da leitura literária); a representação da literatura como epifenômeno social (concepção de literatura como algo sublime, de aura superior, voltado à transcendência e à remoção momentânea do sujeito de sua realidade apenas como um subterfúgio). Em grande parte das resenhas, revelou-se o nível sensorial e emocional da leitura.

Mesmo veiculadas em suportes diferentes, as duas comunidades virtuais de leitores observadas neste trabalho de pesquisa – Skoob e Booktube – revelam algumas práticas de letramento constituintes de um discurso literário padronizado, que acaba por não romper definitivamente os modelos institucionalizados.

Diante dessa perspectiva com a qual nos deparamos, em um primeiro momento parece não haver nada de novo a se aprender com as comunidades virtuais de leitores analisadas nesta pesquisa, mesmo porque elas não são reconhecidas pelas instâncias que detêm o capital intelectual. Contudo, um olhar mais atento revelou não só diversas mudanças, mas também novas perspectivas envolvendo a relação entre os leitores e o universo da literatura. Cremos que elas possam nos mostrar a importância de se horizontalizar os papéis exercidos pelos sujeitos envolvidos nos processos de leitura literária; além disso, o quanto a democratização dos espaços relacionados à cultura literária é fundamental para a aproximação não só entre leitor e livro, mas também entre leitores e leitores.

Revelam como a mudança de posição dos sujeitos nessas relações não só é possível, como também é bem-vinda: o mesmo sujeito leitor passa a atuar como autor ou mediador de leitura de acordo com as circunstâncias envolvidas no momento.

Mesmo não sendo reconhecidas pelas instâncias de poder, as comunidades virtuais de leitores parecem apresentar uma nova configuração quanto ao compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento, especialmente quando deslocam os papéis desempenhados por quem nelas interage. A descentralização do saber permite que as pessoas se expressem com mais autonomia, externando não apenas o que sentiu ou aprendeu com o livro lido, mas como foi para o ler. Embora cada leitura seja única, são justamente as percepções individuais que, somadas, ampliam a memória coletiva acerca da leitura e do livro. Os suportes tecnológicos permitiram o desenvolvimento das comunidades virtuais de leitores e elas, por sua vez, ampliaram o potencial desses suportes, como no caso dos booktubes que adaptaram um veículo – O YouTube – originalmente criado para outro fim.

As comunidades virtuais – Skoob e Booktube – também nos convencem acerca da presença definitiva da dimensão afetiva na experiência literária. Por fim, elas provam nossa necessidade humana de compartilhar com alguém nossas experiências e aprendizados e como essa prática desenvolve em nós uma boa quota de humanidade. Elas evidenciam a importância do outro para construção coletiva do conhecimento e, principalmente, do autoconhecimento. Além de tudo isso, representam a cultura participativa e convergente e nos levam a pensar em como atualizar o ensino da literatura em contexto escolar.

Embora não sejam determinantes para uma total ruptura em relação às práticas tradicionais que envolvem a literatura, ainda assim evidenciam-se mudanças bastante significativas ou novos modelos de letramento literário que não podem ser ignorados. Se no meio escolar as representações da literatura e da leitura literária correspondem a aspectos da didatização literária em detrimento das práticas de leitura do texto literário, no meio virtual essas mesmas representações se constituem a partir das práticas de leitura literária. Acreditamos haver, nas comunidades virtuais, uma transformação bastante importante na representação dos sujeitos envolvidos nos processos de leitura, o que pode suscitar reflexões e novos

encaminhamentos para uma mudança de posição dos agentes e dos modos de leitura literária no ambiente escolar.

No intuito de encerrar esta tese reafirmando nossos anseios por um ensino de literatura mais significativo ao aluno, que seja capaz de estabelecer a relação estética entre leitor e texto literário, recorreremos à uma passagem da obra *Vidas secas*, a qual se encontra no capítulo intitulado “*O mundo coberto de penas*”. Cremos que essa narrativa possa ilustrar a concepção de literatura da qual nos apropriamos nesta tese.

No livro de Graciliano Ramos, a relação da personagem Fabiano com a linguagem perpassa a existência de uma subjetividade complexa, a qual é atravessada pela indefinição de sua própria identidade, pela sugestão de sonhos e pela percepção de futuro. Fabiano é uma criatura única, efeito de uma forma particularizada de narrar, como um ser de palavras que ganha imagem e vida a cada vez que se pronuncia o discurso. Mesmo que sua condição primitiva tenha impedido o recurso da primeira pessoa, ainda assim a linguagem do livro evidencia sua relação com as palavras, sejam elas as suas ou as dos outros. Um dos seus maiores conflitos está em vislumbrar a linguagem como algo desejado, mas ao mesmo tempo temível, inalcançável ou até mesmo inútil, considerando as dificuldades que o mundo lhe impõe. Contudo, de algum modo, ele detém as palavras, sejam elas das rezas; do seu dia-a-dia, monossilábicas e gruturais, usadas indistintamente para os bichos e para as pessoas; palavras que questionam, sem respostas; palavras difíceis da gente da cidade, ambas perigosas; palavras que traduzem uma autoridade incontestável, afinal, “governo, é governo”.

No entanto, em *Vidas secas* há mais do que o arrolamento das deficiências, equívocos e silêncios de Fabiano diante da linguagem. Há o encanto da revelação do seu sentido, lindamente traduzido em uma passagem, a nosso ver, muito especial do capítulo “*O mundo coberto de penas*”. Aparentemente pontual, o acontecimento narrado esconde uma potência decisiva para a compreensão de Fabiano e da própria obra como um todo.

Na passagem, as palavras de Sinhá Vitória, de que “as excomungadas aves de arribação queriam matar o gado”, despertam em Fabiano uma sensação de vazio provocado pela frase que ouve, mas não compreende. Quando ele exprime: “- Chi! Que fim de mundo”, não se trata apenas da paisagem que observa, mas desse vazio decorrente das palavras que agora não saem da sua cabeça. Até que o narrador nos

informa que elas “tornaram ao seu espírito”. Ou seja, no centro mais íntimo das reflexões de um ser tão rústico como Fabiano, ocorreu a iluminação de um significado. As palavras de Sinhá Vitória, subitamente, passam a fazer sentido, deixam de ser palavras ouvidas e estranhadas e passam a ser palavras acolhidas e compreendidas numa atividade interior. Por meio da linguagem, Fabiano liberta-se de todos os discursos de poder neste momento. E, assim, o narrador nos leva a acompanhar cuidadosamente a elaboração dessa consciência: as aves bebiam a água, o que provocava a sede e a morte do gado. Essa tomada de consciência provoca a satisfação pela articulação do sentido, ao que antes parecia incompreensível. Por isso, Fabiano esquece momentaneamente a tristeza próxima da seca e “ri-se encantado”.

Esse instante de felicidade é uma chave para o alargamento da obra. A passagem pode fazer parecer que a personagem apenas encontrou a lógica simples de uma expressão. Contudo, a obra guarda neste acontecimento mais do que isso. Para além da lógica da significação, Fabiano encontrou nas palavras expressivas a presença viva da poesia, quando reconhece os nexos implicados na figura de linguagem. Ele se dá conta de um mecanismo de pensamento que parte da realidade, mas que ao mesmo tempo, é belo. Isso porque revela a possibilidade de o poético agitar-se dentro de si mesmo, a ponto de transfigurar um novo olhar para a paisagem – e, para o mundo: as arribações são agora as folhas e flores que faltam aos galhos secos do mulungu ressecado, e a árvore enfeita-se de penas.

Essa nova relação estabelecida com a linguagem descortina uma passagem para o mundo e para dentro de si mesmo. Nela, a presença da força literária não é tomada como oposição à realidade, mas como um modo belo e justo de percebê-la, humanizando, no sentido mais profundo, a personagem.

Diante dessa potência de humanização da literatura, qualquer passo dado no sentido de se promover uma educação significativa vai em direção à força, tanto sensível, como cognitiva do texto literário. Por isso, acreditamos que essa passagem de *Vidas secas*, a qual revela a mudança de percepção de mundo de Fabiano a partir da relação estética estabelecida com a linguagem, represente o cerne do trabalho com o texto literário. Almejamos a mediação da leitura literária capaz de fazer ver na expressão das palavras a poesia como um modo de perceber o real, mas com o olhar transfigurado pela beleza estética; que seja capaz de iluminar significados para os jovens a partir da tessitura textual, capaz de levá-los a acolher

amorosamente as obras literárias que, a princípio, possam lhes parecer estranhas e sem sentido. Assim, a literatura se tornará uma possibilidade de libertação dos discursos de poder que os cerceiam socialmente, promovendo-lhes condições de visibilidade da realidade e de si mesmos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada literária e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 124, p. 23-34, jan. 1996.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. (org). **Teclas e dígitos: leitura, literatura e mercado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ**, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 07 de jan. de 1977**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_01](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01). Acesso em: 22 set. 2019.

BOTELHO, André; HOELZ, Maurício. Sociologias da literatura: do reflexo à reflexividade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 263-287, dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk; Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A representação política: Elementos para uma teoria do campo político. *In*: BOURDIEU, Pierre (org.). **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 163-207.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectivas, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CANDIDO, Antonio. Estímulos da Criação Literária. *In*: CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1973. p. 41-70.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995. p. 171-193.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Carnello Correa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: UNB, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura**: 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Liberdade, 1996.

COLOMER, Teresa. **A formação do Leitor Literário**: Narrativa Infantil e Juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. O Leitor. *In*: COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo e Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001a. p. 139-164.

COMPAGNON, Antoine. O que é Literatura. *In*: COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria: Literatura e Senso Comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo e Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001b. p. 29-46.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, ed. espec., p. 173-187, jul. dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>. Acesso em: 12 mai. 2020.

DIAS, Cristiane P. O discurso sobre a língua na materialidade digital. **Interfaces**, Guarapuava, v. 2, n. 1, p. 38-45, jul. 2011.

EAGLETON, Terry. O que é literatura. *In*: EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 1-18.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. Muito além da internet. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 dez. 2003. Caderno Mais, p. 4-10. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1412200304.htm>. Acesso em: 21 nov. 2019.

ECO, Umberto. O dilúvio da informação. **Veja**, São Paulo, n. 4, p. 11-15, 10 dez. 2000. (Vida Digital).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2008.

FELTRIN, Tatiana. Ligando livros às pessoas. **Youtube – tatianagfeltrin**. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/tatianagfeltrin>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERRAREZI, Ludmila. **Nos (ciber)espaços de leitura: sentidos e sujeitos em trânsito**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?: the authority of interpretive-communities**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. *In*: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (org.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 107-116.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 134-167.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996, 2v.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, 2v.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

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

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as explicações fundamentais da poiesis, aisthesis e Katharsis. *In*: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. *In*: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 305-357.

JEFFMAN, Tauana Mariana Weinberg. **Booktubers**: Performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube. 2017.393 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da conexão**. Tradução de Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da Conexão**: Criando valor e significado por meio da mídia propagável. Tradução de Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. B. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 27-63.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCCIO, Flávia Di; COSTA, Ana Maria Nicolaci da. Blogs: de diários pessoais a comunidades virtuais de escritores/leitores. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 132-145, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a10.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDES, Helder Jorge Marques. **Texto e leitura na Web 2.0**: o Facebook e os novos leitores. 2012. Dissertação (Mestrado em Edição de Texto) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/8666/1/HelderMendesTextoeLeituraWeb.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

MURARO, Cauê. Booktubers são os novos críticos literários, 'jabazeiros' ou só youtubers que falam de livros? **G1 – Pop & Art**, 01 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2018/10/01/booktubers-sao-os-novos-criticos-literarios-jabazeiros-ou-so-youtubers-que-falam-de-livros.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Fairclough. *In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 281-310.

ORLANDI, Eni. Língua, comunidade e relações sociais no espaço digital. *In: DIAS, Cristiane (org.). E-urbano: sentidos do espaço urbano/digital.* Campinas: Labeurb/Unicamp, 2011. p. 3-10. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/pdf/eurbano1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Com Roland Barthes.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** 133. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

RESENDE, José. Formação do artista no Brasil. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 22-29, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ars/v3n5/02.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). Leitura de Literatura na Escola.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: A Escola e a Inclusão Social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SALES, Ester Valquíria Pereira Furtado. **A Recepção de Narrativas longas por crianças do Ensino Fundamental I.** 2019. 406 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **A leitura fora do livro.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

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

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, Campinas, ed. 04, p. 19-28, abr. 2013. Disponível em: [http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso em: 25 set. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. Os três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. **Revista Líbero**, São Paulo, ano v, v. 5, n. 9-10, p. 30-39, 2002.

SAPIRO, Gisèle. Autonomia estética, autonomização literária. *In*: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rosie-Marie (coord.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a Educação estética da Humanidade**. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963.

SKOOB. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. 4. ed. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TORRALVO, Izeti Fragata; MINCHILLO, Carlos A. Cortez. **Linguagem em movimento**. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Linguagem em Movimento; v. 3).

VILLAÇA, Alcides. Imagem de Fabiano. **Estudos avançados (USP)**, São Paulo, v.21. n. 60, p. 235-243, 2007.

WARKEN, Pedro Egidio. **A Recepção de Machado de Assis por jovens do século XXI**. 2015. 631 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2015.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: uma breve introducción. 15 abr. 2015. Disponível em: <http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/Breve%20introduccio%CC%81n%20a%20las%20comunidades%20de%20pra%CC%81ctica.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.