

COMUNIDADES DE LEITORES E ESCRITA COLABORATIVA NA INTERNET E O ENSINO DE LITERATURA PARA OS LEDORES CONECTADOS

[READER COMMUNITIES AND COLLECTIVE WRITING ON THE INTERNET AND LITERATURE
TEACHING FOR CONNECTED READERS]

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinhoⁱ

ORCID 0000-0002-5361-3965

Universidade do Estado da Bahia – Salvador, BA, Brasil

Denise Dias de Carvalho Sousaⁱⁱ

ORCID 0000-0003-4524-5995

Universidade do Estado da Bahia – Salvador, BA, Brasil

Resumo: Este estudo problematiza o ensino de literatura na contemporaneidade destacando a cisão existente entre as escolas, os textos e os leitores. Com a investigação objetivamos debater o novo perfil de leitor que emerge nos meios digitais e a literatura das primeiras décadas do século XXI, movente e híbrida. Para tanto, recorreremos aos exemplos das comunidades de leitores e a prática de escritas literárias coletivas na internet, enquanto recursos possíveis para dirimir, mitigar as lacunas existentes na atual formação do leitor literário no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de literatura; leitor movente; comunidade de leitores; literatura híbrida.

Abstract: This study raises questions about the literature teaching in contemporaneity, highlighting the existing division between the schools, the texts, and the readers. With this investigation, we aim to discuss the new reader's profile that rises in the digital media and the literature of the first decades of the 21st century, moving and hybrid. For this purpose, we resort to examples of the reader communities and the practice of collective literary writings on the internet as a possible resource to reduce and minimize the existing deficiencies in the current literary reader's formation in the school environment.

Keywords: Literature teaching; moving reader; reader community; hybrid literature.

Introdução

Ao analisarmos a fotografia do ensino de literatura na contemporaneidade iremos, de certo modo, visualizar um registro paradoxal; ao passo que os professores, educadores, mediadores de leitura registram e reclamam a baixa adesão às aulas e às consequentes propostas de leitura, análise e debates literários em momentos didáticos, o mercado, as pesquisas (dos diversos institutos e startups) e as mídias tomam direção contrária e afirmam que nunca foi tão popular o consumo de literatura entre os jovens, sobretudo por aqueles em idade escolar. É evidente que por trás de tais constatações há complexos fatores que ainda precisam ser superados, tais como a promoção da democratização do acesso ao livro, da ampliação dos níveis de letramento da população brasileira, também a erradicação do analfabetismo.

Retornando ao paradoxo registrado no ensino de literatura, iremos encontrar um possível amparo nos estudos de Todorov (2009), nos quais o autor, entre outros debates, argumenta que a literatura não está em perigo, mas antes as práticas do ensino, as estratégias didáticas e a sua “pedagogização”. Parte desse problema é identificado no modo de se apresentarem as obras, assim como nas atividades de leituras e nos desdobramentos que são desenvolvidos a partir deles (exercício), porém outro fator de relevo que tem ficado mais latente nas últimas décadas e não podemos deixar de considerar é o hiato existente entre as leituras realizadas pelos alunos, principalmente aqueles em processo de iniciação ao universo literário e as leituras que lhes são impostas pelo programa escolar, pela lista do vestibular, entre outras.

Para melhor ilustrar os argumentos supracitados, recorreremos aos dados divulgados pela Estante Virtual e pela Livraria Saraiva em suas listas dos dez livros mais vendidos. Na listagem, encontramos diversos best-sellers entre eles: *Diário de um Banana* (Jeff Kinney), *A Garota do Lago* (Charlie Donlea), *Aventura de Mike* (Gabriel Dears) entre outros, prova de que outros círculos de leituras foram construídos e popularizados entre os jovens, e a escola, ressalvadas as raras exceções, ainda apresenta certa dificuldade em lidar com outros fazeres literários, literatura de massa, de margem, best-sellers etc. Se tal situação já era complexa, e os professores e mediadores estavam aprendendo a lidar com ela, com advento da e-literatura ou da literatura digital, essa cisão se torna ainda maior.

Deste modo, dado este novo meio de produzir, recepcionar e veicular literatura, que forja também novos comportamentos de leitores, o presente artigo objetiva discutir os entraves no ensino de literatura, lançando as lentes sobre esse novo perfil leitor, a literatura construída de modo colaborativo e as comunidades leitoras. Para tanto, recorreremos aos estudos de Barthes (2008), Chartier (1998), Martins (2006), entre outros. Adotamos por método a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos oficiais federais e de páginas e sítios na internet.

Ensino de literatura e a formação do leitor literário: há pedras no meio do caminho!?

Quando Llosa (2010) sai *Em defesa do Romance* ele tutela não apenas o gênero, antes tece considerações que, de modo geral, nos conduzem ao entendimento da indispensabilidade da literatura no processo de desenvolvimento individual e nas construções sociais coletivas. Elencando uma série de “profundos benefícios”, o escritor lança sobre o romance (e nós ampliamos os sentidos para a literatura) a condição de única instituição que, em sua totalidade, seria capaz de “ensinar a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do patrimônio humano, e a valorizá-las como uma manifestação de sua múltipla criatividade” (LLOSA, 2010, p. 67). Semelhantemente ao defendido por Llosa, diversos autores, pesquisadores e estudiosos como Candido, por exemplo, conferem à literatura um espaço de centralidade intercedendo pela sua inclusão nas práticas de formação dos sujeitos. Nesse contexto, direcionamos as lentes para o ensino de literatura nos espaços escolares, os principais agenciadores da formação leitora.

Incorporado ao currículo escolar, o ensino de literatura e a consequente formação do leitor literário colaboram, significativamente, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades que auxiliam os sujeitos a melhor se relacionarem com questões referentes às culturas, às identidades, aos pertencimentos entre outras possibilidades que permeiam o (auto)conhecimento e o campo do subjetivo. Ao dialogar sobre essa prática, Barthes (2002) desvela o caráter multidisciplinar e transdisciplinar da arte da palavra, atribuindo a ela a condição de componente urgente e integralizador. Nas palavras do autor: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia

ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2008, p. 20).

Por essa e outras razões similares, os documentos que orientam a construção dos currículos no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – artefatos que influenciaram (diretivamente) as práticas educativas formais entre os anos de 1997 e 2017 – e também, de insurgência mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, documento que além de recomendar referenda e conduz a atualização e a elaboração dos currículos, estabelecendo que o ensino de literatura deve prezar pela autonomia leitora, pela ampliação dos letramentos e pela integração a culturas juvenis, construindo momentos e estratégias de mediação que valorizem os contextos vivenciais dos educandos, assim como as suas práticas de autoria e de recepção dos textos. Sobre o ensino de literatura a BNCC preconiza:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87)

Embora os PCN, as DCN, a BNCC e tantos outros documentos construídos pelas redes estaduais e municipais de ensino, e também os planos e projetos desenvolvidos pelas próprias escolas, orientem o ensino de literatura a partir dos acionamentos estéticos e da recepção leitora, explorando as incontáveis benesses que esse fazer artístico proporciona para os discentes nas relações escolares e no extramuros, essa prática, em diversos centros formativos, ainda não ocorre a contento. É evidente que com tal registro não queremos culpabilizar, atribuir a responsabilidade exclusivamente às instituições de ensino ou aos docentes, mas antes a um conjunto de fatores que requerem de nós, formadores de leitores literários e apreciadores da literatura, maior atenção. Referente a essa questão, podemos elencar alguns problemas que contribuem, demasiadamente, para ampliar os abismos existentes entre o ensino, os leitores e o texto literário.

O primeiro dos entraves que registramos é de ordem física/estrutural: dados recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponibilizados em 2018, também em informações publicadas pelo

Censo Escolar (ano de 2018), revelam que apenas 50% das escolas públicas dispõem de bibliotecas ou salas de leitura, situação agravada ao analisarmos os relatos e microdados que versam sobre as condições de funcionamento desses espaços.

As bibliotecas e salas de leituras das escolas contam com números escassos de exemplares de uma mesma obra, o que dificulta o trabalho dos professores com propostas de leituras coletivas em turmas amplas (realidade na maioria destas instituições). Além disso – por causa do esfacelamento dos programas federais de fomento –, a ausência de políticas periódicas de renovação dos acervos também é um empecilho que condiciona a mediação docente a uma quantidade limítrofe de títulos, comumente restrita aos textos canônicos, não disponibilizando aos alunos artefatos variados como as ficcionalizações contemporâneas, por exemplo: “Sem dúvidas, é preciso que a escola incentive a leitura de obras clássicas, mas o ensino de literatura não pode ficar confinado apenas à tradição clássica” (MARTINS, 2006, p. 90).

Também trazemos à baila as questões referentes ao Livro Didático (LD) – instrumento didático mais utilizado em sala de aula. Recurso de fundamental importância para o desenvolvimento das aprendizagens, garante que, minimamente, discentes acessem compilações de instruções, informações, bem como que docentes e discentes façam usufruto de material comum, circunstâncias que favorecem a construção de interseções, provocando os debates e a feitura de atividades. Desse modo, dado o seu relevo, necessitamos discutir as complexidades que estão em seu entorno.

Nesse sentido, compreendemos que as discussões acerca da elaboração, abordagens e usos do LD são amplas e densas, como mostram os estudos de Rojo e Batista (2003), Sousa (2019), entre outros. Desse modo, devemos nos ater a debater a literatura presente nesses artefatos. Nos Livros didáticos de Língua Portuguesa, a literatura aparece muito tímida. Comumente, as obras são apresentadas em fragmentos – mesmo nos gêneros curtos como os contos e as crônicas –, disputando espaço com inúmeras atividades que, mesmo na tentativa de destoar, acabam reiterando a percepção estruturalista do texto literário ou contemplando as abordagens que prezam pelas intencionalidades autorais, tornando os momentos com a literatura um excessivo ciclo de perguntas e respostas, concepções que estão à revelia do pensamento contemporâneo, segundo o qual “É preciso que a escola amplie mais as suas atividades, visando a leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos” (MARTINS, 2006, p. 85)

Ainda há que se evidenciar outro gargalo, talvez o que demande soluções mais urgentes, a formação de professores. Nas academias, principalmente nos cursos de Pedagogia e de licenciatura em Letras, são escassos os componentes curriculares que apresentam a literatura a partir de estudos e teorias críticas que conferem mais autonomia aos leitores – estética da recepção, estudos culturais, sociologia da leitura, entre outras. Para averiguar tais informações basta verificar os fluxogramas e currículos dos cursos mencionados. Outra questão recorrente nas Universidades é a dificuldade de se trabalhar com novas obras, com novos fazeres literários na formação inicial. As ementas e a própria organização dos componentes excluem boa parte das produções contemporâneas e os textos oriundos das literaturas de margem, versos e prosas, comumente, mais explorados nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, espaço cuja maioria do professorado brasileiro da escola básica ainda não alcançou.

A junção dessas problemáticas corrobora para a precarização do ensino de literatura e da mediação literária, acentuando a cisão entre os construtos literários que são abordados nos programas e no cotidiano das escolas com as leituras que alunos desenvolvem em outros ambientes. Colabora também para adoção e reprodução de antigos (e defasados) métodos, os quais recorrem ao texto literário, exclusivamente, enquanto pretexto para o ensino de língua e aprimoramento da escrita o que, entre outros fatores, “contribui para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão” (MARTINS, 2006, p. 83), chato, metódico, monótono, linear ou que obtenha um sentido pronto, cristalizado.

Desse modo, as consequências dos equívocos teóricos, epistemológicos e metodológicos adotados pelas instituições e sujeitos vem promovendo um engessamento na literatura apresentada em sala, o que contraria a sua natureza dinâmica. Enquanto a arte da palavra desvela a sua face camaleônica, se capilarizando entre os variados gêneros, suportes e superfície, a escola, ressalvadas as raras exceções, permanece refutando a dinamicidade e as mutações da literatura e dos seus alunos leitores. Sobre a inserção dessas novas construções literárias na escola, Paulino (2014) aduz:

Entretanto, foi muito lenta a entrada desses novos mundos nas escolas. Os dois profissionais que lidam com o ensino de literatura, os pedagogos e os licenciados em Letras, foram perdendo terreno na formação de leitores, com queixas constantes e algum desânimo na área de Letras, responsável pelas tarefas dos que a sociedade denomina de professor de Português. (PAULINO, 2014, p. 162)

Um exemplo pulsante que ilustra bem essa situação é a relação da escola com os *best-sellers*, “outros seres de outros mundos, entrecortados por magias, numa linguagem acessível e rápida que, repentinamente, prendeu adolescentes em calhamaços, cuja leitura era antes impensável por docentes” (PAULINO, 2014, p. 165). Enquanto as sagas vampirescas de *Crepúsculo* e o reduto de magia que é *Harry Potter* exercem verdadeira relação de fascínio entre os jovens, os fazendo devorar centenas de páginas, nas escolas, com alguma dificuldade, conseguimos que os alunos leiam, sem muita paixão, poucas dezenas. É evidente que residem aí diversas questões para o debate, inclusive a relação mercadológica, da mídia, entre outras, contudo o fato é que os alunos-leitores se sentem mais atraídos por essas leituras e a elas destinam horas a fio, principalmente os leitores em formação inicial.

Enquanto as instituições formadoras e os professores começavam a dar alguns passos em direção aos *best-sellers*, a literatura de massa, a escola se vê surpreendida por novos e dinâmicos objetos literários, velozmente disseminados por meio da internet gerando outros modos de ler, recepcionar, produzir e compartilhar textos. Tais artefatos já caíram nas graças dos alunos e se fazem presentes em seu cotidiano, logo é necessário recorrer a esses construtos, utilizando os meios digitais enquanto instrumento, isca, para fisgar esses leitores, estabelecendo uma dinâmica entre as diversas manifestações literárias. Pelos motivos aqui já arrolados, sabemos que esta não é uma tarefa fácil, contudo faz-se necessário, para reverter e dinamizar o ensino da literatura aos alunos, sábios digitais, conhecer esse novo perfil leitor e os seus objetos de leituras

O leitor, a literatura e a movência

Durante séculos vivendo na clandestinidade, relegado pela crítica e pela teoria literária, é somente no século XX, com mais relevo a partir da década de 1960 –, em decorrência das correntes teóricas da *Sociologia da Leitura* (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010) e *Estética da Recepção* (JAUSS, 1994) –, que o elemento leitor é inserido, com protagonismo, nos estudos e análises literárias. Ao considerar esse ator, as práticas de leitura, interpretação e construção de textos se ressignificaram, começaram a se basear pelo entendimento de que os sentidos de uma determinada obra não estão prontos, antes são construídos com o auxílio do leitor. Em outros termos, as significações estão além do que remonta a estrutura, “as linhas visíveis” do texto ou dos exclusivos propósitos

cunhados pelos autores. A concepção de leitura, então, passa ser pautada numa perspectiva crítica, subjetiva e dialógica, na qual se preza pela interatividade entre a cultura, a história e a formação dos leitores com as linhas e entrelinhas dos textos.

Apesar de, no decorrer do tempo, ter exercido a função de coadjuvante, a história da leitura (CHARTIER, 1998) nos desvela que o leitor sempre acompanhou a evolução dos signos, das superfícies de múltiplas escritas e das próprias mudanças inerentes aos gestos e movimentos sociais, adaptando-se a esses fenômenos, propondo novos modos de ler, construindo perfis variados de leitores. Essa relação – autor, leitor e obra – tornou-se simbiótica, de maneira que os estudos e teorias contemporâneas (e o próprio leitor) não assentem com abordagens que o privem de estar também no centro dos debates, das construções, das análises e da veiculação do texto.

Compreendendo a existência dos múltiplos perfis de leitores, recorreremos aos estudos de Santaella (2004, 2010, 2014) nos quais a pesquisadora constrói, de modo progressivo, uma vasta cartografia, elencando os tipos, as características e as habilidades de leituras dos leitores em períodos diversos. Em seu delineamento, a autora dialoga sobre cinco perfis cognitivos distintos de leitores, alguns já consolidados e outros em estado de emergência, sendo eles, em ordem cronológica de ascendência: a) o leitor contemplativo ou meditativo, b) leitor movente ou fragmentado, c) leitor imersivo ou virtual, d) leitor ubíquo e e) leitor prossumidor. Cabe sublinhar que a existência de um não exclui a dos outros, assim como algumas das características serão similares entre eles. A grande questão demarcada por Santaella (2014) é que, em determinados ciclos de formação individual e de desenvolvimento social, as habilidades de leitura de um desses perfis leitores estarão em maior evidência e serão evocadas com mais constância do que a dos outros.

Diferentemente do leitor contemplativo/meditativo do início do século XII, que emerge com a diluição do monopólio livresco detido pelo monastério e fruto da transformação da leitura em uma prática doméstica, estabelecendo uma relação intimista com os livros, ou do leitor movente/fragmentado, cujo nascedouro é a formação dos grandes centros urbanos, sujeitos que constroem sentidos sobre os “jornais, revistas, panfletos, vitrinas, letreiros e esquinas das cidades” (SANTAELLA, 2004, p. 28), os perfis leitores em candência em nosso tempos são os do leitor virtual/imersivo e do leitor ubíquo.

O leitor virtual aparece em face do advento da informática e da “democratização” do acesso à internet, mais especificamente a partir do desenvolvimento de mecanismos de *upload* e *download* de textos, assim como da criação de interfaces que possibilitaram a comunicação por meio das variadas linguagens na internet. Os contextos de leitura onde se encontra esse leitor são os espaços virtuais dos sites, *chats*, redes sociais, ambientes que se popularizaram com a chamada era digital, e que se fazem candentes com a instauração da cibercultura (LÉVY, 1999). Logo, o leitor virtual é o leitor das telas, navegantes entre os fluxos informacionais, fulgurando como “um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre as palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2004, p. 33). Sobre este, Lévy debate:

Para começar, o leitor em tela é mais ‘ativo’ que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa. (LÉVY, 1996, p. 41)

O perfil cognitivo de leitor está premente na cena contemporânea, desponta na última década com a difusão das tecnologias nômades, comumente inclinado à leitura em aparelhos como *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e *gadgets* de modo geral, e tem nesse cenário a significação para o seu nome leitor ubíquo: “O uso do adjetivo ‘ubíquo’ tornou-se corrente no campo da computação para se referir a um tipo de computação que se localiza entre a computação pervasiva e a computação móvel” (SANTAELLA, 2014, p. 28). Desse modo, o leitor ubíquo herda todas as características do leitor virtual, contudo algumas delas são hiperdesenvolvidas em função da evolução das interfaces dos *sites* que, quase diariamente, incorporam novas funcionalidades e, sobretudo, pela possibilidade de se conectar ao mundo virtual a qualquer momento, não sendo restrito o acesso aos ambientes domésticos, de trabalho e de estudos (como ocorria com o leitor virtual, fadado à leitura em computadores de mesa, condicionados à Internet via cabo). Com a mobilidade, os sujeitos passaram a utilizar as ruas, as academias, os transportes para realizar múltiplas leituras *online*. Sobre a mobilidade, Santaella aduz:

De qualquer modo, o que interessa é perceber que a ubiquidade se refere a sistemas computacionais de pequeno porte, e até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar a outro. É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor

ubíquo, uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar. (SANTAELLA, 2014, p. 36)

A era da mobilidade ou da ubiquidade, como alguns preferem denominar, possibilitou aos sujeitos que pudessem compilar diversos objetos de leitura num mesmo suporte, ocasionando o fácil armazenamento e transportação. O leitor ubíquo dispõe de páginas de livros literários, jornais, filmes, músicas, *chats*, instrumentos de pesquisas, álbuns e editores de fotografias ativados por alguns cliques, em qualquer lugar, basta estar com seu celular, por exemplo.

A ubiquidade também alcançou o leitor de literatura, não apenas no que compreende a leitura linear dos textos literários transportados dos meios sólidos (impressos) para a liquidez da rede, como comumente ocorria na última década do século XX, com a conversão, hospedagem e disponibilização de romances, contos e poesias, em formato PDF, JPEG, semelhantemente ao que ocorre com os títulos encontrados no site do Domínio Público, para que o leitor pudesse ter na tela do computador ou, de modo incipiente, na palma da mão, o contato com esses artefatos. A movência trazida pela cibercultura e pelo digital propiciou que também os textos literários se hibridizassem, entrassem em movimento. Sobre essa questão, Lima (2014) expõe:

Nesse campo digital acontecem experiências que radicalizam o uso da hipermídia e da hipertextualidade, como a e-poesia, a prosa interativa dos games e a confluência da net arte com a net poesia, escrituras que ganham um leque de possibilidades de criação, de interatividade e de hibridização com outras formas. (LIMA, 2014, p. 264)

Como observa Perrone-Moisés (2016), nas escritas literárias contemporâneas ou literatura das primeiras décadas do século XXI, como a autora prefere denominar, não há mudanças significativas em relação ao abjeto, às temáticas, aos tempos e aos elementos narrativos, tampouco do ponto de vista da construção das personagens ou ainda da adoção de uma estética relativamente nova, entretanto o que ocorre é um resgate de características de movimentos artísticos passados, adotando uma maior liberdade criadora e uma hibridização que possibilita a construção de textos literários repletos de efeitos os quais exploram elementos da cultura visual, imagens em movimento, sons e demais recursos oriundos da fluência do ciberespaço.

Outras características de enorme relevo e que necessitam ser sublinhada nessas produções é a recorrência escrita colaborativa e a intermedialidade. Muitos desses

artefatos são construídos de modo colaborativo: de maneira síncrona, como as nanonovelas do Twitter, ou assíncrona como algumas *fanfics* ou textos na plataforma *Wattpad/Whatpadd*. A outra questão é a intermedialidade, a relação de convergência entre as diversas mídias digitais possibilita que os recursos disponíveis e uma rede possam ser utilizados em outras, como por exemplo, as escritas e produções disponibilizadas no Facebook, podem ser elaboradas, montadas com auxílio da mídia YouTube.

É desse novo lugar de produção e de leitura de literatura que precisamos nos apropriar, contemplar e aprender, para que, desse modo, possamos alcançar os alunos que, comprovadamente, se encontram nesse ambiente, inferindo, construindo significados na coletividade, participando de comunidades *online* de socialização e experimentações literárias. Assim, as escolas necessitam atualizar os seus currículos e, por conseguinte, os professores as suas práticas, para que não tenhamos as mesmas problemáticas decorrentes do secular prestígio de um fazer literário em detrimento de outros, ou ainda da anulação dos *best-sellers* em sala de aula, cabendo aceitar e inserir a e-literatura nos momentos didáticos de ensino de literatura, ancorados na compreensão de que a formação de leitores requer estratégias, sedução, relação de fascínio e proximidade com objeto líquido, características que se realizam cada vez mais nas páginas da *web*.

Leituras compartilhadas: comunidade de leitores e a literatura das primeiras décadas do século XXI

Com o advento da *web 2.0*, nos primeiros anos do século XXI, muitas interfaces foram elaboradas na e para Internet. Um exemplo exponencial são os espaços coletivos para interatividade, as chamadas comunidades. No início, eram espaços com poucos recursos, ambientes que comportavam, concomitantemente, poucos usuários e de baixa atratividade, contudo essa realidade passa a ser modificada com a criação das redes sociais e a junção delas às comunidades.

De modo mais notório, com a ascensão da (hoje extinta) rede social Orkut, os debates acerca da junção e formação de coletivos inteligentes nas redes se tornaram premente. As redes sociais, ambientes *online* que congregam públicos de diferentes idades e com interesses variados, experimentaram por fatores externos e internos vertiginoso sucesso, conquistando, diariamente, milhares de usuários. Por fatores

externos, entende-se, por exemplo, o acesso a linhas de créditos – o que possibilitou que muitos sujeitos fizessem aquisição de computadores pessoais –, uma incipiente informatização das escolas, a criação de Infocentros e *Cyber Cafés*, o avanço no uso da fibra ótica e da Internet sem fio, assim como o refinamento das tecnologias móveis. Já os fatores internos responsáveis por esse crescimento são, por exemplo, a sofisticação da linguagem computacional e as atualizações da Internet.

Redes sociais e comunidades, para muitos estudiosos, se tornaram sinônimos, enquanto outros salientam a sua relação de mutualismo. O fato é que esses biomas digitais propiciaram espaços para diálogos, debates e criações de natureza variadas. Observemos algumas redes e comunidades que comportam discussões, construções e veiculações literárias.

Destacamos a princípio a rede social Skoob¹, ambiente criado para a socialização de leituras onde um internauta pode expor suas obras de preferência, produzir resumos, análises e comentários acerca desses títulos, tornando as reflexões disponíveis ao acesso dos demais navegadores e auxiliando outros leitores *online* na seleção e escolha de objeto para leitura. Tais registros permitem afirmar a possibilidade da realização de leituras direcionadas, contextualizadas, comprometidas com o desenvolvimento da criticidade dos leitores, embora, para tanto, a mediação se torne fator determinante. Logo, partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que os professores têm nessa rede um importante dispositivo metodológico, que poderá auxiliar no repensar dos comportamentos leitores, bem como no uso das suas interfaces para a mediação das práticas leitoras.

¹ Disponível em: <<https://www.skoob.com.br>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

Figura 1 - O que você está lendo?



Fonte: Captura de tela da página inicial da rede Scoob.

Uma rede exclusiva de e para leitores, o Scoob mescla discussões, indicações e compartilhamentos sobre a literatura impressa, assim como das produções híbridas e moventes. Conforme a própria descrição-convite (em destaque), a rede sugere que esse ambiente fulgura enquanto espaço de descoberta e de formação simbiótica, onde leitores (des)(re)leem de maneira conjunta. No Scoob, diversos gêneros são lidos: documentos, notícias, textos científicos, entre outros. Porém, as narrativas, indicações e reações trazem para a centralidade o texto literário. Apresentar essa rede para os alunos é oportunizar mais um espaço de trocas e socialização leitora, de descoberta e apresentação de títulos que são previstos no currículo escolar ou transcendentemente a ele. O professor pode ainda, dado o grau de atratividade da rede, desenvolver atividades geminadas, propondo que os alunos criem perfis na rede supracitada e, por conseguinte, suas estantes, compartilhando seus encontros literários com os demais colegas de classe, da escola e do mundo. Com essa ação o docente oportunizará a fluência digital, bem como seguirá o que é sugerido na BNCC:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível,

comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2017, p. 158)

Outra prática de produção e de consumo literário que se popularizou na *web*, e que já mencionamos aqui, são as ficcionalizações filiadas à cultura de fãs, as *fanzines*, fanartes fanclipes e, mais exponencialmente, as *fanfics*. As *fanfics* são uma espécie de novelas que os internautas constroem (em ascensão as escritas de modo coletivo) acerca de uma série, um filme, uma personalidade e, numerosamente, sobre os romances, os escritores dessas narrativas criam outros círculos possíveis, apresentando novas personagens, inserindo outras ações, construindo outros finais ou ainda tornando as obras sem desfecho para que outros membros dos *fandoms* continue tecendo possibilidades. Numa rápida pesquisa no Google, iremos encontrar centenas de milhares de títulos, narrativas reconstruídas, repletas de humor, sátira, erotismo e tragédias. Nesse fazer imperam as fanfics sobre *Harry Potter*² – essas, em particular, após vinte anos de publicação da obra original, potencializam o contato com esse universo bruxo –, *Crepúsculo*, *As crônicas de Nárnia*, entre outras. Sobre os sites, plataformas e fanfics, Fraisse argumenta:

Nesses sites, obras de grande difusão, séries de televisão, ‘sagas’ de todo gênero e globalizadas (*Crepúsculo*, que é um modelo de referência), com o conjunto de suas derivações; livros, séries, filmes, vídeo games servem de base para uma multiplicidade de reescritas, transformações, avaliações críticas, encenações encontros etc. Instituinto **comunidades sociais** com fronteiras constantemente em mutação. (FRAISSE, 2011, p. 240 grifos do autor)

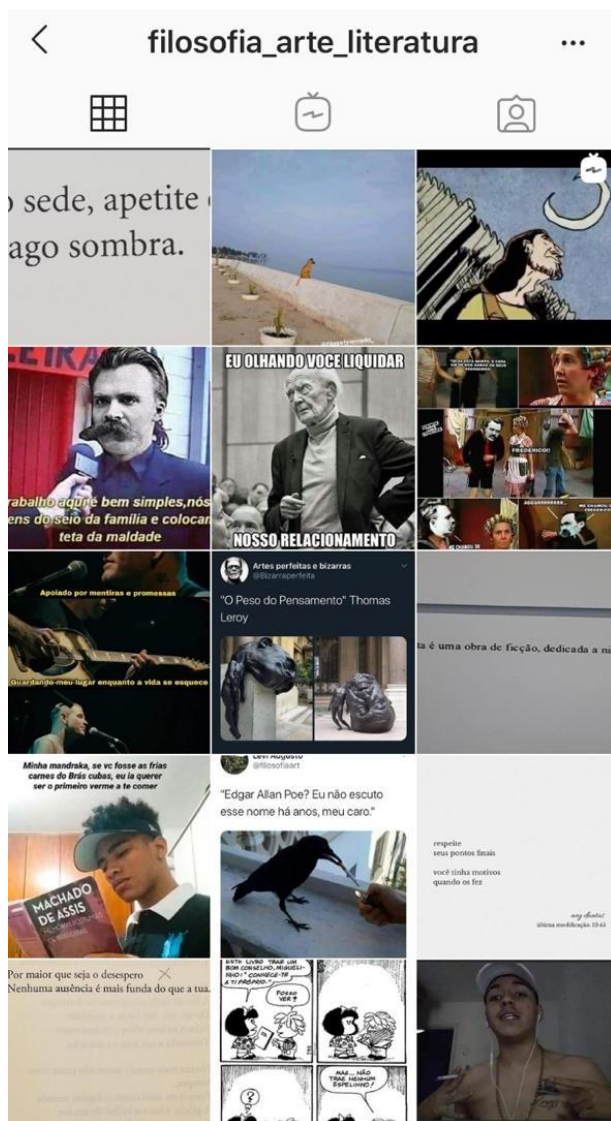
Trazemos à baila ainda as *fanpages* no Facebook e as páginas-comunidades no Instagram, ambos ambientes que originalmente foram desenvolvidos para acomodar publicidade de grandes empresas e artistas e que no curso do tempo se converteram em praça pública para diversas tribos, inclusive as literárias. Observamos que neste meio há centenas de páginas, que arrastam milhões de internautas a curtir e compartilhar literaturas, como as páginas Artes Depressão, Litera Brasil, Filoeliteratu, Gigantes da Literatura, Literatura Boemia e outras, bem como que há uma intermedialidade e

² Informação disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/vinte-anos-apos-lancamento-de-seu-primeiro-livro-harry-potter-se-renova-como-campeao-de-fanfics-21516638>>. Acesso em: 06 jun, 2020.

correlação entre as páginas. Diversos grupos e coletivos dispõem de perfis ativos nas diversas redes, alcançando um público ainda maior e em diversas mídias.

Nessas comunidades, os leitores imersivos-ubíquos entram em contato com diversas manifestações literárias, são comuns o compartilhamento de artigos científicos e notícias concernentes ao campo literário, “microliteraturas”: os micro ou nanocontos. Há também a proliferação de espaços que divulgam e debatem canais de *booktubers*, mais um desdobramento referente à cultura de fã, seguir, acompanhar e, mais importante, interagir com as ações e textos de autores, tanto os já aclamados pela mídia quanto os que se encontram em estágio de emergência, como revelam as redes de Conceição Evaristo, Geovani Martins, Marcelino Freire, Sergio Vaz, além de páginas póstumas, onde os textos de grandes nomes da literatura são relidos e adaptados comumente e fazendo enorme sucesso, em formato de memes.

Figura 2 – Página: Filosofia Arte e Literatura



Fonte: Captura de tela do feed da página inicial do IG

Na captura de tela, temos a página inicial da comunidade Filosofia, Arte e Literatura, ambiente no qual as obras clássicas são discutidas, curtidas e compartilhadas à exaustão. Como pode ser observado no *print* do *feed* da página, há postagem de vídeos, de fotografias encaminhadas pelos internautas, memes, HQs, capturas de páginas de romances etc. O leitor desses espaços, que ora está conectado aos poemas no Instagram, ora assistindo a curtas ou resenhas literárias no YouTube, ou ainda concomitantemente em ambos os espaços, se acostumou e é afeito a essa movência, dinamicidade, aos efeitos

e interações possibilitadas por essas plataformas. Desse modo, cabe-nos, na condição de formadores de leitores literários compreender que:

O leitor é visto como um agente que produz sentidos e que, para isso, considera a materialidade do texto e o contexto de produção dele, bem como seu próprio contexto de leitor, seu tempo, seu espaço, seus conhecimentos e seus objetivos de leitura. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 35)

Considerações finais

Ao concluirmos este estudo, verificamos que, pelos diversos fatores já elencados aqui, não é uma tarefa fácil dinamizar o ensino de literatura, trazendo para a centralidade do debate literário as leituras e feitura dos alunos. Contudo, para encontrarmos novos modos de tentar dirimir esses hiatos, sem sombra de dúvidas teremos que aprender um pouco mais sobre o universo desse novo leitor e com ele estabelecer algumas pactuações. Não é admissível que, ainda hoje, as instituições e atores formadores se atenham aos debates de que esta prática literária seja superior àquela. No caso específico da e-literatura, podemos assegurar que essa discussão já é uma questão superada, tanto pela dialogicidade entre os suportes e textos, quanto pelos comportamentos dos leitores, já que algumas habilidades são evocadas ao se ler textos impressos e outras são requeridas para leituras em ambientes virtuais.

É preciso compreender que esse novo leitor, que não exclui o cânone (não é a sua pretensão), mas que o enxerga e o lê de outros modos, é uma chave para traçar novos rumos para o ensino de literatura e até mesmo para formação inicial e continuada de professores. A Internet oferece diversos recursos de produção, recepção e veiculação literária, alguns debatidos aqui. Com uma boa mediação e curadoria por parte dos professores, esses instrumentos podem alcançar todos os alunos, assim como os discentes podem apresentar aos professores as feitura que lhes são mais peculiares, favorecendo, assim, trocas dialéticas e ganhos substanciais.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2008.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- FRAISSE, Emmanuel. Internet e Literatura. In: MARTINS, Aracy Alves et al. *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Trad. Mauro Gama. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.
- LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Geração blogueira: a literatura na web. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga de (Orgs.). *Modos de ler: oralidades, escritas e mídias*. Curitiba: Arte e Letra, 2014.
- LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. *Revista Piauí*, n. 37, out. 2010, p. 64-69. Disponível em: <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PAULINO, Graça. Ensino de literatura e formação docente. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga de (Orgs.). *Modos de ler: oralidades, escritas e mídias*. Curitiba: Arte e Letra, 2014.
- PERRONE-MOISÉS, Léya. *Mutações literárias no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ROJO, Roxane. Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupuion (Org.). *Complexidade: redes de conexões na produção do conhecimento*. 1ed. Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. O ensino de literatura sob a perspectiva do livro didático de língua portuguesa do ensino médio. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 16, p. 70-80, 2019.

TZVETAN, Todorov. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido em 03/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho** é mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). <https://orcid.org/0000-0002-5361-3965>. **E-mail:** aucsubrinho@uneb.br

ⁱⁱ **Denise Dias de Carvalho Sousa** é doutora em Letras (PUCRS). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>. **E-mail:** dsousa@uneb.br