



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SAMUEL RONOBO SOARES

**MODOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO LITERÁRIO:
MODELOS ESCOLAR E DIGITAL**

Londrina
2014

SAMUEL RONOBO SOARES

**MODOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO LITERÁRIO:
MODELOS ESCOLAR E DIGITAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras (Área de Concentração: Estudos Literários).

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Joasilho.

Londrina
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca do Instituto Federal do Paraná – Câmpus Umuarama)

Catalogação Na Fonte Elaborada pela Bibliotecária

Ana Flávia Costa CRB 9/1483

S676m Soares, Samuel Ronobo
 Modelos de apropriação do discurso literário: modelos
 escolar e digital/ Samuel Ronobo Soares. – Londrina, 2014.
 128f. : il.

 Orientador: Prof. Dr. André Luiz Joanilho
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina,
 Departamento de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras
 – Estudos Literários, 2014.

 1. Literatura e fato social. 2. Ensino de literatura. 3.
 Materiais didáticos. 4. SKOOB. I. Joanilho, André Luiz. II.
 Universidade Estadual de Londrina. III Título.

CDD 21. ed. 869.9301

SAMUEL RONOBO SOARES

**MODOS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO LITERÁRIO: MODELOS
ESCOLAR E DIGITAL**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Joaquinho
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Clóvis Mendes Gruner
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Profa Dra. Mariângela Peccioli Galli Joaquinho
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Melho
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Londrina, 17 de outubro de 2014

DEDICO

Para minha família e para meus alunos, inspiração
de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Ao professor André Joanilho, pela confiança, pelas orientações e pelas conversas que deram rumos para esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras-UEL – professores e funcionários – do Programa;

À professora Vanderléia, pelas preciosas sugestões, indicações de leitura, disponibilidade e orientação.

Ao professor Cláudio Denipotti, pelas contribuições precisas, por observar o método e pela disponibilidade de participar da banca de qualificação deste trabalho.

Ao professor Clóvis Mendes Gruner, pelas valiosas sugestões, indicações de leitura e disponibilidade de ler minha pesquisa.

Ao professor Luiz Carlos Migliozi, pela leitura atenta da pesquisa. Muito obrigado!

À professora Mariângela Joanilho, pela leitura da pesquisa e por ver os deslizes cometidos.

Aos meus amigos (as), por compreender minha ausência e meu silêncio tão necessários neste momento.

Aos meus queridos e amados alunos: o amor que sinto por vocês me faz mais feliz.

À professora Geiva, grande mestre e incentivadora dos caminhos da pesquisa no campo da educação.

Ao Páris, companheiro desta caminhada. Ao café, por me deixar acordado. Ao meu computador, por suportar as longas e intermináveis horas de leitura e de escrita.

À espiritualidade, sempre presente, emanando energia em todo o percurso.

Em especial:

À Elaine, à Fabiana e à Juliana, amigas eternas, de encarnações passadas e futuras.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, amores da minha vida, por sempre me incentivar e acreditar que eu poderia vencer mais essa etapa.

A Deus.

“E a instituição responde: Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorrer ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém”. (FOUCAULT, 2009, p. 7).

SOARES, Samuel Ronobo. *Modos de Apropriação do Discurso Literário: modelos escolar e digital*. 128 f. Tese (Doutorado em Letras – área de concentração Cânones, ideias e lugares) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é investigar os modos de apropriação do discurso literário no meio escolar e no digital. Para a realização da pesquisa, adotamos o conceito de Literatura como fato social que abriga instâncias, instituições e indivíduos acercados por condições econômicas, culturais e históricas específicas. Também utilizamos o conceito de Letramento Literário e o de Prática de Letramento Literário, que forneceram a base para pensarmos os modos como os dois espaços se apropriam do discurso literário. Como pressuposto básico, a pesquisa considera que as práticas que orientam a inserção de Letramento Literário nesses meios são igualmente parecidas, ou seja, há uma coordenação de elementos ou regras específicas que permite a inserção do sujeito no discurso literário. Para isso, foram analisados três livros didáticos destinados ao ensino médio e a rede social SKOOB. Por um lado, os materiais, com o objetivo de formar um tipo específico de bem cultural ou uma concepção de Literatura com foco na nacionalidade, recorrem a certos mecanismos como, por exemplo, resumos de obra, inserção do discurso da crítica especializada, biografias de autores e periodização literária. De outro lado, com finalidade mais comercial, a rede social SKOOB, ainda que esteja no domínio virtual, se utiliza dos mesmos procedimentos, formando, assim, um modelo de Letramento Literário Digital. O que os diferencia, então, são os papéis desempenhados pelos sujeitos. No meio escolar, há uma verticalidade dos modos de apropriação do literário, de forma que a construção do conhecimento ocorre a partir de instâncias reguladoras (crítica, universidade e livros didáticos etc). No digital, não há essa hierarquização do conhecimento: o participante pode transitar ora como formador de uma prática (ao elencar a sua lista de Literatura) ora como receptor (quando observa as práticas dos outros participantes), sobreposição que contribui para um novo *ethos*. Conclui-se, portanto, que mesmo os objetivos sendo distintos, os dois meios utilizam modos de apropriação do literário que os fazem participar da mesma ordem discursiva. Porém, no meio digital, abre-se a possibilidade de que outras práticas de Letramento Literário sejam efetivadas.

Palavras-chave: Literatura e fato social. Ensino de literatura. Materiais didáticos. SKOOB.

SOARES, Samuel Ronobo. *Literary Speech appropriation ways: scholar and digital models*. 128 p. Thesis (Doctor of Letters – Canon, ideas and places concentration area) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The aim of this present study is to investigate the literary speech appropriation means in scholar and digital models. To carry out this search, we adopted the concept of Literature like social fact which has instance, institution and individuals among specific economic, cultural and historical conditions. We also use the Literary Literacy concept and the Literary Literacy Practice, which gave us the base to think the ways the two places appropriate the literary speech. As basic assumption, the study considers the practices which direct the insertion of literary literacy in this environment is equally similar, i. e., there is a coordination of elements or specific rules which permit the subject insertion in the literary speech. For this, three textbooks for high school were analyzed and the SKOOB social web. On one hand, the materials, with the objective to form a specific cultural good or a Literary conception aiming the nationality, they use certain mechanism like, for instance, work summary, insertion of specialized criticism speech, authors biography and literary periodization. On the other hand, aiming the commercial aspect, the SKOOB social web, even it is in the virtual domain, uses the same procedures, forming, thus, a Digital Literary Literacy model. What differentiates them, then, are the role played by the subjects. In school environment, there is a verticality of the literary appropriation means, in a way that the knowledge construction occurs parting from the regulatory instances (criticism, university and textbooks, etc). In digital environment, there is not the knowledge act of hierarchizing: the participant may pass through or like creator of a practice (to list his Literary one) or like receptor (when watches the practice of other participants), overlap which contributes for a new ethos. One may conclude that, therefore, even the objectives are different; the two environments use literary appropriation models which make them to participate in the same discursive order. However, in the digital environment, make it possible other Literary Literacy practices are approved.

Keywords: Literature and social fact. Literary teaching. Didactic materials. SKOOB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro didático: Português Linguagens. Volume 1.....	37
Figura 2 - Língua Portuguesa: Linguagem e Interação. Volume 2.	38
Figura 3 - Linguagem em Movimento. Volume 3.....	39
Figura 4 - Página inicial da Rede Social SKOOB.....	40
Figura 5 - Exemplo de exercícios. Cereja e Magalhães, 2010, p. 150.	52
Figura 6 - Exemplo de textos de Gregório de Matos. Cereja e Magalhães, 2010, p. 183.	53
Figura 7 - Quadro sinóptico sobre o Barroco. Cereja e Magalhães, 2010, p.185.....	55
Figura 8 - Quadro sinóptico sobre o Arcadismo. Cereja e Magalhães, 2010, p.267.....	56
Figura 9 - Depoimentos de escritores sobre leitura e literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p. 90	58
Figura 10 - Depoimentos de escritores sobre leitura e literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p. 91	59
Figura 11 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.176.....	60
Figura 12 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.177.....	61
Figura 13 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.178.....	62
Figura 14 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.179.....	63
Figura 15 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.260.....	64
Figura 16 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.261.....	65
Figura 17 - Aspectos formais discutidos no livro didático. Faraco et al, 2010, p. 22.	69
Figura 18 - Aspectos formais discutidos no livro didático. Faraco et al, 2010, p. 23.	70
Figura 19 - Quadro periodológico. Torralvo et al, 2010, s/n.....	77
Figura 20 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 14.....	78
Figura 21 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 71.....	79
Figura 22 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 148 e 216.....	80
Figura 23 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 216.....	81
Figura 24 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 287.....	82
Figura 25 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 112.	84
Figura 26 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 113.	85
Figura 27 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 181.	86
Figura 28 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 182.	87
Figura 29 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 183.	88

Figura 30 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 184.	89
Figura 31 - Literatura e Cinema: Macunaíma. Torralvo et al, 2010, p. 109.....	92
Figura 32 - Literatura e Teatro: Morte e Vida Severina. Torralvo et al, 2010, p. 165.	92
Figura 33 - Literatura e TV: A Hora da Estrela. Torralvo; Minchilo, 2010, p. 235.....	93
Figura 34 - Interação com outras redes sociais.	99
Figura 35 - Relação das editoras presentes rede social SKOOB.....	99
Figura 36 - Categorias destacadas da rede social SKOOB.....	101
Figura 37 - Relação de Livros em destaque da rede social SKOOB.....	103
Figura 38 - Relação dos livros “Cortesias”.	104
Figura 39 - Sinopse do livro Bridget Jones – Louca pelo Garoto, de Helen Fielding.	105
Figura 40 - Sinopse do Livro Dom Casmurro, Machado de Assis.....	106
Figura 41 - Página referente ao livro O Hobbit, J. R. R. Tolkien.	110
Figura 42 - Dados Biográficos de J. R. R. Tolkien.	111
Figura 43 - Categoria “Top mais” da rede social SKOOB.....	112
Figura 44 - Lista de “Mais lidos” (página 1) da rede social SKOOB.	113
Figura 45 - Lista de “Mais lidos” (página 2) da rede social SKOOB.	114
Figura 46 - Resenha e comentários sobre A Hora da Estrela, Clarice Lispector.	116
Figura 47 - Trailer Morte e Vida Severina, inserido na rede social SKOOB.....	117
Figura 48 - Resenha do livro O Código Da Vinci, de Dan Brown.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades, capítulos e títulos dos temas relacionados ao ensino de Literatura.	46
Tabela 2 - Unidades, capítulos e títulos dos temas relacionados ao ensino de Literatura.	67
Tabela 3 - Unidades/Temas e tópicos relacionados ao ensino de Literatura.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: TORIA E ENSINO	17
1.1 LITERATURA E FATO SOCIAL: UMA ABORDAGEM.....	21
1.2 A ESCOLARIZAÇÃO.....	28
1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CONCEITO.....	31
2 MODOS DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: A PRÁTICA ESCOLAR	41
2.1 CAMINHOS DO ENSINO DE LITERATURA: MODELOS ESCOLARES.....	41
2.1.1 Português: Linguagens 1, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães.....	43
2.1.2 Língua Portuguesa: Linguagem e Interação, Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior	66
2.1.3 Linguagem em Movimento Volume 3, Izeti Fragata Torralvo e Carlos Alberto Cortez Minchilo.....	76
3 MODOS DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: A PRÁTICA DIGITAL	96
3.1 LETRAMENTO DIGITAL.....	96
3.2 A REDE SOCIAL: A PRÁTICA E O NOVO ETHOS	97
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: LITERATURA E ENSINO	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO



Gostaria de iniciar este trabalho discutindo, brevemente, a epígrafe que ilustra esta seção. Aquele que possui uma conta em alguma rede social ou quem navega pela internet já pode ter visto algo parecido. Trata-se de uma imagem que tem figurado principalmente no *Facebook*. Além dessa, outras muitas também aparecem, vez ou outra, fazendo referência a algum acontecimento da própria rede social ou a algo que ocorre fora dela. Tais construções imagéticas são geralmente ilustradas pela figura de autores consagrados ou por outras personalidades da história e da literatura brasileira, introduzindo um discurso que a eles é atribuído.

Não podemos deixar de notar uma série de fatores que interferem no significado dessas imagens: o verbal, o não verbal, a presença e mesmo a não presença. Juntos, esses elementos sugerem que o leitor tenha noções contextualizadas sobre os fatos ocorridos e que se tenha conhecimento de quem aparece nesses textos imagéticos. Para que se possa compreender o exemplo apresentado na epígrafe, é necessário identificarmos, por exemplo, que outras montagens circulam nesse ambiente fazendo referência a mesma escritora. Geralmente, são pensamentos ou passagens de textos que não tem ligação com a produção literária da autora, mas são disseminados, “curtidos”, “compartilhados” ou “retwitadas”² por inúmeros internautas que fazem sucesso na rede. Além disso, os recursos textuais e o uso das aspas formam um discurso legitimador de autoria (é a própria Clarice

¹ Disponível em: <<http://sacizento.bol.uol.com.br/blog/?p=3041>>. Acesso em: 4 abr. 2014. Pensamos a inserção desta imagem na epígrafe como uma forma de reflexão sobre a apropriação de um discurso autorizado literário na internet.

² Diante dos novos léxicos ligados às práticas discursivas usadas nas redes sociais, ressaltamos que “retwitadas” está relacionada à uma prática específica do Twitter.

Lispector que esclarece a não autoria das frases atribuídas a ela), o qual gera o riso, o desconforto e a possibilidade de uma voz que ainda circula. Até mesmo o suporte que aparece representando uma página de jornal também transmite a impressão de que o discurso escrito seja verídico.

Ainda que seja apenas uma forma de brincadeira que circula no meio digital, em específico na internet, podemos perceber a importância desse material para inferir algumas reflexões: Quais os modos de apropriação do discurso literário no meio escolar e no meio digital? É possível verificar um modelo específico para que ocorra essa apropriação? Quais os papéis dos sujeitos inseridos nesses meios? Será possível verificar uma sobreposição das práticas escolares sobre as práticas digitais?

Para tentar responder a essas questões, parto de uma breve reflexão sobre a minha formação docente de Literatura. Ao iniciar minha vida acadêmica no curso de Letras – Português na Universidade Estadual de Maringá – tive a oportunidade e o apoio de professores de Literatura em desenvolver um projeto de Iniciação Científica. Logo no primeiro ano, desenvolvi um trabalho sobre as Imagens Sociais de Leitura e de Literatura no Cinema, o qual tinha como objetivo investigar como eram vistas as práticas de leitura e de Literatura em filmes estrangeiros e nacionais. Ao analisar essas práticas, foi observado que as películas transpareciam uma imagem de leitura literária como forma de os sujeitos ascenderem socialmente, ou seja, aquele que lê textos literários seria mais aceito socialmente e participaria de grupos sociais mais elitizados.

No terceiro ano do curso, tive mais uma oportunidade de trabalhar com o tema Literatura e leitura em outro projeto de iniciação científica, dessa vez em parceria com o Departamento de Teoria e Prática da Educação. O trabalho “Estratégias de leitura de textos literários e Informativos” permitiu que eu observasse como e quais eram as estratégias de leitura de textos literários e informativos que os professores diziam ensinar, comparando com as estratégias de leituras de alunos para os quais lecionavam. Observamos, naquele momento, que os discursos de ensino dos professores eram diferentes das estratégias utilizadas pelos alunos ao ler textos literários e informativos.

No ano de 2005, já matriculado no Programa de Pós-Graduação em Letras, também pela Universidade Estadual de Maringá, iniciei meus estudos sobre a teoria do Letramento. A pesquisa “*Letramento Literário: materiais didáticos e o ensino de literatura*” teve como objetivo investigar os modelos de letramento literário em materiais didáticos de 1ª série da educação infantil, 5ª e 8ª série do ensino fundamental (abordando aspectos formais do texto literário), 3º ano do ensino médio (material apostilado, enfatizando os períodos

literários) e cadernos de resumos (contendo resumos de obras de obrigatória leitura em concursos vestibulares) e em alguns sítios eletrônicos específicos preparatórios para vestibulares. Na pesquisa, observamos a forte presença de um modelo autônomo de ensino de Literatura que Leahy-Dios (2004) denomina de positivista, acrítico e memorizável, focando em enfatizar aspectos estruturais (no caso dos materiais didáticos do ensino fundamental) e aspectos periodológicos (no caso dos materiais de ensino médio, em fichas de leitura, cadernos e resumo e em sites especializados).

Por outro lado, assistimos a um crescente uso das tecnologias em vários âmbitos da sociedade. Seja para fins educacionais ou para qualquer outro objetivo, não podemos descartar a presença de computadores, celulares, *tablets*, *smartphones* e outros diversos suportes que estão disponíveis para as mais variadas práticas de leitura e de escrita. Atualmente, é comum observarmos crianças, jovens e adultos fazendo uso das tecnologias para se comunicar, pagar uma conta ou escrever uma mensagem. Diante da facilitação das trocas de informações em rede e das múltiplas formas multimodais, aparecem discussões acerca dessas produções na tentativa de evidenciar o novo, por um lado; e o contínuo, de outro.

Evidentemente, essas questões geram debates no que se refere ao posicionamento do autor e do leitor diante das produções nas plataformas digitais. A noção de hipertexto, de multimídia, a não linearidade textuais, a questão da construção coletiva e outros conceitos geram reflexões sobre as produções textuais disponíveis em rede, incluindo a literária. No meio acadêmico e na área dos estudos da Literatura, vários trabalhos e diversos grupos de pesquisa têm investigado como funcionam e quais os recursos disponíveis para essas produções.

Podemos citar, por exemplo, o texto de Santa (2011), que analisou as ferramentas de construção narrativas em blogues, comparando-as com as utilizadas por autores de romances epistolares. Segundo ele, as técnicas empregadas para a escrita no ambiente digital são diferentes da escrita em papel, seja porque as ferramentas são outras ou porque o ambiente favorece outras possibilidades de interação com o público.

A pesquisa de Matia (2013), ao investigar as práticas literárias no ambiente digital, mais especificamente, a poesia digital, revela que, em razão de ser produzida em um espaço de escrita diferente – a tela do computador – essa forma de poesia se configura pela expansão de seus elementos significativos, abarcando sistemas semióticos diversos da linguagem escrita, suscitando, portanto, novos letramentos.

No mesmo sentido, Aranha (2008) se preocupa com os aspectos da narrativa a partir de jogos eletrônicos. Ao analisar a estrutura dos jogos do tipo RPG, o autor indica a necessidade de a crítica literária observar essas produções e estabelecer critérios e ferramentas, com o fim de se compreender melhor as novas criações.

Além disso, um grupo de pesquisadores do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais) se ocupou em perceber como as novas tecnologias se inserem na educação, investigando novas formas metodológicas e refletindo sobre o papel da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas. Tais pesquisas geraram o livro “Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas”, publicado em 2007, editora Autêntica.

Também pensando nas questões das tecnologias e Literatura, Corrêa (2008) organizou o livro “Ciberespaço: mistificação ou paranoia”. A publicação abarca questões teóricas a respeito nas práticas literárias realizadas na internet. Dentre os temas debatidos, podemos citar os estudos sobre poesia digital, autoria e leitor em rede, bem como a relação entre tecnologia e o literário.

A partir desse contexto de produção acadêmica, percebemos a preocupação em associar os estudos literários às produções tecnológicas, a fim de investigar a necessidade de teorias que abarque também essas produções. Entretanto, não podemos deixar de destacar que é necessário mais espaço acadêmico para análise das práticas que circulam no ciberespaço, já que elas também estão disponíveis para a leitura e para a escrita.

Por essa razão, ao verificar a necessidade de se pensar melhor sobre essas práticas que utilizam os recursos tecnológicos, a hipótese desta pesquisa é a de que a Literatura assume um determinado estatuto discursivo, o qual circula nas esferas acadêmicas e sociais e são transferidas ou reconfiguradas no meio digital. A partir disso, defendemos a tese de que os modos ou procedimentos de inserção do discurso literário seguem padrões parecidos, tanto no meio escolar quanto no digital, o que evidencia um modo específico de apropriação da Literatura. O que muda nos dois casos, portanto, podem ser os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no processo. Por essa razão, selecionamos materiais didáticos e uma rede social relacionada a textos literários (SKOOB), a fim de verificar se realmente há um modo a ser seguido e como o mesmo se fixa e se transpõe para outros meios, sobretudo no digital. Nesse sentido, pensamos que não se tenha modelos diferenciados ou uma nova estética literária presente no meio digital, mas uma reapropriação discursivo-literária.

Cabe ressaltar que o objetivo principal desta pesquisa é analisar os modos de apropriação do discurso literário no meio escolar e digital. Acreditamos, portanto, ser necessário inicialmente identificar os procedimentos de inserção da Literatura nos diferentes meios, para então criar categorias de uma configuração literária no meio escolar e digital. Para a verificação dos modos de apropriação do texto literário no meio escolar, selecionamos três materiais didáticos de Língua Portuguesa, utilizados pela rede pública de ensino de Umuarama/PR. Quanto à rede social, a escolha se deu pelo fato desta possuir um número significativo de participantes e por possibilitar que os mesmos possam sugerir leituras, marcar livros lidos e que ainda lerão.

Assim, na seção 1, esta pesquisa realiza o encaminhamento teórico, pautando-se em uma concepção de Literatura como fato social e apoiando-se na perspectiva do Letramento Literário, para compreender o conceito de prática e aplicá-lo no campo dos estudos literários.

A seção 2 refere-se às análises dos manuais didáticos, verificando como ocorre a apropriação do discurso literário no meio escolar, a partir de estratégias e procedimentos particulares, formando, assim, um modo escolar de discurso literário.

Na seção 3, ocupamo-nos de analisar a rede social SKOOB, também observando os procedimentos adotados pela plataforma digital para a inserção de um discurso literário.

No item destinado à Discussão dos Resultados, fizemos algumas considerações acerca da relação Literatura e ensino, buscando responder a alguns questionamentos: Ensina-se Literatura? Ensina-se leitura literária? Qual é o papel da crítica sobre os estudos do digital e da Literatura?

Por fim, nas considerações finais, ressaltamos a questão dos modos de apropriação do discurso literário pelos dois meios investigados. Também destacamos a necessidade de se pensar a Literatura como fato social, portanto, abarcado por condições históricas, culturais e sociais muito específicas – que permitiria a construção de uma história literária pautada nas Práticas de Letramento Literário efetivo. Deixando-se, nesse sentido, de pensar a Literatura como uma reprodução de um modelo.

1 LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: TORIA E ENSINO

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, senão uma constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT 2009, p. 44-5)

Como o objetivo desta pesquisa é investigar os modos de apropriação do discurso literário e como eles se consolidam na esfera do ensino e na internet, torna-se relevante, primeiramente, levantarmos algumas questões referentes à concepção de Literatura que assumiremos neste trabalho, com a finalidade de se pensar tanto o letramento literário quanto o conceito de Práticas de Letramento Literário.

Diante disso, para iniciar essa seção, ratificamos nossa crença de que é na escola e, por consequência, via materiais didáticos, que os sujeitos têm o contato com um tipo específico de prática literária, a qual exige modos particulares de organização, de seleção e de apropriação dos textos literários. É por esse viés que corroboramos com a abordagem de prática apontada por Wenger (2001).

Este conceito de “prática” inclui tanto os aspectos implícitos como os explícitos. Inclui o que se diz e o que se cala, o que se apresenta e o que se dá por suposto. Inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regulações e os contratos que as diversas práticas determinam para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, as convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as instituições reconhecíveis, as percepções específicas, as sensibilidades afinadas, as compreensões encarnadas, os supostos subjacentes e as noções compartilhadas da realidade que, em sua maior parte nunca se chegam a expressar, são sinais inequívocos da filiação a uma comunidade de prática e são fundamentais para o êxito de seus empreendimentos. (p. 71, tradução nossa)³

³ Este concepto de ‘práctica’ incluye tanto los aspectos implícitos y explícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye la lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, criterios especificados, procedimientos codificados, las regulaciones y contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles, las percepciones específicas, las comprensiones afinadas, encarnada entendimientos, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación miembro a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas.

O conceito de ‘prática’ conota em fazer algo diante de um contexto histórico e cultural que concede uma estrutura e um significado ao que fazemos. A prática é sempre uma prática social, produto histórico, carregado de significados. Nesse sentido, pensando também no campo dos estudos literários, acreditamos que existem certas regularidades e especificidades que o saber literário permite circular em uma determinada esfera. Analisar os modos como são organizados e apropriados tais práticas nos permite pensar, então, nas estruturas internas e nas relações existentes entre os discursos que convergem para ensino de Literatura.

Se, por um lado, no Brasil, a instituição escolar é, para a maioria da população, um espaço em que é possível estabelecer a interação com o literário, por outro, também é necessário analisar como e quais os modos de inserção desse literário no círculo escolar, uma vez que a Literatura, enquanto disciplina, frequentemente sofre um processo de escolarização, passando por uma sistematização que vai ser útil para determinados fins e objetivos específicos⁴.

Acrescentamos, ainda, ser necessário verificar as possibilidades que a Literatura assume enquanto meio de reflexão sobre a própria condição social e cultural. A esse respeito, concordamos com Leahy-Dios (2004, p. XXXIV) sobre a necessidade de conhecer as práticas escolares de ensino de Literatura,

para que seja proposta uma crítica relevante não somente para a literatura como expressão artística através da língua, como mediadora de encontros sociais e culturais, mas também à educação como instituição sociopolítica aparentemente anacrônica, delimitada por ideologias que exigem uma luta pedagógica entre os papéis tradicionais e um mundo em acelerada mudança.

Podemos perceber, assim, que a escola faz parte do grande rol de agentes que procuram disseminar a Literatura na sociedade. Normalmente, textos presentes no livro pertencem a autores renomados e consagrados pela crítica literária, familiarizando o aluno com uma “arte literária” específica.

Por outro viés, Venturelli (2002), ao discutir a questão do ensino de Literatura, afirma que a abordagem que se dá ao texto literário pela escola não passa de algo enfadonho, com análises da narrativa, especificações de personagens, de narradores e sem uma função para a vida. Listas de exercícios de compreensão e de leitura são expostas

⁴ Geralmente, a escolarização da literatura está relacionada aos concursos vestibulares, que solicitam lista de livros e estabelecem um conteúdo programático sobre conhecimentos literários que estarão presentes nos testes.

diariamente aos alunos, a fim de promover a interação texto-leitor, mas sem que se pense no próprio fazer literário e na sua relação com o mundo exterior.

Se concordarmos que Literatura ou, melhor dizendo, que o ensino de Literatura baseia-se na perspectiva apontada por Venturelli (idem), deve-se considerá-lo, também, como produto de um determinado modo de pensar. A prática pedagógica literária, nesse sentido, é um processo de seleção, sendo reunida por critérios e reproduzida segundo um determinado padrão.

Por este lado, se pensarmos nos papéis desempenhados pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno estão sujeitos a uma forma de pensar muito específica, que, por consequência, é disseminada pelos manuais didáticos. Estes, sendo uma produção mercadológica, também são permeados por regras de produção e de distribuição, que apresentam uma parcela dos conhecimentos construídos pela sociedade. Isto nos permite refletir que o saber literário disseminado pela escola se configura apenas como um dos possíveis diante de tantas outras práticas existentes como, por exemplo, as presentes no meio digital.

A tecnologia pode oferecer, então, a partir dos seus instrumentos, que os sujeitos construam formas diferenciadas de gêneros textuais, muitas vezes híbridos, fazem com que as práticas de leitura, principalmente a literária, tenham funções diferentes daquelas presentes no meio escolar. Nesse sentido, corroboramos com os argumentos de Corrêa (2003).

Sabemos que uma boa parte das crianças, adolescentes e jovens de hoje não lê textos literários com grande frequência, a não ser naquelas situações em que as leituras são cobradas pela escola ou por familiares. Isso não se deve ao fato de os jovens não se interessarem por histórias. Muitos deles ficam horas diante da TV, assistindo a filmes, desenhos animados, novelas e seriados – gêneros televisivos de narrativas ficcionais – e, mais recentemente, passam grande parte do tempo diante da tela do computador, lendo textos veiculados pela Internet. Alguns outros também gostam de ir ao cinema ou ao teatro, lugares que também veiculam histórias. Nota-se, portanto, que muitas narrativas são consumidas quando apresentadas nesses diferentes suportes e formatos. Entretanto, as histórias contadas por meio do livro muitas vezes são preteridas pelo jovem. (p. 52)

Podemos acrescentar nessa perspectiva que embora as práticas citadas criem um imaginário do que seja ficção ou, até mesmo, do que seja Literatura, não podemos esquecer que todas elas possuem determinadas regras de agenciamento e de circulação. Conhecer essas práticas torna-se importante a partir do momento que se conhece também as razões de serem veiculadas.

A televisão e o cinema, por exemplo, são mídias que funcionam como dispositivo “alternativo” para a inserção dos sujeitos no mundo da ficcionalidade. Basta lembrarmos do sucesso cinematográfico da série Harry Potter, de J. K. Rowling. Ainda que a crítica julgue os livros como de má qualidade ou não literários, é indiscutível pensarmos na quantidade de crianças, jovens e adultos que leram todas as sete obras da série e ainda continuam lendo e criando novas histórias a partir das *fanfictions*, chegando a soma de 159 mil histórias presentes em um dos maiores portais e em mais de 30 línguas.

The Song of the Ice and Fire, de George R. R. Martin, é outro exemplo de sucesso de série televisiva. Adaptada para o canal norte americano *HBO* como *Game Of Thrones*, os livros se tornaram sucesso de vendas por todo o mundo. Cada volume, diga-se de passagem, é extremamente extenso. Porém, isso não se torna um empecilho para a leitura. Observe, por exemplo, na tabela 1, o número de páginas e de capítulos que a série *The Song of the Ice and Fire* apresenta.

Tabela 1: Os cinco livros publicados da série *The Song of the Ice and Fire*, de George R. R. Martin

Título do livro	Número de Páginas	Capítulos
<i>A Game of Thrones</i>	704	77
<i>A Clash of Kings</i>	784	70
<i>A Storm of Swords</i>	992	82
<i>A Feast for Crows</i>	784	46
<i>A Dance with Dragons</i>	956	73

Entretanto, o que se tem observado é um discurso que circula socialmente dizendo que no Brasil não se lê Literatura, tornando-se uma verdade, quando analisada sob o prisma escolar, ou seja, daquele que considera Literatura apenas o que foi definido pela crítica especializada. Pensamos, assim como Barthes (2007, p. 25), que a crítica assume um determinado papel e um discurso, seguindo suas próprias regras e convicções, elaborando um sentido próprio ao texto que analisa e estabelecendo critérios de análise. Segundo o autor,

O crítico é como um lógico que preenchesse suas funções de argumentos verídicos e pedisse entretanto, secretamente, que tenham o cuidado de só apreciar a validade de suas equações, não sua verdade, ao mesmo tempo que deseja, por última silenciosa artimanha, que essa pura validade funcione como próprio signo de sua existência.

É importante observar que não desejamos, neste trabalho, desmerecer o trabalho da crítica e discutir se os textos que circulam fora do ambiente escolar são ou não Literatura. Queremos ressaltar que as práticas de leitura literária se efetivam em diversos contextos e com objetivos específicos, porém possuem determinadas regras para que sua circulação seja aceita, ou seja, é preciso que se inscrevam em uma *ordem discursiva* (FOUCAULT, 2009) para ter tal estatuto.

Nesse sentido, para a condução teórica deste trabalho, é importante ressaltar o valor e a função da Literatura que guiará o conceito de Letramento Literário. Primeiramente, far-se-á necessário investigar o conceito de Literatura, com o objetivo de estabelecer relações necessárias com o conceito de Letramento Literário e com as Práticas de Letramento Literário.

1.1 LITERATURA E FATO SOCIAL: UMA ABORDAGEM

Antes de demarcarmos certos contornos para a questão conceitual sobre o literário, é importante que tomemos algumas ideias que, embora tradicionais, são relevantes para a presente discussão e tornam produtivas para esta pesquisa. Estamos nos referindo à essência da Literatura: a questão da escrita ou do escrito.

Moisés (1967) encaminha seus estudos sobre a conceituação de Literatura dispondo, lado a lado, a questão da oralidade em detrimento da **escrita**. Ele explicita que só deve ser considerado literário o texto **escrito**, impresso. Por esse aspecto, na intenção de refinar o conceito de Literatura e aplicá-lo no campo do letramento, faz-se necessário realizar uma leitura do que é essa “escrita” e esse “escrito” e de que forma esses fenômenos podem ser compreendidos na atualidade.

No âmbito das relações entre oralidade e escrita, reportamo-nos a Rojo (2006, p. 54), para quem “escrito” é a “grafia” ou materialização da palavra falada. Por outro lado, a —escrita se relaciona à noção de texto, ou seja, trata-se de um escrito que possui autonomia em relação à palavra falada, cuja significação emerge dele próprio e se põe em relação a outras enunciações. Dessa forma, a escrita deve ser entendida em seu plano enunciativo ou discursivo e não apenas a partir de sua materialidade gráfica.

A autora, ao delimitar sua discussão sobre escrita e oralidade, pelo viés enunciativo, evidencia que ambas se diferenciam basicamente pela relação que o sujeito enunciador estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa (lugar de enunciação, interlocutores, temas, finalidades da enunciação). Assim, na

oralidade, tal relação é de implicação do locutor na situação de produção e de conjunção de mundos de referência e, na escrita, há uma autonomia do locutor em relação à situação de produção e de disjunção entre os mundos de referência da situação de produção e do texto ou discurso.

Nessa perspectiva enunciativa da qual expõe Rojo (2006), podem ser observadas inúmeras relações entre oralidade e escrita. Falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações.

Observando, portanto, que oralidade e escrita se aproximam, a autora mostra que parecem infundadas as posições radicais que separam o oral e a escrita, pois, discursivamente, entre ambas há relações complexas de hibridização de gêneros e de modalidades.

Outro conceito de Literatura que nos é fértil para a discussão é apresentado por Amora (1967, p. 26), para quem “A arte literária é, verdadeiramente, a ficção, a criação duma supra-realidade, com os dados profundos, singulares e pessoais da intuição do artista”.

Dois aspectos são passíveis de aprofundamento nessa proposição: a questão da ficção e a presença do artista. Ao discutir a mesma questão, Iser (1979) refere-se à ficção, considerando sua orientação despragmatizada, que se articula, fundamentalmente, com o imaginário, aos atos de fingir e ao jogo para se referir à ficção. Segundo o teórico, a ficção funciona como um campo de ação em que um processo lúdico de fingimento é ativado. Esse campo de fingimento abre o livre acesso da escrita como discurso imaginário. Dessa forma, demarcam-se os contornos do tipo de escrita literária que interessa ao campo do Letramento Literário, a saber, a escrita imotivada, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade que se opera por diversas formas de figuração (dramática, lírica, narrativa, épica).

Hansen (2005) também procura compreender a Literatura a partir de um traço fundamental: o caráter de ficcionalidade, uma vez que, antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente em um texto quando é possível lê-lo como o resultado de um ato de fingir. Isto é, a mimese verbal constitui uma forma de jogo que possibilita a encenação de uma realidade que se faz imaginária e, portanto, inscreve-se na estrutura do fingimento. Ao mesmo tempo, é importante salientar que o texto que operacionaliza esse fingimento do possível é imotivado, pois

[...] suas asserções não implicam a identidade entre o discurso e a materialidade das coisas e dos estados de coisas figurados nele. A Materialidade das coisas é posicionada, situada, perspectivada ou dramatizada: o texto efetua uma materialidade auto-referencial ou pseudo-referencial, pois a existência real das coisas ou eventos representado nele não é pertinente para sua significação. (p. 19)

Esse posicionamento de Hansen (2005) é interessante para nossas proposições, porque, sendo o texto literário aquele que é possível ler em um espaço aberto à encenação, enquanto fingimento, a ficção se desprega de todo um condicionamento às molduras do mundo real. Nesse sentido, o texto ficcional, definido como fingimento, torna-se despragmatizado, embora cumpra seu papel quando organiza formas e configurações para experiências ignoradas no plano cotidiano.

As contribuições da Estética da Recepção, propondo a noção de que os textos possuem “espaços em branco”, faz com que a figura do leitor tenha destaque no cenário e nas relações dos estudos de leitura e de Literatura. A esse respeito, Eagleton (1997) nos explica que foram três grandes momentos ou fases que perpassaram o sistema literário: a fase do autor, a fase do texto e a fase do leitor. No princípio, foi o autor do texto que ocupou o lugar de destaque entre os estudos, uma vez que o modelo de crítica romântica que perdurou até o século XIX trazia, no bojo de suas preocupações, os estudos biográficos do autor, considerando o texto ou a obra como um produto de uma mente genial. O autor romântico assume o lugar de produtor, senhor de sua criação e detentor dos sentidos, acima do leitor e mesmo de sua obra. O segundo momento, a fase do texto, estaria delimitado às primeiras décadas do século XX, atingindo seu auge nos anos 1960, quando o campo da crítica literária estava tomado pelo estruturalismo, com o domínio do significante e, mais especificamente, do texto em si. Posteriormente, o terceiro momento recupera ideias já aventadas no passado e abarca certas tendências mais contemporâneas de estudos literários que privilegiam a figura do leitor. Já não é mais apenas o texto que é valorizado, mas os sentidos que emergem dele a partir das relações com quem lê.

Por essa razão, o leitor agora visto como o responsável em atribuir sentido ao que lê, segundo as suas histórias de leitura ou experiências anteriores, comprova, segundo Oliveira (2007, p. 40) “que existe uma sociologia e uma história da leitura como atividade humana, produzida socialmente, variável de acordo com as circunstâncias em que é realizada”. Por isso, pensamos ser necessário considerar as práticas sociais e a natureza social que contribuem para o que se considera Literatura.

Eagleton (1997) demonstra conhecer bem o campo da crítica literária e se move com fluidez nesse âmbito, procurando uma visão de arte e de Literatura diretamente relacionada às condições político-econômicas que possibilitam a sua produção, consumo e fatura. Dessa forma, ele amplia sua visão de Literatura discutindo também a filosofia, a psicanálise, a sociologia, a economia e a política, questionando aspectos formais e, em um sentido amplo, centrando sua reflexão em bases sociais. Por isso, o crítico afirma que os juízos de valor sobre Literatura variam no decorrer da história e que os mesmos possuem uma estreita relação com as ideologias sociais.

Após refutar várias ideias que já foram atribuídas à Literatura, pois todas, devido a mudanças históricas, podem ser questionadas, Eagleton (1997) afirma que Literatura será aquilo que o leitor considerar Literatura em dado momento, de forma que uma obra pode ser considerada filosófica em uma época e literária em outra. Além disso, a própria concepção do público sobre o tipo de escrita considerada de valor pode variar, dependendo das práticas sociais que envolvem os sujeitos. Segundo o autor, esses juízos de valor referem-se, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros.

As proposições de Culler (1999), no mesmo sentido, conceituam a Literatura no campo sociológico e analisam elementos que comumente são empregados em conceitos tradicionais para justificar a razão de um texto ser ou não literário. Analisando vários posicionamentos a respeito do conceito de Literatura, sugere que, em primeira instância, a Literatura relaciona-se com a linguagem. Segundo o autor,

quando a linguagem é uma prática social removida de outros contextos, destacada de outros propósitos ela pode ser interpretada como literatura (embora deva possuir algumas qualidades que a torna sensível a tal interpretação). Se a literatura é linguagem descontextualizada, cortada de outras funções e propósitos, é também ela própria, um contexto que promove ou suscita tipos especiais de atenção. (p. 32)

Percebemos que o crítico oferece duas ideias básicas sobre a definição de Literatura: 1) que o literário se define a partir da linguagem e 2) da forma como as pessoas se relacionam com a escrita. Essa maneira de lidar com o texto, para ser literário, o mesmo não pode estar ligado ao imediatismo e nem utilitária, mas firma entre o leitor e o autor uma condição de subjetividade. A esse respeito, Culler (1999) acrescenta que

descrever literatura seria analisar um conjunto de suposições e operações interpretativas que os leitores podem colocar em ação em tais textos. [...] Muitos dos traços da literatura advêm da disposição dos leitores de prestar atenção, de explorar incertezas e não perguntar de imediato o que você quer dizer com isso? (p. 32-3)

Posto isto, historicamente, é possível verificar que a Literatura é vista como um tipo especial de escrita que apresenta poderes civilizatórios. Trata-se de uma visão de que ela poderia tornar as pessoas melhores, inserindo-as em uma determinada cultura.

Sendo assim, as discussões teóricas feitas até aqui têm demonstrado que, quando se explica o objeto literário como prática social, ocorre um certo desvelamento de outras práticas antes não vistas ou valorizadas. Sob esse ponto de vista, podemos dizer que a Literatura assume um papel social muito maior, permitindo que os sujeitos possam se reconhecer como pertencentes a um determinado grupo social.

Adotamos a noção de Literatura como fato social, ou melhor, entendemos que a noção de que a Literatura se constrói a partir de sua relação com o social, a qual abriga instâncias, instituições e indivíduos acercados por condições econômicas, culturais e históricas específicas. Nessa concepção, a Literatura ou a leitura do texto literário são entendidos como produto cultural ativo, integrado a um sistema de trocas em uma comunidade, que abarca desde a criação do livro até o seu consumo, passando por todo o processo de edição e comercialização. Nesse processo, leva-se em conta, portanto, as interferências dos variados mediadores que compõem esse complexo sistema.

Por este ponto de vista, temos, então, que o ensino de Literatura diferente de seguir uma tendência de compartimentalização e disciplinarização do conhecimento, deve se deter dentro de uma perspectiva de acontecimento, ou seja, que transcende os limites da mensagem, já que nenhum texto foi produzido em um vazio, sem implicações sociais, culturais e históricas. Em outras palavras, ao se compreender o texto literário como prática, constituída por modos de seleção, organização e de apropriação, pode-se ter uma redefinição mais criativa e crítica do discurso literário que circula em todas as esferas.

Sobre esse aspecto, Venturelli (1990, p. 266) afirma que

o ensino de literatura justifica-se enquanto um espaço especialíssimo para rediscutir e redefinir os conceitos que orbitam nesta área [...]. Nessa possível redefinição, o aluno articula-se como alguém de visão independente e não apenas caixa coletora de dados. Se biologicamente as gerações são renovadas, é necessário renovar o pensamento, o existir e o estar no mundo, o que implica arriscar novas formas de relação, de postura e a sala de aula pode torna-se excelente laboratório de experiência.

A história da literatura, durante muito tempo, como bem explica Antonio Candido (1967), se limitou em estudar a vida dos homens e das obras – biografias e análise de textos – e excluiu o contexto coletivo para pesquisas historiográficas e políticas. Para o autor, é necessário explicar a diversidade da Literatura em um determinado tempo e espaço, segundo as variações e ações da sociedade. As determinações exteriores e as circunstâncias, principalmente as sociais, pesam também sobre a atividade produtiva de textos literários.

Essa relação foi discutida pelo crítico, o qual afirma que tais elementos constituem um sistema literário:

Na medida em que a arte é – como foi apresentada aqui – um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe um jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre autor e sua própria obra. (CANDIDO 1967, p. 38)

Assim como Candido, Robert Escarpit também desenvolveu uma teoria que buscou explicar o fato literário e sua relação com o leitor. Para Escarpit (1969, p. 9), “[...] todo fato literário pressupõe escritores, livros e leitores, ou de uma maneira geral, criadores, obras e um público” e explica cada uma dessas instâncias, a fim de que possa compreender melhor as formas de apropriação do literário dentro de um contexto social, entendendo como fruto de uma prática.

Sobre o livro, o autor discute a dificuldade de conceituação deste objeto. As tentativas de se definir esse objeto apenas valorizavam a sua materialidade e não a sua função de intercâmbio social. Para ele, as estatísticas que traçam uma relação entre livros publicados e índice de leitores não consegue abarcar a sua propriedade fundamental: a interferência no meio social. Escarpit (idem) ainda esclarece que o sistema demonstrativo numérico (quantidade de livros e números de leitores) apenas serve para avaliar a produção dos escritores e não permite reconhecer o papel ou a função da leitura na sociedade.

Fazendo um paralelo com a questão da Literatura, podemos, então, dizer que verificar as publicações literárias como fator interferente nos números de leitores literários seria um falso dado. O que se torna necessário, portanto, é investigar as práticas literárias e os modos como elas circulam em um contexto social específico. Com isso, poderíamos reconhecer e reinventar – assim como propõe Venturelli (1990) – a função da Literatura no ensino e nas práticas sociais.

A concepção de Literatura adotada por Escarpit (1969) relaciona-se ao aspecto da gratuidade, ou seja, Literatura é toda leitura não funcional, que satisfaça uma necessidade cultural não utilitária. Quando se considera a gratuidade como fator determinante para a conceituação de Literatura, pode-se perceber que o rol de textos que compõe o literário pode ser expandido, já que não implica um pressuposto estético necessariamente.

O autor situa o estudo da formação do público-leitor no âmbito da Sociologia da Literatura, compreendendo-o como fato literário e o relacionando com contexto social em que se está inserido. Nesse ponto de vista, a Literatura se torna uma prática social específica, atravessada por questões muito mais amplas e complexas como visto comumente em manuais didáticos.

Pensamos, então, que, se a Literatura é um fato social, a estrutura implícita que enquadra o fato literário deve ser investigada e deve ser indispensável para a análise da leitura literária. Regimes políticos, instituições culturais, classes, camadas e categorias sociais, ofícios, grau de analfabetismo, situação econômica do escritor, do livreiro, do editor, problemas linguísticos, dentre outros elementos que influenciam na leitura, são itens fundamentais para a verificação da distribuição e circulação da Literatura em uma sociedade.

Para cada comunidade de prática, há uma microestrutura de poder instaurada, que formata a escolha do livro e a concepção de Literatura. Tal microestrutura depende do contexto e dos objetivos que se quer atingir com a difusão de determinados modelos de Literatura. Assim, a edição de um texto literário passa por diversas instâncias que instituem o que deve ser publicado ou não. Considerando o meio escolar, por exemplo, são os autores desse material que incorporam a ele a concepção de Literatura que se quer disseminar.

Fica evidente, portanto, que o conceito de Literatura relaciona-se com as estruturas de poder, que têm suas bases fixadas em um discurso valorizado normalmente pela elite letrada, ou seja, é sustentado e ostentado por alguns segmentos sociais, que definem e ditam quais textos possuem valor estético e que tipos de leitura podem ser feitas dele. Não significa que essas regras não possam ser modificadas por uma grande parcela da população que não tem acesso a essas informações e nem comungam dos mesmos valores dos grupos elitizados. O que se quer evidenciar com essa discussão é que, concebendo a Literatura como uma categoria de textos demarcada pelas relações de gratuidade estabelecida com o público, pode-se perceber de modo mais evidente sua existência na sociedade e como ela é apropriada em determinados grupos sociais ou instâncias sociais.

Antes de iniciarmos a discussão acerca do conceito de Letramento Literário, acreditamos ser necessário, primeiramente, refletir brevemente sobre o processo de

escolarização, a fim de que possamos esclarecer e verificar a relação existente entre Literatura, vida social e escola, já que o objetivo desta pesquisa é analisar como são os modos de inserção e de apropriação da Literatura no meio escolar e no meio digital.

1.2 A ESCOLARIZAÇÃO

Iniciamos esta subseção com uma citação de Venturelli (1990, p. 261), pois nos permite refletir sobre o processo de escolarização do conhecimento e o papel das instituições escolares.

Sem dúvida, nossas faculdades, em sua maioria, são apenas verniz, formas mais ou menos eficientes para a pequena ou média-burguesia sentirem-se ilustradas. Nossas faculdades não são casas de debate e crítica, de pesquisa e estruturação de visões que nos dêem amplitude para o trabalho posterior em sala de aula. Não há formação de professores, apenas continuadores do sistema. Não há informação suficiente que brote do nosso tempo e nos habilite a conviver criativamente com a complexidade do ensino para as crianças e adolescentes.

A forte crítica feita pelo autor nos coloca em uma situação delicada e, ao mesmo tempo, reflexiva. Torna-se necessário, então, considerarmos alguns aspectos sobre o processo de escolarização, o que contribuirá para as nossas futuras reflexões sobre os modos de apropriação da Literatura no ensino e no meio digital.

O processo de escolarização surgiu com o objetivo de separar os indivíduos dos seus efetivos usos sociais da escrita e da leitura, uma vez que, ao formalizar ou sistematizar a aprendizagem e o conhecimento, a escola criou uma nova prática e estabeleceu uma nova relação social com o conhecimento. A partir disso, ela se tornou um modo de controle social por parte do Estado burguês, o qual poderia desenvolver formas de acesso ao conhecimento a partir da escrita e da leitura. Além disso, o conhecimento sistematizado da escola também tinha o objetivo de educar os trabalhadores e discipliná-los para a produção industrial, alfabetizando-os para uma nova demanda de exigências sociais e culturais em que se fundava.

Nesse contexto, a escolarização produziu um novo significado cultural, possibilitando o crescimento de uma cultura letrada, determinante no processo de transformações sociais. A alfabetização deixa de ser um objeto pessoal para os cidadãos, tornando-se uma necessidade social para a inserção no mercado de trabalho, na economia e na cultura. Venturelli (1990, p. 262) reitera o argumento dizendo que

Quando as classes urbanas organizaram-se e politizaram-se exigindo acesso à educação, vieram medidas que atenderam às reivindicações somente de aparência. Sempre se cuidou mais de atender as necessidades das elites, não das classes trabalhadoras. E sabemos muito bem: o que é bom para as elites, não é bom para os trabalhadores.

Na esteira desse pressuposto do autor, podemos dizer que a escolarização, enquanto prática, assume uma postura de romper com tipos de conhecimentos, sistematizando e transferindo para o Estado a função de selecionar e organizar o conhecimento centrado na escola, muito mais preocupado em atender apenas uma parcela da população. Percebe-se, de um lado, o conhecimento sendo sistematizado seguindo padrões estabelecidos; de outro, o posicionamento crítico, sendo esquecido e sobreposto por uma prática específica escolar.

Assim, segundo Di Nucci (2002), ao fazer relações entre o processo de alfabetização, de escolarização e suas relações com as práticas sociais, afirma que a inserção de um modelo de ensino – a alfabetização – deve ser considerada a única legitimada a ensinar a ler e a escrever, de modo que outros espaços passam a ser apagados ou mesmo menos valorizados. Com esse novo sistema, o que era ensinado não provinha da cultura local comum, mas das necessidades sociais e econômicas que determinavam a nova demanda de conhecimento para o crescimento da sociedade.

Assim, a escolarização foi sendo assumida como um direito básico institucionalizado em resposta à alfabetização popular já existente. No século XX, a escolarização não foi estabelecida para iniciar a aquisição da alfabetização, mas sim, para atender a necessidade de desenvolver competências escolares em função do crescimento do trabalho e da necessidade pessoal qualificado. Dessa forma, a escolarização passou a ser caracterizada como um movimento social de massa, sendo a alfabetização o seu primeiro passo (DI NUCCI, 2002, p. 22).

Pode-se pensar, nesse sentido, que demandas sociais, econômicas e políticas permitiram ocorrer uma revolução no ensino formal. A inserção da alfabetização como fator predominante no crescimento de uma sociedade ou mesmo para atender uma demanda industrial fez com que outras práticas existentes fossem esquecidas ou relegadas a segundo plano, ao passo que as práticas escolares foram sendo cada vez mais valorizadas.

Diante desse cenário, o termo “escolarização” ou o próprio escolarização do conhecimento tem assumido um tom pejorativo. Como bem salienta Soares (1999), não existe escola sem que haja escolarização de conhecimento, de saberes, de arte (incluindo a Literatura). Não é possível, pois, tentarmos dissociar essa relação, uma vez que

o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias, disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (p. 20)

A escola, nesse sentido, se torna uma instituição responsável por uma determinada prática, que regulariza e sintetiza um saber científico-acadêmico em um processo didático, acessível e adequado a cada nível, a cada etapa desse grande processo, que organiza os alunos em séries e idades, prevendo o que é importante a ser destacado de acordo com as etapas do desenvolvimento.

Portanto, se pensarmos nas questões de escolarização da Literatura, não há como evitar que ela se torne um saber escolar. Também sabemos que, por ser objeto social muito específico e, para que ela seja aceita e exista, é necessário, em primeiro lugar, que alguém escreva e leia. No entanto, no percurso desse processo, vários mediadores se interpõem: editores, bibliotecas, livrarias podem ser bons exemplos de mediadores. Entretanto, o que nos importa também é discutir que, além das práticas mercadológicas (também importantes na fomentação do literário), outras instâncias são necessárias para atestar se um texto ou um livro seja considerado Literatura.

Dentre essas instâncias, o espaço escolar e, se quisermos ser mais explícitos, o processo de escolarização da Literatura, é uma das principais responsáveis por endossar o caráter literário de uma obra. Segundo Lajolo (2001), a escola

é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora *do que é literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacralização ou pela desqualificação de obras e autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária. (p. 19)

Porém, como dissemos anteriormente, o processo de escolarização da Literatura é inevitável e necessário. O que se precisa evidenciar, antes de tudo, é então o modo como essa escolarização vem ocorrendo. Referindo-se, mais uma vez, aos argumentos de Lajolo (2001, p. 21),

Saber de onde vêm e como se formulam certas noções de literatura torna nossa opinião mais rigorosa e nossos argumentos mais fortes. Permite-nos discernir os recursos retóricos e ideológicos em que se fundam os conceitos *oficiais* de literatura e aumenta nossa garra para bater o pé quando nos dizem que tal ou qual conceito é uma verdade maior e absoluta.

Diante do exposto, a próxima seção tem por finalidade discutir a noção de Letramento Literário. Como consequência, também desejamos inserir no cerne da questão o conceito Prática de Letramento Literário, para que possamos compreender melhor como determinadas práticas se inserem no contexto escolar e no digital e, assim, verificar se há a sobreposição das práticas escolares sobre a prática digital.

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CONCEITO

O objetivo dessa seção é definir o conceito de Letramento Literário e de Práticas de Letramento Literário. Torna-se, também, importante refletir sobre Letramento Literário como prática social, relacionando esse processo com questões de ensino de Literatura.

Visando preencher ainda que incipientemente essa lacuna, é importante retomar o conceito de Letramento desenvolvido pela linguística, para assim, verificar sua pertinência na área dos estudos literários.

Observa-se que a palavra Letramento está diretamente relacionada à palavra ação, devido à presença do sufixo *-mento*. A presença do prefixo *letra*, que, por sua vez, é de origem latina, o qual tem por significado tornar-se letrado, como indica Soares (2003).

Kleiman (2004, p. 19) define o termo letramento do seguinte modo: “Podemos definir hoje o letramento com um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Percebemos, a partir da definição, que o termo Letramento apresenta uma série de especificidades que o torna importante para este trabalho. Como conjunto de práticas, entendemos como sendo todas as ações que indivíduos realizam dentro de contextos específicos como, por exemplo, fazer compras, participar de uma missa, reunião escolar etc.

A expressão práticas sociais, no conceito da autora, especializa-se: envolve práticas sociais que usam a escrita, ou seja, engloba ações que são realizadas em uma interação social, as quais estabelecem vínculos com a escrita. Podemos citar, como exemplos, atividades como assistir a um filme legendado, escrever um *e-mail* ao fabricante de um produto para reclamar de um defeito qualquer, ler trechos de livros, jornais e outros.

O conceito apresentado pela autora apresenta, ainda, outra especificidade: além de abarcar as práticas que envolvem a escrita, esta também é utilizada como tecnologia e enquanto sistema simbólico, ou seja, serve para significar coisas, ideias e fatos. Por fim, pensamos serem inúmeras as situações e os contextos em que a escrita participa da vida de

grupos sociais e que envolvem muitos tipos de escrita, dependendo dos objetivos a serem alcançados.

Pensamos que o termo desenvolvido pela autora, mesmo conseguindo abarcar os aspectos que separaram os estudos da alfabetização (como necessidade ou habilidade técnica de escrita/representação entre grafema e fonema), pode ser modalizado de forma a atender as necessidades do conceito de Literatura que adotamos para este trabalho. Se resgatarmos que a Literatura pensada enquanto fato social inclui, entre outras coisas, práticas efetivas de uso e de leitura do texto literário e que essas práticas envolvem também questões históricas, culturais e sociais, podemos, então, acrescentar ao conceito de letramento que Letramento Literário seria a existência de formas socialmente reconhecidas, frutos de um conjunto de práticas nas quais as pessoas produzem e negociam significados, como membros de discurso, ou seja, situadas historicamente.

A partir desse conceito, torna-se possível analisar contextos específicos e seus objetivos que utilizam práticas literárias. Assim, se o Letramento Literário ocorre quando formas socialmente são reconhecidas, podemos dizer que existem certos padrões ou determinadas regras que os sujeito utilizam para que haja uma apropriação do literário. Além disso, pode-se, também, determinar e rastrear as influências sócio-históricas, uma vez que são frutos de um conjunto de práticas, que são organizadas, selecionadas, apropriadas e regulamentas a partir de modos específicos, seguindo, dentre outras formas, padrões estabelecidos por grupos sociais específicos. Por último, se as práticas são negociadas e rearranjadas conforme regras e procedimentos, pode-se supor que a função do sujeito, neste conceito, assume o papel de produtor de sentido, já que o mesmo encontra-se situado em um determinado contexto.

Assumimos, portanto, a mesma concepção de Gee (1996) ao dizer que, do ponto de vista sociocultural, o letramento é uma questão de práticas sociais e, por isso, deve ser situado dentro de seus contextos sociais e culturais. Por esse viés, corroboramos com Lankshear e Knobel (2011, p. 13) quando os autores argumentam que

Leitura e escrita não são as mesmas coisas em uma cultura zen [...], um espaço de bate papo online, uma sala de aula da escola, uma leitura de um grupo feminista, ou em diferentes tipos de cerimônias religiosas. As pessoas leem e escrevem a partir de diferentes práticas sociais, e estas diferentes formas de lidar com as palavras fazem parte de diferentes formas de ser e em diferentes facetas de vida (tradução nossa).⁵

⁵ Reading and writing are not the same things in a youth zine (pronounced 'zeen') culture, an online chat space, a school classroom, a feminist Reading group, or in different kinds of religious ceremonies. People read and

Do ponto de vista do Letramento enquanto prática, nos baseamos em Scribner e Cole (1981). Os autores introduzem o conceito de prática à teoria do Letramento em um momento em que se pensava conceber o Letramento enquanto uma tecnologia⁶ ou como uma ferramenta (como se fosse um sistema de escrita parecido com o da alfabetização). Eles, então, definem Prática de Letramento seguindo uma série de instruções, ou seja, prática é

- Sequência recorrente alvo-dirigida de atividades com uma determinada tecnologia e um sistema particular de conhecimentos;
- Sempre se refere a formas socialmente desenvolvidas e padronizadas de usar a tecnologia e conhecimento para realizar tarefas;
- Pede que os seres humanos se evolvam em construir uma prática social quando são direcionados para objetivos socialmente reconhecidos e faz uso compartilhado de uma tecnologia e um sistema de conhecimento. (p. 236)

Ao aplicar essa sequência no conceito de letramento, os autores então o definem como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para a produção e difusão” (LANKSHEAR; KNOBEL, 1981, p. 236, tradução nossa)⁷.

Gee (1996), ao abordar o conceito de Prática de Letramento enquanto práticas sociais e inserido no âmbito sociológico, acrescenta a necessidade de se observá-las por abordagens discursivas. O que ele caracteriza como Discurso⁸ são os princípios que estão subjacentes ao significado e à significação. Além disso, o autor explica que, como membros de uma sociedade, os sujeitos participam e interagem a partir de determinadas coordenações significativas de elementos humanos e não-humanos. Isso quer dizer que é possível verificar certas regras, instituições e ferramentas que condicionam o entendimento e a participação de uma pessoa em um grupo social específico.

Discurso então, para o autor é uma forma de “coordenações de elementos, e elementos próprios, tornar em identidades reconhecíveis. Discurso é a padronização de nomes em coordenações, a sua reconhecibilidade, bem como a de seus elementos” (GEE, 1996, p. XV).

Sob o ponto de vista de Gee (1996), o que se entende por Discurso são as coordenações de elementos reconhecível, são os materiais de sentido e de significado, uma

write differently out of different social practices, and these different ways with words are part of different ways of being persons and different ways and facets of doing life.

⁶ Torna-se importante destacar que o termo tecnologia, adotado pelos autores, não tem ligação com a tecnologia enquanto meio digital, mas inclui uma variedade de ferramentas técnicas.

⁷ “Literacy is as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for the production and dissemination”.

⁸ Empregamos a palavra ‘Discurso’ com a inicial maiúscula em consonância com a forma utilizada pelo autor.

vez que constituem a forma e a ordem do mundo. Isso nos permite pensar que o termo Letramento, a partir de uma abordagem sociocultural, como propõe Gee (1997), se especializa, fazendo-nos conceber que, além de ser um conjunto de práticas que utilizam um sistema de símbolos, para fins específicos, é também elementos de coordenação, fazendo parte de discursos ordenados.

Street (1984) também procurou compreender, no mesmo sentido, que todas as Práticas de Letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade. Estando os sujeitos imersos em determinados contextos, o autor explicita que tais práticas se modificam e se transformam segundo as especificidades de cada situação. Por esse motivo, observamos, então, que determinadas práticas podem ser mais valorizadas que outras, uma vez que os padrões estabelecidos para a caracterização das mesmas podem variar conforme os objetivos de cada grupo social.

A possibilidade de aplicação desse conceito de Prática de Letramento no campo literário nos parece muito fértil. Se pensarmos então que Práticas de Letramento Literário são os conjuntos de práticas, coordenados segundo regras estabelecidas por determinados grupos sociais, podemos, então, verificar como são os modos de inserção do discurso literário em grupos sociais específicos, dentre eles, no meio escolar e no meio digital. Verificar as coordenadas, o que também Kleiman (2004) denomina de Orientações de Letramento, faz com que possamos perceber, portanto, como são ou quais as estratégias de uso da Literatura por determinados grupos sociais.

Fazendo uma relação com a questão do ensino de literatura, o que se pode constatar geralmente é a presença da leitura literária da escola, e não leitura literária na escola. A escola assume a posição de reguladora de um discurso de leitura literária, interferindo na apropriação de várias linguagens, coordenando e orientando determinadas práticas de leitura. Embora devesse ser um ambiente que propusesse a construção de um conhecimento acerca da literatura, a escola limita a leitura literária a um mecanismo didático-metodológico que abarca apenas alguns aspectos recorrentes.

Nesse sentido, Cosson (2006) remete ao fato de que a literatura apenas cumprirá seu papel humanizador quando esta não for mais relacionada e distorcida pela escolarização. Para o autor, tal prática escolar de leitura literária fica no nível da decodificação, ou seja, os materiais didáticos apenas apresentam fragmentos de textos literários que são sucedidos de simples atividades de interpretação e, às vezes, de produção textual ou, de outro modo, tem a literatura relegada à história da literatura brasileira, exigindo-se a memorização de datas, características de estilo. Esse processo, segundo o pesquisado,

está levando à falência do ensino de literatura, uma vez que há cada vez menos leitura de textos literários nas escolas.

Ao refletirmos sobre o posicionamento de Cosson (2006), podemos perceber a necessidade de se analisar as práticas de Letramento Literário no âmbito escolar. Porém, não podemos deixar de destacar que tais práticas, apontam para a *rarefação do discurso* (FOUCAULT, 2009)⁹ e são, de certa forma, reguladas ou controladas por uma instituição, a qual tem o dever de ensinar determinadas regras ou procedimentos, que são necessários para que haja a inserção dos indivíduos em uma determinada comunidade de prática. Nesse sentido, o que se deve evidenciar são os modos de apropriação de práticas de Letramento Literário, uma vez que as relações existentes entre o ensino e a literatura passam pelas relações de poder, portanto, seguem padrões institucionalizados.

De fato, estabelecer uma concepção única do termo literatura se torna uma tarefa complexa, já que, em cada época da humanidade, o significado e o conceito sobre literatura se transformam. É por esse viés, então, que se desenvolve o termo Letramento Literário. Trata-se do envolvimento das práticas sociais que fazem uso da escrita literária, em contextos específicos, o que torna a escrita literária um sistema simbólico, obedecendo a cada objetivo específico nesse processo.

Sendo o letramento um fato social, é possível aproximar mais o indivíduo ao conhecimento literário, desde que se compreenda que os mesmos tenham práticas de leitura e escritas diferentes, determinadas por aspectos sociais e culturais também diferentes. Nesse mesmo sentido, se pensarmos que tanto a produção literária quanto a leitura literária está sujeita a determinadas regras sociais e que são concebidas segundo um poder instituído, podemos discutir que o ensino de literatura deve abarcar tais aspectos, evidenciando as formas e os modos de um fazer literário, inseridos em um determinado meio.

Para que possamos, então, verificar como ocorrem os modos de apropriação do literário tanto no ensino quanto no meio digital, nos propomos a analisar materiais didáticos de ensino médio, uma vez que pensamos serem estes os responsáveis pela formação de indivíduos para o meio acadêmico, e um sítio eletrônico, pois acreditamos ser possível verificar modos igualmente parecidos de apropriação da literatura recorrentes no ensino.

Torna-se relevante destacar que os materiais didáticos foram selecionados pelos professores da rede estadual do município de Umuarama-Paraná. Os livros fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático, que tem o objetivo subsidiar o trabalho pedagógico

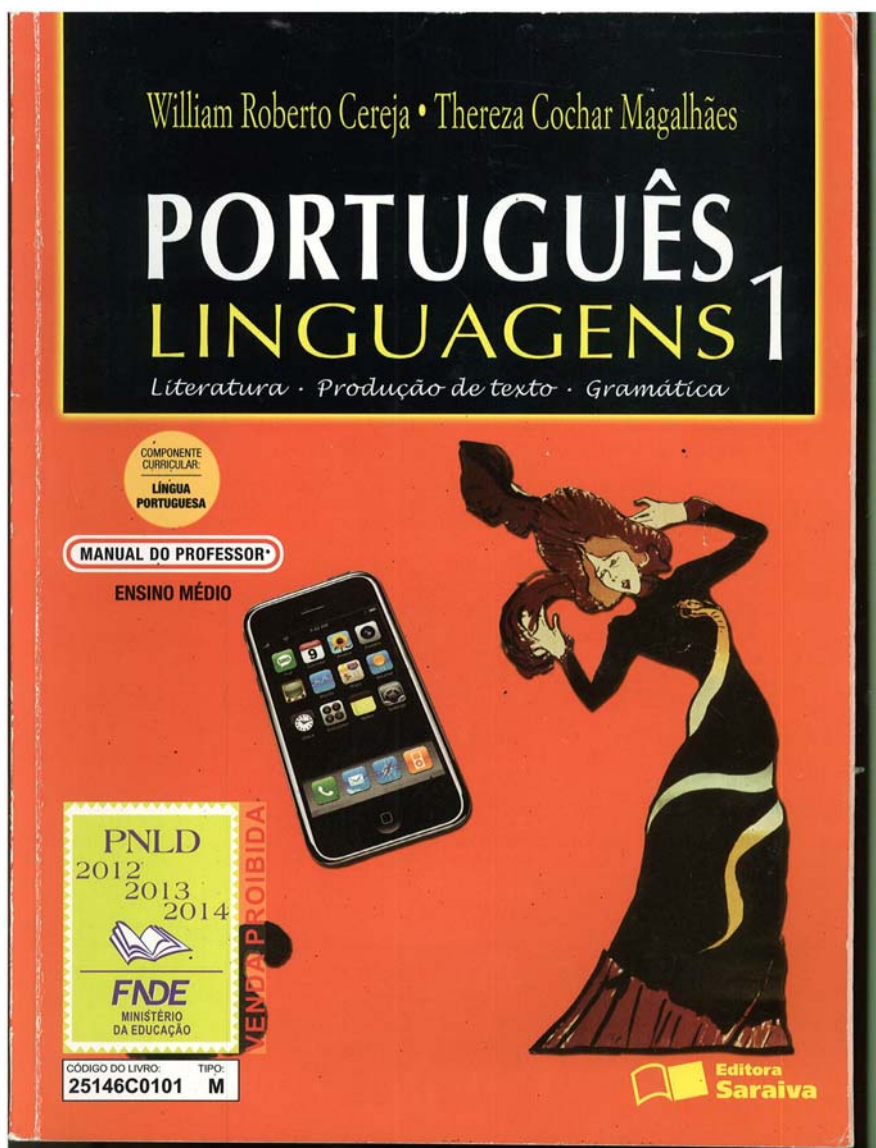
⁹ O princípio de *rarefação do discurso* será abordado no capítulo 3 por contribuir especificamente com o processo analítico lá desenvolvido.

da educação básica. O processo de escolha, no entanto, se dá por dois meios: primeiramente, os livros didáticos são selecionados por uma equipe do MEC – Ministério da Educação – e inseridos no Guia de Livros Didáticos. Este é enviado para as escolas da rede pública para que sejam escolhidos por profissionais de cada área, a fim de possam fazer análises e selecionar o material que mais condiz com projeto político pedagógico da instituição de ensino.

O programa é executado em ciclos trienais e é distribuído para todos os alunos da rede básica de ensino (séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). É interessante salientar que os livros adquiridos pelas escolas e utilizados pelos alunos nas séries correspondentes devem ser devolvidos no fim de cada ano letivo, pois serão utilizados por outros estudantes em anos posteriores, com exceção, apenas, dos livros considerados consumíveis – materiais de língua estrangeira moderna. A justificativa para essa categoria se dá pelo fato de os alunos necessitarem realizar atividades de escrita no próprio material. Em alguns casos, ele também atende escolas de educação especial, distribuindo livros em Braille das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, além de dicionários nessa modalidade.

Nesse sentido, os livros que serão utilizados nesta pesquisa foram selecionados para o triênio 2012, 2013 e 2014 pelas escolas estaduais do município de Umuarama/PR. Os materiais didáticos são:

Figura 1 - Livro didático: Português Linguagens. Volume 1.

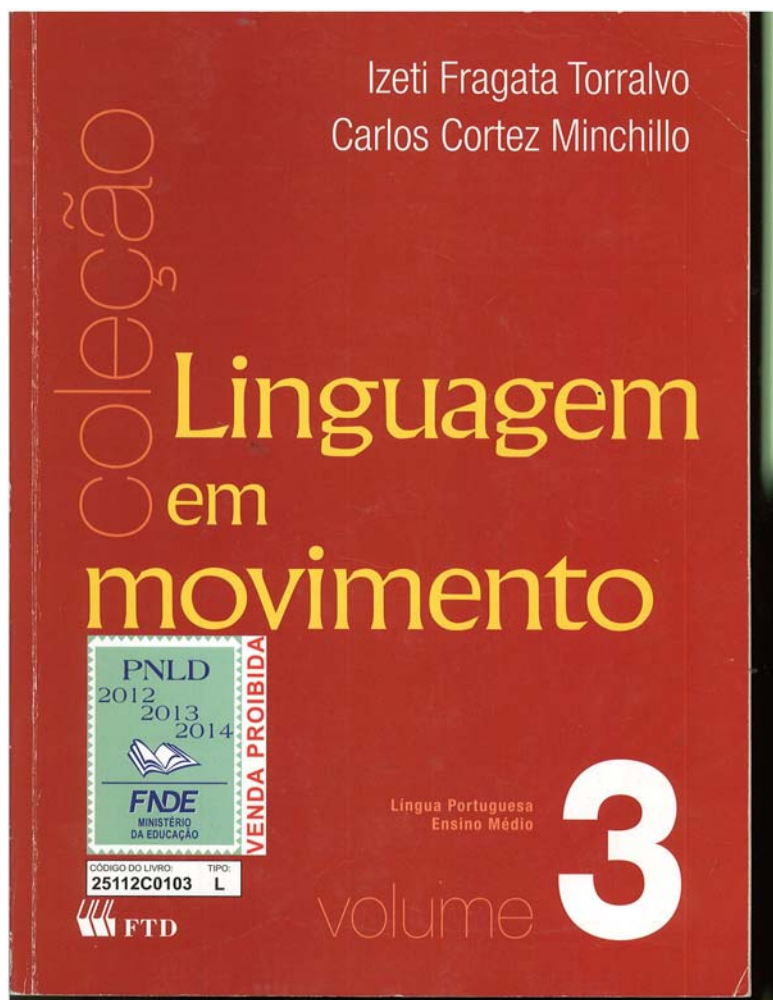


O livro Português Linguagens: volume 1, de William Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva, propõe-se a apresentar aos professores e alunos conteúdos de Literatura, Produção de texto e Gramática. Na carta de abertura, dirigida aos estudantes, os autores destacam a importância do trabalho com linguagens. O livro é dividido em Introdução (Leitura e Prazer), Unidade 1 (Linguagem e Literatura), Unidade 2 (As Origens da Literatura Brasileira), Unidade 3 (Barroco: a arte da indisciplina) e Unidade 4 (História Social do Arcadismo).

Figura 2 - Língua Portuguesa: Linguagem e Interação. Volume 2.



O livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, editora Ática, traz na carta de apresentação ao estudante, a informação de que os autores pretendem desenvolver estudo das obras dos “maiores escritores brasileiros” da literatura de língua portuguesa. Além disso, salienta-se que o material oferecerá textos, os quais podem ser utilizados em variadas situações comunicativas e segue a seguinte divisão: 1) como um romance (I); 2) como um romance (II); 3) Paisagens Urbanas (I); 4) Paisagens Urbanas (II).

Figura 3 - Linguagem em Movimento. Volume 3.

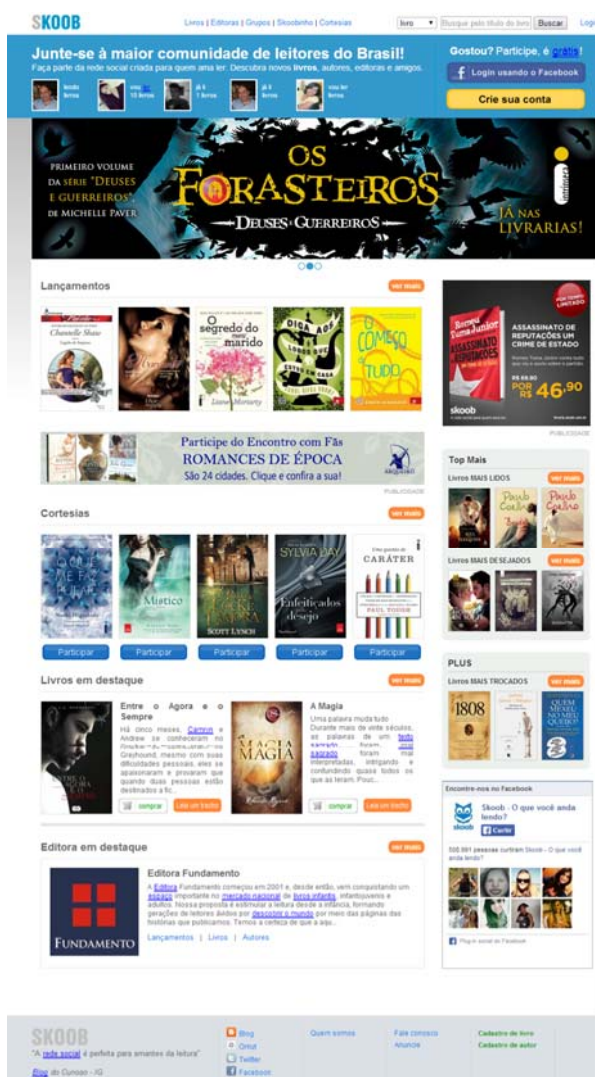
O livro *Linguagem em Movimento*, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Alberto Cortez Minchillo, editora FTD, propõe-se, segundo a carta de apresentação ao aluno, a desenvolver um trabalho em três linhas principais: 1) compromete-se a alargar os horizontes sobre literatura, apresentando os mais variados contextos socioculturais; 2) pretendendo estudar a gramática a partir de letras de músicas, trechos de romances, contos charges, reportagens e outros gêneros; 3) abarcando a produção textual de modo que o aluno possa experimentar os recursos de linguagem que tornam a comunicação escrita e oral mais eficiente. O material é dividido em cinco unidades-temas, a saber: Tema 1 – Os diversos Brasis; Tema 2 – O Passado posto abaixo e o futuro por escrever; Tema 3 – A arte toma partido; Tema 4 – Uma vida de indagações; Tema 5 – Este mundo é demais.

Como o objetivo desta pesquisa é verificar os modos de apropriação da literatura no ensino (a partir de materiais didáticos) e no meio digital, foi selecionada a rede social SKOOB, para que possamos fazer comparações dos modelos de apropriação do discurso literário nesses dois espaços distintos. A escolha dessa rede se deu, principalmente, pela quantidade de usuários participantes e pelo

objetivo que a mesma possui de se constituir em uma rede de leitores de literatura. Além disso, como já dito antes, acreditamos que os modos de apropriação da literatura ocorrem de forma parecidas nos dois objetos de estudos e que seguem determinadas regras de uso desse discurso.

O SKOOB é uma rede social colaborativa brasileira, criado em 2009, por Lindenberg Moreira. Seu nome deriva da palavra inglesa *Books*. Nela, qualquer pessoa pode se cadastrar, trocar sugestões de leitura, marcar livros já lidos e os que ainda deseja ler. Atualmente, segundo a própria rede social, o SKOOB possui mais de 1.200.000 de usuários cadastrados.

Figura 4 - Página inicial da Rede Social SKOOB.



Antes de adentrar o processo analítico dessa rede social, no próximo capítulo, analisaremos os três livros didáticos em um percurso destinado a avaliar as formas de apropriação desse discurso literário. Evidentemente que a ordem de nossa discussão poderia ser diferente, porém, ao adotarmos esse caminho, cremos ser possível evidenciarmos melhor como ocorrem as práticas do discurso literário nesses meios.

2 MODOS DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: A PRÁTICA ESCOLAR

O estudo sistemático da literatura ocorre nessa seção. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2011, p. 10)

Este tópico da pesquisa buscou descrever e analisar os modelos de Letramento Literário presentes em materiais didáticos¹⁰ utilizados por escolas públicas da cidade de Umuarama/PR e em algumas práticas sociais de contato com a literatura (SKOOB e *fanfiction*). Nesta parte do trabalho, os dados foram categorizados e analisados conforme temática comum, por exemplo: eixo temático, características comuns entre os dados levantados e contraposição de dados.

A fim de que se possa melhor compreender tais modelos de letramento, verificou-se a importância de iniciar as análises pelos materiais didáticos escolares, uma vez que é por esse meio que os sujeitos têm maior contato com o conceito do que seja literatura. Em seguida, passaremos para as análises dos conteúdos da rede social SKOOB. Esse percurso foi necessário para que pudéssemos realizar as relações existentes entre os modelos de letramento que cada material possui.

2.1 CAMINHOS DO ENSINO DE LITERATURA: MEIOS ESCOLARES

No contexto escolar, cabe ao livro didático preparar e introduzir alguns fundamentos, conceitos e técnicas importantes que dizem respeito ao campo literário, ou seja, é pelo manual de estudos que os sujeitos inseridos no sistema escolar terão o contato com os principais conhecimentos sobre literatura. Assim, podemos considerar, segundo Dionísio (2000), o livro didático como um depositário, com o qual o aluno terá sua iniciação com valores e técnicas valorizadas por uma sociedade. Mais especificamente, no caso do ensino da literatura, o livro didático é, segundo Fidelis (2008, p. 43), “[...] um depositário de um repertório cultural, de uma tradição e de um cânone representativo desse repertório e dessa tradição”.

Sobre isso, podemos dizer que esse repertório cultural que a autora evidencia é selecionado segundo algumas exigências, as quais passam por um crivo estético e crítico. Se é um repertório cultural, trata-se de um modelo ou padrão que se segue e não o

¹⁰ Pensa-se que os livros didáticos aqui analisados constituem um bom meio para a análise dos modos de apropriação do literário na escola, pois sintetizam, de maneira menos ou mais enfática, várias atividades escolares que configuram o ensino de literatura.

único existente. Conforme sugere a autora, o repertório literário encontrado no livro didático insere-se em uma tradição, a qual, segundo os próprios mecanismos de análise, faz com que determinados livros sejam ou não entendidos como um bem cultural.

No livro didático de Língua Portuguesa¹¹, os estudos sobre a literatura podem aparecer de duas formas: a) como um conjunto de textos, tentando promover o gosto pela leitura, com exercícios de interpretação, inserindo conceitos básicos de narrativas e poesias (narrador, personagem, tempo, espaço, rimas, versos e estrofes etc)¹²; ou b) de modo mais sistematizado, preparando os alunos para concursos vestibulares; portanto, vistos com maior frequência em manuais do ensino médio, apresentando a história da literatura, os períodos literários, os estilos de época, os escritores e excertos de textos.

Sobre esse estilo de ensino de literatura, Campos (1999, p. 27), afirma:

O livro didático apresentava, em geral, uma visão cronológica de toda a história da literatura brasileira e de suas relações com a portuguesa. Era um conteúdo que abrangia mais de cinco séculos de informações sobre períodos literários, autores e obras, o que indicava a prioridade concedida pelo livro didático aos conteúdos dos vestibulares. Devido a essa visão pragmática, o fenômeno literário se distanciava cada vez mais do leitor.

No entanto, torna-se necessário refletir que o livro didático, ainda que receba as críticas pelo reducionismo, continua sendo utilizado por boa parte dos estudantes e professores de escolas públicas. No mesmo sentido, o material é o responsável por realizar a passagem de um discurso erudito e científico, para um discurso didático, já que os modos de apropriação de cada um deles são distintos.

Assim:

Em certa medida, a legitimidade conferida a este tipo de manual é autofágica, pois, ao imbuir-se do papel de introdutor de saberes no ambiente escolar, o livro didático assume uma voz especializada e científica e, simultaneamente, promove a escolarização e didatização desses mesmos saberes. Por isso a comunidade escolar lhe reconhece o poder, inclusive, de dizer o que é adequado ou não. (FIDELIS, 2008, p. 49)

Nesse sentido, se é dado ao livro didático o modelo de saberes e conhecimentos legítimos de uma sociedade, ele também veicula uma forma de se apropriar do texto literário, o qual segue determinados padrões e regras para se inscrever nessa categoria.

¹¹ Em geral, os livros didáticos de Língua Portuguesa são mais utilizados que os livros didáticos específicos de literatura. É importante lembrar que esses materiais englobam, além dos conteúdos da língua materna, o ensino de literatura e de produção de texto.

¹² Geralmente, esta forma é mais presente em livros didáticos destinados às séries do Ensino Fundamental.

Por ser um material multifacetado, isto é, que agrega tanto discursos científicos, didáticos e cotidianos, o livro didático, segundo Martins (2006, p.26), é mais que um suporte de textos, é “uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos”. Por esse motivo, entendemos que o livro didático é um importante meio de se investigar modelos de Letramento Literário, já que ele está ligado às esferas de produção e de circulação de discursos, sendo possível ser inserido em um determinado momento histórico, o qual conjuga a abordagem de temas, formas e sentidos específicos.

Para iniciarmos, então, as análises dos materiais didáticos, torna-se importante ressaltar que não pretendemos, neste trabalho, traçar características negativas ou positivas acerca do *corpus* levantado. O que nos interessa, como temos apontado desde o início, é verificar os modos de apropriação do discurso literário no meio escolar, a fim de que possamos perceber como se estabelecem determinados padrões que legitimam e difundem a literatura em nossa sociedade.

Para que se possa realizar esta parte, seguiremos um percurso que, a nosso ver, pode elucidar certas características particulares de cada um dos materiais analisados. Para cada um, faremos a descrição dos materiais didáticos selecionados, observando o sumário, para demonstrarmos como são organizados e distribuídos os conteúdos. Também verificaremos algumas categorias, que podem contribuir para a verificação das práticas de Letramento Literário, quais sejam: 1) inserção de um discurso crítico-históricográfico; 2) escolhas de autores e obras literárias; 3) topicalização e organização da sequência didática e 4) forma de apresentação de exercícios.

2.1.1 Português: Linguagens 1, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães

Segundo o sumário do livro didático Português Linguagens: volume 1, o material é formado por cinco partes distintas: **Introdução**, **Unidade 1** – Linguagem e Literatura, **Unidade 2** – As origens da Literatura Brasileira, **Unidade 3** – Barroco: arte da indisciplina e **Unidade 4** – História Social do Arcadismo. Torna-se necessário destacar que cada uma das unidades previstas apresenta subdivisões, as quais discutem as três vertentes do ensino de Língua Portuguesa previstas pelo currículo escolar. Assim, cada unidade é dividida em capítulos, os quais propõem o estudo de Literatura, de Produção de Texto e de Língua Portuguesa.

Notamos, na parte introdutória do material didático volume 1, uma nota dos autores a respeito do conteúdo do livro. No tópico “Como Gostar de ler”, encontra-se o seguinte texto:

Numa época em que a internet, o mercado de DVD's, os videogames e os inúmeros canais de TV por assinatura oferecem tantas opções de entretenimento e diversão, parece anacrônico falar de livros como fonte de prazer. Entretanto, existe uma legião de leitores (que as pesquisas sempre dizem ser poucos) e, vez ou outra, surgem publicações, como, por exemplo, a série *Harry Potter* e o livro *O código Da Vinci*, que sacodem estrondosamente o mercado editorial, arrebatando crianças, jovens e adultos para a leitura. Livros como esses podem ser uma boa porta de entrada para a leitura, um meio para despertar nas pessoas o interesse pela literatura? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 10)

A partir dessa citação, podemos perceber uma concepção do que será considerado como literatura pelos autores. Ao afirmarem que os livros da série *Harry Potter* e *O Código da Vinci* podem despertar o interesse pela leitura e podem ser uma “porta de entrada” para que as pessoas se interessem pela literatura, fica evidente que os autores selecionarão alguns textos em detrimento de outros. O que se evidencia, como já afirmamos no início desta seção, é a presença de um discurso próprio escolar, que selecionará determinados textos condizentes com sua prática.

Na parte introdutória denominada “Leitura-Prazer”, o material traz uma série de trechos textuais de personalidades distintas – artistas, escritores, revistas conceituadas, dramaturgos e outros – numa tentativa de incentivar a leitura. Os trechos estão divididos em pequenas caixas com relatos de José Renato Nalini, Heloisa Seixas, Gilberto Dimenstein, Marcelo Tas, Mario Sabino e Ítalo Mariconi, extraídos do site da Livraria Cultura. A inserção desses sujeitos que pertencem a universos profissionais distintos (escritores, apresentadores) destaca uma preocupação em evidenciar os variados papéis da literatura em uma sociedade. Por outro lado, é interessante observar que os trechos não apresentam depoimentos de alunos ou de professores, ou seja, o material sugere uma imagem social de Literatura: a presença de personalidades faz com que essa imagem transmita uma ideia de Literatura como uma forma de ascensão social.

Os autores do material também não expõem os critérios que serão adotados para o estudo dos conteúdos. No capítulo 1 (A literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo), da unidade 2, consta apenas uma explicação rápida do porquê iniciar o percurso literário a partir da Literatura Portuguesa. Por essa razão, segundo Cereja e Magalhães (2010, p. 94), “antes de estudar as obras e autores nacionais, convém conhecer, de forma panorâmica,

os momentos mais significativos da literatura portuguesa até o século XVI que servirão de referência aos escritores brasileiros”.

Podemos notar, de uma forma geral, que os livros didáticos destinados ao público do ensino médio adotam esse procedimento com uma regra, seja para compreender a importância da literatura portuguesa como originária da brasileira ou para demonstrar uma possível negação do modelo europeu. A presença de um princípio, de um “embrião” da literatura de língua portuguesa, assim como verificou Fidelis (2008), torna-se parte de um processo de constituição de um fazer literário nacional.

Inferimos, então, que os autores poderão utilizar o critério da nacionalidade como fator determinante na escolha dos textos e dos escritores selecionados. Nesse aspecto, parece haver um “jogo”, intercalando a literatura portuguesa e a literatura brasileira.

Ainda que não seja nosso objetivo discutir a construção canônica literária, nossa referência a esse processo destina-se unicamente a verificar a inserção do mesmo nesses materiais. De acordo com Rildo Cosson,

Na área do cânone, o consenso sobre o valor e a representatividade das obras entrou em crise e o caráter político de sua construção, envolvendo preconceitos de gênero, classe social e etnia, entre outros, é constantemente denunciado. Até mesmo o texto literário tem sua centralidade questionada em favor de outros produtos, tais como os filmes e as canções populares, cuja representatividade cultural não seria menor do que a literária ou, em certos casos, até mesmo superior. (COSSON, 2004, p. 94)

Como vemos, ao não deixar em evidência o critério utilizado nas palavras do autor, exclui-se qualquer possibilidade de culpa ou de crítica na seleção feita pelos autores do livro didático. Trata-se, então, de uma forma de evidenciar como as práticas de leitura literária no meio escolar são reguladas ainda por uma instituição legitimadora.

No capítulo 1 – O que é Literatura? – o material didático se organiza em quatro tópicos destinados à discussão do questionamento levantado. Os mesmos se dividem em: “A natureza da linguagem literária”, “A literatura e suas funções”, “Estilos de época: adequação e superação” e “Literatura na escola”. Cada uma dessas partes é respaldada pela inserção de trechos de discursos críticos e de autores de literatura nacional. Dentre eles, há, por exemplo, segmentos do artigo de Antonio Candido (1997), discutindo as funções da literatura, poesias de Mario de Andrade e de Casimiro de Abreu, apresentando a linguagem poética e um conto de Marina Colassanti, introduzindo os aspectos da narrativa. Em alguns momentos, os autores sugerem outras formas de linguagens (pintura e cinema) como

complementação do estudo literário. No entanto, é importante destacar que as essas inserções são apenas figurativas ou funcionam unicamente como sugestão de pesquisa, isto é, não há aprofundamentos e nem se trata das relações entre essas linguagens.

Além disso, toda a unidade 1 é destinada a ressaltar os aspectos formais dos textos literários como, por exemplo, o capítulo 4, que é dedicado ao estudo do poema. Para isso, o material apresenta conceitos sobre estrofe, verso, ritmo, rima, métrica e recursos sonoros (aliteração, assonância, paronomásia e paralelismo). É importante ressaltar que as exemplificações para cada um dos recursos são retiradas de poemas de Chico Buarque, Padre Antônio Vieira, dentre outros escritores. Ao explicar o aspecto formal do texto poemático, os autores selecionaram alguns trechos e traçaram as relações entre o conceito e aplicabilidade do mesmo.

Venturelli (2002, p. 151) tece críticas a esse método questionando:

[...] como a escola trata o venturoso e lúdico exercício de leitura? Quase nunca como venturoso, nem lúdico. Muito menos como exercício. É obrigação burocratizada. Não passa de mais uma tarefa enfadonha como tantas, sem ligação com a vida do aluno [...]. Sem preparar o aluno para o discurso literário, joga nas mãos deste uma obra que não será *lida* e sim, no máximo, mal decodificada, para o enfrentamento de um teste. A leitura perdeu o teor significativo. (Grifo do autor)

A composição do material é organizada por uma abordagem historiográfica dos estudos literários, como demonstramos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Unidades, capítulos e títulos dos temas relacionados ao ensino de Literatura.

Unidade	Capítulo	Título
2	1	“A Literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo”
2	6	“O Quinhentismo do Brasil”
2	8	“Diálogos”
3	1	“A linguagem do Barroco”
3	4	“O Barroco em Portugal”
3	7	“O Barroco no Brasil”
3	10	“Diálogos”
4	1	“A linguagem do Arcadismo”
4	4	“O Arcadismo em Portugal”
4	7	“O Arcadismo no Brasil”
4	8	“Diálogos”

O que a leitura desta tabela torna explícito é uma necessidade de se estudar primeiramente aspectos da Literatura Portuguesa (“O Barroco em Portugal” e “O Arcadismo

em Portugal”) para, depois, dar início aos estudos da literatura brasileira (“O Barroco no Brasil” e “O Arcadismo no Brasil”). Tal estratégia pode servir para ressaltar a presença da metrópole e sua influência sobre a produção literária na colônia. Podemos notar que esse “jogo”, entre idas e vindas de uma legitimação literária a partir da Literatura Portuguesa, mostra a forma como uma determinada Prática de Letramento Literário começa a ser instituída no panorama do ensino de Literatura.

Nesse sentido, se voltarmos à concepção de Discurso proposta por Gee (1997), constataremos a presença de um elemento ou de uma estratégia de coordenação do discurso literário. Assim, para que se possa assumir um posicionamento sobre Literatura no ensino, na concepção dos autores do material didático em análise, é preciso antes conhecer as práticas que deram origem à produção de Literatura no Brasil.

A partir do momento em que o livro didático se destina ao estudo da Literatura Brasileira e, no decorrer de todos os capítulos relacionados a esse tema, verificamos ainda um padrão ou mesmo certa estrutura inerente: uma pequena introdução ao período, um texto relacionando o estilo de época ao seu momento histórico, as principais características desse estilo literário e a produção literária com seus maiores representantes (breve biografia, característica da obra, excertos, proposta de leitura e exercícios). Essa estrutura parece ser regular entre manuais de Língua Portuguesa e de Literatura. Fidelis (2008, p. 77), ao analisar a formação do cânone em materiais didáticos, também verifica essa estratégia. Segundo a autora, os materiais

Iniciam-se com o estudo de um texto do período com proposta de leitura a partir de exercícios direcionados à interpretação, seguidos da contextualização histórica (Europa e Brasil), do estudo do estilo, das características e, finalmente, escritores e antologia.

O que chama a atenção nesse aspecto é a introdução de um discurso crítico especializado quando os autores explicam o processo de colonização do Brasil. Tal processo, primeiramente, é realizada a partir de uma divisão no subtópico do capítulo 6 “A produção literária no Brasil-Colônia”, o qual torna clara a adoção de uma concepção de leitura pautada na crítica especializada, segmentando os estudos da literatura em Era Colonial e Era Nacional, feita por Veríssimo (1954). Além disso, em outros momentos, os autores deixam evidentes as influências do discurso acadêmico:

É preciso lembrar que, durante a o período colonial, ainda não eram solidas as condições essenciais para o florescimento da literatura, tais como existência de um público leitor ativo e influente, grupos de escritores atuantes, vida cultural rica a abundante, sentimento de nacionalidade, liberdade de expressão, imprensa e gráfica. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 147)

Por essas razões, alguns historiadores da literatura preferem chamar a literatura aqui produzida até o final do século XVII de *manifestações literárias* ou *ecos da literatura no Brasil colonial*. Segundo esse ponto de vista, somente no século XVIII, com a fundação de cidades e o estabelecimento de centros comerciais ligados à extração de ouro, em Minas Gerais, é que se teriam criado algumas das condições necessárias para a formação de uma literatura mais amadurecida, tais como grupos de escritores e público leitor. Isso não impediu, entretanto, que na Bahia do século XVII surgisse uma das principais expressões de nossa literatura: Gregório de Matos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 147)

Fica evidente, também, assim como exposto acima, o pensamento crítico de Antonio Candido e de Alfredo Bosi. A presença da voz da crítica literária aparece de forma a confirmar a necessidade de um discurso autorizado para se pensar a Literatura. Ao mesmo tempo, como poderemos perceber nos trechos seguintes, a discussão a respeito da formação da literatura é reproduzida nos materiais didáticos.

Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Estes denominadores são, além das características internas, (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (CANDIDO, 1997, p. 23)

No entanto, a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte. E não é só como testemunho do tempo que valem tais documentos: também como sugestões temáticas e formais. Em mais de um momento a inteligência

brasileira, reagindo contra certos processos agudos de europeização, procurou nas raízes da terra e do nativo imagens para se afirmar em face do estrangeiro: então, os cronistas voltaram a ser lidos, e até glosados, tanto por um Alencar romântico e saudosista como por um Mário ou um Oswald de Andrade modernistas. Daí o interesse obliquamente estético da ‘literatura’ de informação. (BOSI, 1994, p. 11)

Além disso, no capítulo referente à Literatura de Informação, Cereja e Magalhães (2010) afirmam, por um viés da crítica literária, não poder compreender os textos da época do descobrimento como manifestações artísticas. Isso é ratificado no capítulo destinado à produção literária barroca, discutindo que a produção literatura brasileira ainda está ancorada em princípios da literatura portuguesa:

Os colonos portugueses que vinham para cá estavam interessados na exploração da cana-de-açúcar e no enriquecimento rápido. Poucos entre eles sabiam ler e escrever. Entretanto, aos poucos foi surgindo na colônia um grupo de pessoas cuja formação intelectual acontecia em Portugal – geralmente advogados, religiosos ou homens das letras, na maioria filhos de comerciantes ricos ou de fidalgos instalados no Brasil. Essa elite foi responsável pelo nascimento de uma literatura brasileira, inicialmente frágil, presa a modelos lusitanos e sem público consumidor ativo e influente. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 227)

Na parte voltada ao estudo do “Arcadismo no Brasil”, essa problemática reaparece, tornando evidente o teor periodológico do estudo da Literatura e a tentativa de formar um cenário literário predominantemente nacional. Esse caráter fica evidentemente marcado na proposta feita pelos autores do livro no início do capítulo 1, da unidade 2.

O crescimento dessas cidades favorecia tanto a divulgação de ideias políticas quanto o florescimento da literatura. Os jovens brasileiros das camadas privilegiadas da sociedade costumavam ser mandados a Coimbra para estudar, uma vez que na colônia não havia cursos superiores. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 304)

Os escritores brasileiros do século XVIII comportavam-se em relação ao Arcadismo importado de Portugal de modo peculiar. Por um lado, procuravam obedecer aos princípios estabelecidos pelas academias literárias portuguesas ou se inspiravam em certos escritores clássicos consagrados, como Camões, Petrarca e Horácio, ao mesmo tempo que, visando elevar a literatura na colônia ao nível das literaturas europeias e conferir a ela maior universalidade, tentavam eliminar vestígios locais (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 305)

Ainda que não esteja indicado diretamente, podemos perceber nos trechos supracitados, uma clara referência ao discurso crítico literário acadêmico e, ao mesmo tempo,

uma tentativa de formação de um discurso crítico escolar, o qual se apropria da fala autorizada/especializada para fomentar uma visão do que seja Literatura. Assim, a discussão não recai na leitura do texto em si, mas em uma prática que reforça o pensamento acadêmico e, acima de tudo, na formação de um parâmetro para que se possa pensar a Literatura, pautado em informações e em aspectos mais teóricos. Podemos inferir que, para que se possa legitimar ou adentrar nos espaços destinados apenas aos eleitos, é necessário, portanto, sobrepor os discursos (acadêmico e escolar), na tentativa de criação de falsa autonomia escolar.

Todos esses aspectos observados demonstram que, sobretudo no meio educacional, é comum uma espécie de linearidade discursiva, isto é, um alinhamento das falas, a instauração de uma regularidade, que irá percorrer todo o cenário de educação: desde as séries iniciais até a graduação. Sobre isso, podemos citar o trabalho de Oliveira (2007) que, ao pesquisar os programas de cursos de Letras de algumas universidades públicas do Paraná, destacou que os discentes, quando questionados sobre o que consideravam Literatura, apresentaram uma concepção diacrônica e linear. Nas palavras da pesquisadora:

Pode-se assim dizer que, em virtude disso, uma abordagem diacrônica, linear e positivista de Literatura, segundo os pressupostos das histórias literárias, não causa estranhamento aos acadêmicos, uma vez que os conceitos acima referidos forma uma imagem do literário que eles possuem (e que continuarão a reproduzir quando docentes). (OLIVEIRA, 2007, p. 111)

Pensamos, nesse sentido, na existência de uma visão de literatura apreendida no ensino médio e que se perpetua para a academia. Ao mesmo tempo, essa percepção se torna uma regularidade ou um mecanismo para se firmar no campo do ensino de literatura.

Além disso, outros padrões podem ser evidenciados para a formação de um modelo de Letramento Literário Escolar. Ao observar os exercícios propostos no livro didático, no capítulo 6, da unidade 2 – Origens da Literatura brasileira – notamos que os autores apresentam quatro fragmentos da Carta de Pero Vaz de Caminha. Tais trechos trazem informações sobre os habitantes da terra recém-descoberta, informações geográficas e informações sobre minérios. Na sequência, é apresentada uma lista com sete exercícios, cujos comandos visam apenas ao nível de decodificação textual.


Nosso destaque a essa regularidade, no entanto, não focaliza questões de ordem pedagógica ou a qualidade das atividades apresentadas pelo material didático, mas ressalta que a recorrência desse procedimento se torna uma forma de apropriação do texto. Além disso, apresentar contexto histórico, características de um movimento literário e, em seguida, inserir exercícios que valorizam apenas o nível da decodificação nos parece ser

também um procedimento padrão adotado. A constatação desse tipo de abordagem retifica nossa concepção de que existem modos específicos de apropriação de um discurso literário no ensino.

Tal modo é determinado pela própria existência de um discurso crítico acadêmico, que legitima a Literatura. Para que se possa, então, discutir a Literatura a partir dos materiais didáticos é necessário que se tenha certas formas de se apropriar desse discurso. Quando relacionamos com o ensino, fica mais evidente esse fato, já que modelos são gerados e disseminados de forma a acentuar a forma como se deve compreender a Literatura na escola.

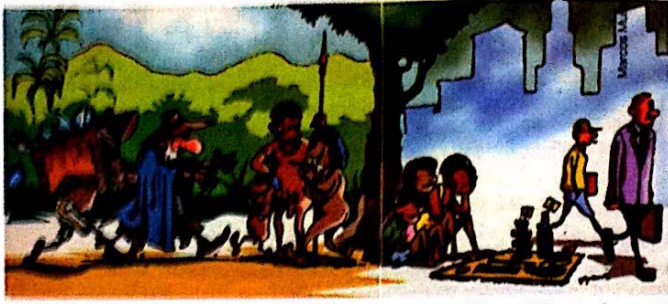
Figura 5 - Exemplo de exercícios. Cereja e Magalhães, 2010, p. 150

TEXTO IV



(Nilson. A caravela. Belo Horizonte: Crisálida, 2000, p. 11.)

TEXTO V



(Marcos Müller. Bundas, nº 44.)

- Segundo Pero Vaz de Caminha, Nicolau Coelho não conseguiu comunicar-se oralmente com os Índios.
 - O que alegou como causa?
 - Qual foi o verdadeiro motivo pelo qual a comunicação oral não se realizou?
- Caminha descreve o primeiro encontro entre os Índios e o Capitão.
 - O que revela a postura do Capitão?
 - Qual foi a atitude dos Índios diante do Capitão e o que ela revela?
- Quais eram as informações acerca da nova terra que mais interessavam aos portugueses?
- Os portugueses não encontraram na terra recém-descoberta aquilo que mais lhes interessava. Identifique o que Caminha humildemente sugere ao rei nos trechos:
 - "De tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem".
 - "Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente".
- Aposte semelhanças entre os textos lidos e os versos de Camões a seguir, quanto ao ponto de vista do colonizador português sobre os motivos da colonização.

E também as memórias gloriosas
Daquelles reis que foram dilatando

A Pé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando,
- Compare o texto IV ao texto III. Que semelhança há entre eles?
- No texto II, Caminha diz ao rei: "Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente". Comparando o texto de Caminha ao cartum de Marcos Müller, é possível perceber pontos de vista diferentes sobre a conquista e a colonização do Brasil.
 - De acordo com o ponto de vista do conquistador europeu, o objetivo de "salvar" os Índios foi alcançado no presente do tempo? Por quê?
 - Do ponto de vista do cartunista, o que resultou da relação do conquistador com os Índios? Por quê?

150

O capítulo 1, da unidade 3 – Barroco: a arte da indisciplina – segue, por sua vez, o mesmo padrão do tópico anterior. A princípio, são apresentados dois textos de Gregório

de Matos que, segundo o material didático, é o “principal poeta barroco brasileiro” (p. 183). Essa legitimação autoral também se torna uma maneira de demonstrar um posicionamento específico sobre a Literatura Brasileira e, ao mesmo tempo, serve de estratégia de afirmação de um modelo literário que se deve seguir.

Figura 6 - Exemplo de textos de Gregório de Matos. Cereja e Magalhães, 2010, p. 183.

Leitura

Os poemas a seguir são de autoria de Gregório de Matos, o principal poeta barroco brasileiro. Leia-os e responda às questões propostas.

TEXTO I

Desenganos da vida humana metaforicamente

É a vaidade. Fábio, nesta vida,
Rosa, que da manhã lisonjeada,
Púrpuras mil, com ambição dourada,
Airosa rompe, arrasta presumida.

É planta, que de abril favorecida,
Por mares de soberba desatada,
Florida galeota empavesada,
Sulca ufana, navega destemida.

É nau enfim, que em breve ligeireza,
Com presunção de Fênix generosa,
Galhardias apresta, alentos preza:

Mas ser planta, ser rosa, nau vistosa
De que importa, se aguarda sem defesa
Penha a nau, ferro a planta, tarde a rosa?

(In: Antonio Candido e J. A. Castello. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo: Difel, 1976. v. 1, p. 61.)

TEXTO II

Que és terra, Homem, e em terra hás de tornar-te,
Te lembra hoje Deus por sua Igreja,
De pó te faz espelho, em que se veja
A vil matéria, de que quis formar-te.

Lembra-te Deus, que és pó para humilhar-te,
E como o teu baixel sempre fraqueja
Nos mares da vaidade, onde peleja,
Te põe à vista a terra, onde salvar-te.

Alerta, alerta pois, que o vento berra,
E se assopra a vaidade, e incha o pano,
Na proa a terra tens, amaina, e ferra.

Todo o lenho mortal, baixel humano
Se busca a salvação, tome hoje terra,
Que a terra de hoje é porto soberano.

(*Poesias selecionadas de Gregório de Matos*. São Paulo: FTD, 1993. p. 25.)

airoso: gracioso, elegante.
alento: ânimo, coragem.
aprestar: preparar.
Fênix: na mitologia, ave imortal que renasce das cinzas.
galeota empavesada: embarcação enfeitada.
galhardia: elogio, elegância.
lisonjeado: agradado, satisfeito.
penha: rocha.
presumido: arrogante, vaidoso.
soberba: orgulho desmedido.
sulcar: cortar.
ufano: que se sente orgulhoso, honrado.

amainar: desfazer o bolso de vela de embarcação; cessar, diminuir.
baixel: barco de grande porte.
ferrar: lançar âncora; (fig.) render-se, entregar-se.
lenho: tronco ou peça grossa de madeira; embarcação.
pelejar: lutar, combater.
vil: desprezível, que tem pouco valor, abjeto.

Apolo e Dafne, de Bernini.

183

Como vemos, no material de Cereja e Magalhães (2010), existe um processo focado em apenas um escritor, um único expoente, que melhor representaria a literatura barroca brasileira. Embora os critérios de seleção não estejam evidentes, os autores trazem assertivas acerca de Gregório de Matos e demonstram o que deve ser lido e valorizado, preconizando um determinado discurso escolar literário: somente é literatura o que o livro didático diz ser.

A sátira constitui uma das partes mais originais da poesia de Gregório de Matos, pois foge aos padrões preestabelecidos pelo Barroco português ou ibérico e se volta para a realidade baiana do século XVII. Por isso, pode ser considerada poesia brasileira, não somente pelos temas escolhidos, mas também pela percepção crítica da exploração colonialista empreendida pelos portugueses na colônia. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 232)

Por essas razões é que a poesia de Gregório de Matos – ao abrir espaço para a paisagem e língua do povo – talvez seja a primeira manifestação *nativista* de nossa literatura e represente o início do longo processo de despertar da consciência crítica nacional, que levaria ainda um século para abrir os olhos com os primeiros gritos de revolta dos inconfidentes mineiros. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 232)

Expressões como “principal poeta do barroco brasileiro”, “pode ser poesia brasileira”, “partes mais originais da poesia” e “a primeira manifestação nativista” registradas no decorrer da unidade também contribuem para a legitimação de um autor e da relevância de seus textos no cenário da literatura nacional.

O mesmo recurso ocorre quando os autores, no capítulo 1, vão discutir a história social do Arcadismo. Antes da apresentação de três textos, o material traz a seguinte orientação: “Você vai ler três textos. O primeiro é um soneto de Cláudio Manuel da Costa, o fundador do Arcadismo no Brasil, o segundo e o terceiro pertencem à obra Marília de Dirceu, de Tomás Antonio Gonzaga” (p. 265). Nesse trecho, como podemos notar o enquadramento positivo dado aos escritores mencionados é novamente uma regularidade. Por um lado, como Cereja e Magalhães (2010) se propuseram a fomentar um ideal de literatura nacional, nada mais natural que o recurso elogioso seja empregado. De outro, adotar essa postura faz com que se crie, também, uma concepção específica de literatura ou que se valorize apenas o que o livro didático aponta como sendo de qualidade.

Outro fato relevante é a presença de quadros sinópticos, cuja função é apresentar, sumariamente, algumas características do movimento literário estudado. A recorrência deles sugere que ter conhecimento das características em um determinado texto é mais importante que a própria leitura do mesmo.

Figura 7 - Quadro sinóptico sobre o Barroco. Cereja e Magalhães, 2010, p.185.

Como síntese do estudo feito até aqui, compare as características do Barroco com as do Classicismo:

BARROCO	CLASSICISMO
Quanto ao conteúdo	
Conflito entre visão antropocêntrica e teocêntrica	Antropocentrismo
Oposição entre o mundo material e o mundo espiritual; visão trágica da vida	Equilíbrio
Conflito entre fé e razão	Racionalismo
Cristianismo	Paganismo
Morbidez	Influência da cultura greco-latina
Idealização amorosa; sensualismo e sentimento de culpa cristão	Idealização amorosa; neoplatonismo; sensualismo
Consciência da efemeridade do tempo	Universalismo
Gosto por raciocínios complexos, intrincados, desenvolvidos em parábolas e narrativas bíblicas	Busca de clareza
<i>Carpe diem</i>	
Quanto à forma	
Gosto pelo soneto	Gosto pelo soneto
Emprego da medida nova (poesia)	Emprego da medida nova (poesia)
Gosto pelas inversões e por construções complexas e raras; emprego frequente de figuras de linguagem como a antítese, o paradoxo, a metáfora, a metonímia, etc.	Busca do equilíbrio formal

Figura 8 - Quadro sinóptico sobre o Arcadismo. Cereja e Magalhães, 2010, p.267.

ARCADISMO	BARROCO
Quanto ao conteúdo	
Antropocentrismo	Conflito entre visão antropocêntrica e teocêntrica
Racionalismo, busca do equilíbrio	Oposição entre mundo material e mundo espiritual, fé e razão
Paganismo; elementos de cultura greco-latina	Cristianismo
Imitação aos clássicos renascentistas	Restauração da fé religiosa medieval
Idealização amorosa, neoplatonismo, convencionalismo amoroso	Idealização amorosa, sensualismo e sentimento de culpa cristão
<i>Fugere urbem, carpe diem, aurea mediocritas</i>	Consciência trágica da enfermidade do tempo, <i>carpe diem</i>
Busca da clareza das ideias	Gosto por raciocínios complexos, intrincados, desenvolvidos em parábolas e narrativas bíblicas
Pastoralismo, bucolismo	Morbidez
Universalismo	
Ideias iluministas	Influências da Contrarreforma
Quanto à forma	
Vocabulário simples	Vocabulário culto
Gosto pela ordem direta e pela simplicidade da linguagem	Gosto por inversões e por construções complexas e raras
Gosto pelo soneto e pelo decassílabo	Gosto pelo soneto e pelo decassílabo
Ausência quase total de figuras de linguagem	Linguagem figurada

Do texto ao contexto do Arcadismo

Leia, a seguir, um painel de textos que relacionam a produção literária do Arcadismo ao contexto histórico, social e cultural em que o movimento floresceu.

267

As figuras 7 e 8 demonstram, mais uma vez, tanto outra forma de apropriação do texto literário quanto outra maneira de se conceber as práticas de ensino de literatura a partir do livro didático. Não que esses conceitos ou regras constantes nos quadros observados não possam ser aplicados no âmbito do ensino de Literatura na escola, mas eles representam um padrão que é defendido por uma instituição de ensino.

Essa preocupação em evidenciar as características de cada movimento literário fica mais evidente quando os autores, no capítulo 7 (O Barroco no Brasil), da unidade 3 e no capítulo 7 (Arcadismo no Brasil), da unidade 4, apresentam textos e propõem, nos exercícios, que os alunos tentem identificar as especificidades sumarizadas nos quadros sinópticos, como podemos observar nos exemplos a seguir:

4. Com base no que você aprendeu até aqui acerca da linguagem barroca, você diria que o texto é cultista ou conceptista? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 231)

5. O Neoclassicismo ou Arcadismo é um movimento literário que procura resgatar os princípios do Classicismo do século XVI. Além dos temas do Classicismo, o Arcadismo também incorpora entidades da mitologia pagã e imita os procedimentos formais daquele período.

a) Identifique no texto I elementos que são próprios da cultura grega.

b) O texto I constitui um tipo de composição inventado pelos humanistas italianos. Qual é o nome desse tipo de composição?

c) Os textos I e II apresentam um tipo de verso também inventado pelos italianos. Faça a escansão de alguns versos desses dois textos e responda: Qual tipo de verso foi empregado? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 266)

A mesma forma de apropriação utilizada pelo material no que se refere aos tópicos da literatura brasileira também se faz presente em referência à produção literária portuguesa: “Bocage é considerado o melhor escritor português do século XVII e, ao lado de Camões e Antero de Quental, um dos três maiores sonetistas de toda a literatura portuguesa” (p. 284). Ou ainda: “Antônio Vieira (1608-1697) é a principal expressão do Barroco em Portugal” (p. 207).

Além dos elogios, os exercícios sobre a Literatura Portuguesa seguem a mesma tendência, sugerindo a observação de algumas características do movimento literário em estudo: “6. Qual das duas tendências encontradas no Barroco – cultismo e o conceptismo – predomina nesse sermão de Vieira? Por quê?” (p.211).

O livro didático também apresenta quatro momentos denominados “Intervalo”. São projetos no âmbito da Literatura e têm por objetivo promover uma interação. O projeto “Literatura em Cena” (figuras 9 e 10), por exemplo, incentiva os estudantes a produzir pequenos relatos, fornecendo depoimentos sobre a experiência com a leitura, livros e/ou literatura. A proposta apresentada sugere que se faça uma mostra, na qual tais produções sejam expostas para o público escolar. Novamente aqui os autores inserem outros pequenos trechos de escritores e críticos literários renomados acerca do papel da leitura na vida pessoal de cada um dos citados.

Figura 9 - Depoimentos de escritores sobre leitura e literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p. 90.

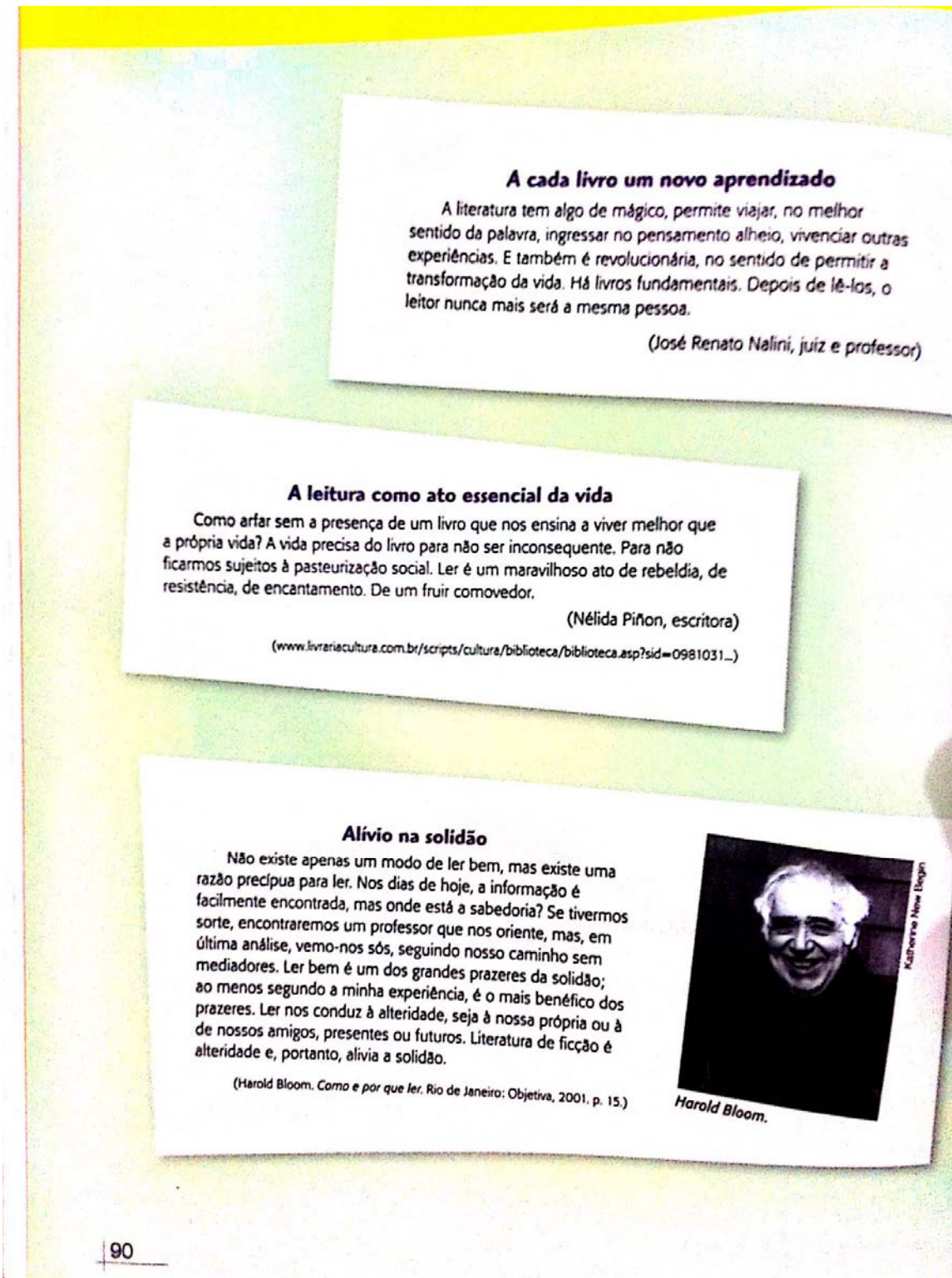
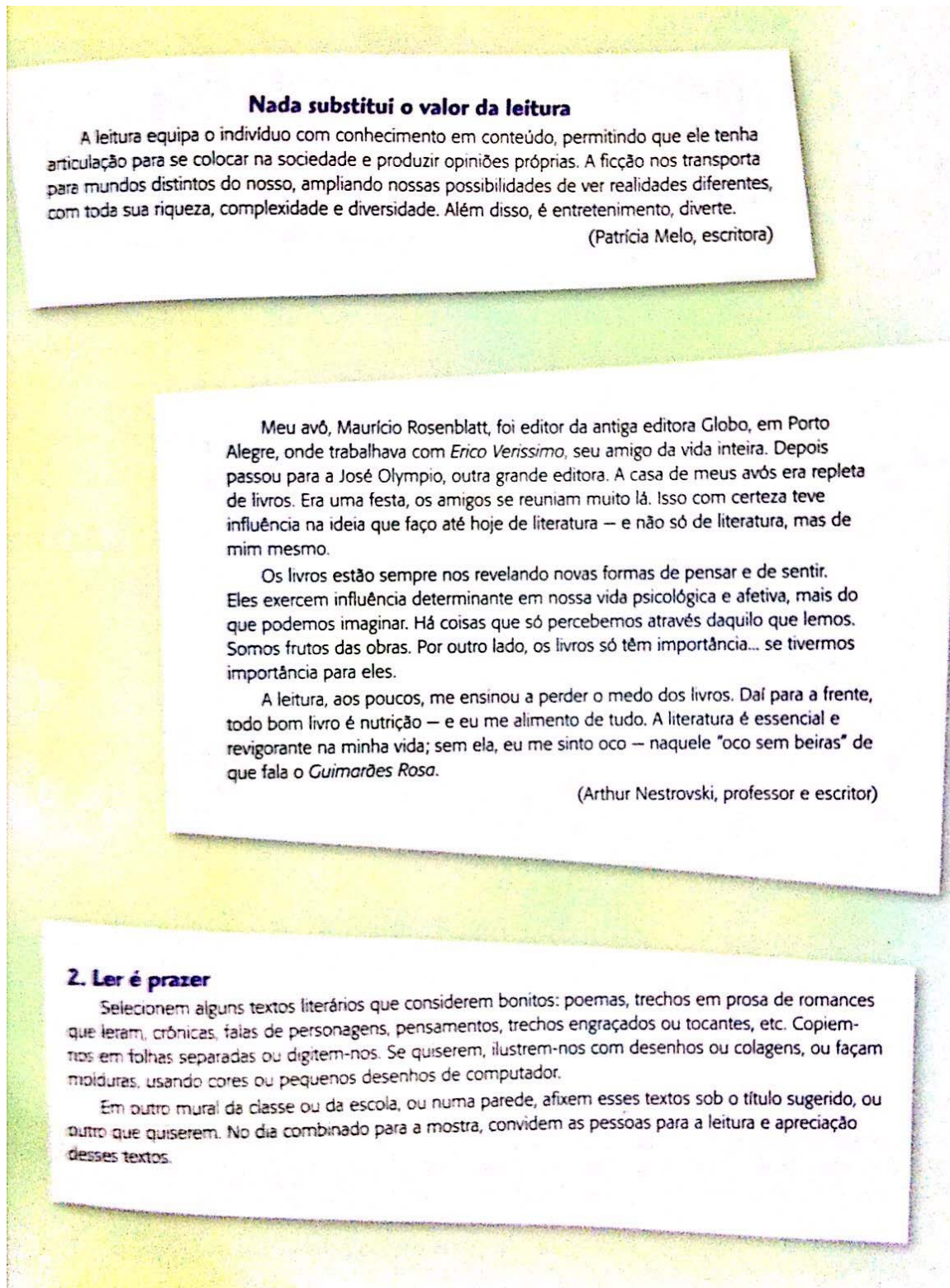


Figura 10 - Depoimentos de escritores sobre leitura e literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p. 91.



Já o projeto “Da espada à vela: o mundo em mudança” (conforme figuras 11, 12, 13 e 14) prevê um trabalho com as cantigas medievais, a partir de pesquisas

relacionadas a textos musicais, à literatura de cordel, à pintura, ao cinema e às poesias do período em estudo. Na mesma perspectiva do projeto anterior, o material orienta que o fruto do trabalho resulte em uma exposição.

Figura 11 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.176.



Figura 12 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.177

PROJETO: Da espada à vela: o mundo em mudança

1. As cantigas

Preparam a declamação de uma das cantigas medievais estudadas nesta unidade. Vocês podem optar por uma que seja dialogada e declamá-la com fundo musical. Procurem, se possível, usar uma peça de vestuário da época, como, por exemplo, uma túnica de mangas amplas, uma faixa de tecido passada sob o queixo e puxada sobre as têmporas, um chapéu sobre um capuz, etc.



2. A tradição medieval na música popular brasileira

Procurem aspectos das cantigas medievais nas letras de músicas dos compositores brasileiros Chico Buarque de Holanda e Elomar Figueira de Melo.

Apresentem a pesquisa à classe utilizando, por exemplo, um narrador que mostre os elementos das cantigas medievais presentes na canção, enquanto outros membros do grupo tocam e cantam a composição.

Se não for possível, gravem as músicas e apresentem-nas.



Elomar Figueira de Melo.

3. A tradição medieval na literatura de cordel

Procurem, na literatura de cordel, informações sobre o *romance*, termo que designa as produções baseadas em temas e histórias da tradição popular e que está ligado também a uma forma tradicional em verso cultivada na península Ibérica durante a Idade Média. Entre os romances estão os *contos da carochinha* ou *contos de Trancoso* e os inspirados nos chamados *livros do povo*. Os primeiros falam de príncipes, fadas, monstros, feitiços, reinos encantados e dragões; seus heróis, jovens corajosos, vencem muitos obstáculos para chegar a uma jovem linda e inacessível e, finalmente, desposá-la. Os livros do povo contam histórias da imperatriz Porcina, da donzela Teodora, de Roberto do Diabo, de Carlos Magno e os doze pares da França.

Escolham um desses romances e façam para a classe a leitura dramatizada de um trecho dele.



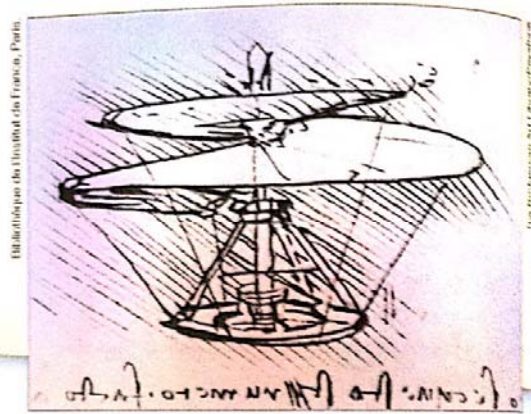
Figura 13 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.178

4. Leonardo da Vinci: da Mona Lisa ao helicóptero

Leonardo da Vinci foi um homem de inesgotável inventividade artística e científica. Foi pintor, escultor, arquiteto, inventor... Além de realizar estudos anatómicos, esboçou projetos mecânicos de teares automáticos, moinhos de água, máquinas bélicas e até helicópteros. Façam pesquisas sobre sua obra artística e científica e criem cartazes sobre o assunto, com ilustrações xerocadas, se possível em cores.



Mona Lisa (1503-06), de Leonardo da Vinci.



Detalhe do desenho de uma máquina voadora (1488), por Leonardo da Vinci.



Primavera (1573), de Archimboldo.

5. Galeria de pintores

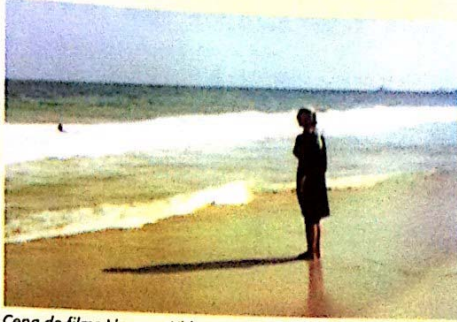
Façam uma pesquisa sobre pinturas e esculturas dos principais artistas renascentistas: Botticelli, Piero della Francesca, Andrea Mantegna, Giovanni Bellini, Giorgione, Rafael, Ticiano, Tintoretto, Correggio, El Greco, Michelangelo, Pieter Brueghel, o Velho. A partir de pesquisas, mostrem as pinturas ou esculturas em livros e revistas ou, se possível, em fotografias ou slides e falem sobre a obra dos artistas escolhidos e a contribuição dada por eles ao Renascimento.

Figura 14 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.179.

6. A comunidade lusófona

Escolham para pesquisa um destes temas:

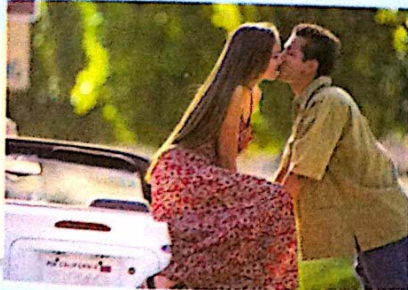
- A comunidade lusófona: em que países se fala o português; quantos milhões de pessoas falam essa língua; diferenças entre o português brasileiro e o português lusitano.
- A situação da língua portuguesa em ex-colônias, como o Timor Leste, em que o português é falado juntamente com outras línguas.
- A reforma ortográfica: as principais mudanças que ocorrerão com a reforma ortográfica estabelecida pelo acordo firmado entre os países lusófonos em 1990.
- Situações interessantes mostradas no documentário *Língua – Vidas em português*, de Victor Lopes.



Cena do filme Língua – Vidas em português, de Victor Lopes.

7. Amor é fogo que arde

Escolham dois ou três sonetos da lírica amorosa camoniana e declamem-nos, individualmente, em dupla ou em forma de jogral e, se possível, com fundo musical.



8. Amor e ódio

Encenem ou façam uma leitura dramática de uma ou duas cenas da peça de teatro *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Sigam as orientações dadas no capítulo 6 da unidade 1.

Olivia Hussey e Leonard Whiting em uma cena do filme Romeu e Julieta, de Franco Zeffirelli.

Como montar a mostra

Com a orientação do professor, escolham um local para expor cartazes ou textos com os resultados das pesquisas que fizeram. Usem um mural ou uma parede para afixar os cartazes. Elaborem um programa de apresentação de resultado de pesquisa, declamações, leituras dramáticas ou encenações, procurando alterná-los de forma que a mostra se torne dinâmica e prenda a atenção do público. Escolham um colega para fazer o papel de apresentador e conduzir toda a programação.

179

O terceiro projeto, “Caleidoscópio barroco” (figuras 15 e 16), também foca as relações da Literatura com outras linguagens. A diferença nesta proposta consiste na produção de uma revista como forma de circulação da pesquisa realizada.

Figura 15 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.260.

PROJETO:

Caleidoscópico barroco


1. A pintura barroca

A época do Barroco, o principal centro artístico da Europa era Roma, visitada por pintores de todo o continente. Na pintura italiana barroca, o grande gênio foi Caravaggio, que criou um estilo marcado pelo contraste claro-escuro e por um realismo popular que tornava o homem do povo como modelo para personagens até nas pinturas de tema religioso. Seu estilo influenciou muitos artistas europeus, como Velásquez, na Espanha, e Georges de La Tour e os irmãos Le Nain, na França.

Outras grandes expressões do Barroco na pintura foram o italiano Tintoretto, os holandeses Rembrandt e Vermeer, os belgas Rubens e Van Dyck, o grego El Greco (que viveu na Espanha).

A vida e o trabalho de dois desses pintores, Caravaggio e Vermeer, foram levados ao cinema, em excelentes filmes. Em grupo, assistam aos filmes *Caravaggio*, de Derek Jarman, e *Moço com blusa de pérola*, de Peter Webber. Depois, pesquisem sobre a obra desses pintores, procurando captar as principais características de cada um.

Apresentem à classe um painel com as características da produção artística de cada pintor e exibam trechos dos filmes, comentando-os e contextualizando-os.



Johannes Vermeer, *Boy with Pearl Earring*

Peter Webber, *Moço com blusa de pérola e Caravaggio*

2. A música erudita barroca


A palavra *Barroco*, inicialmente usada para designar o estilo de arquitetura e de arte do século XVII, passou a ser empregada pelos músicos para designar o período da história da música que vai do aparecimento da ópera (1594), vista na época como a fusão de todas as formas de arte (música instrumental, canto, coreografia e drama), até a morte de Johann Sebastian Bach (1750).

Além da ópera, apareceram nesse século outras formas musicais, como o oratório, a fuga, a suite, a sonata e o concerto. Instrumentos de cordas da família do violino substituíram as violas, e a orquestra foi gradualmente tomando forma, preparando o terreno para a atração de grandes compositores, como Vivaldi, Bach e Händel.

Pesquisem sobre a vida e a obra desses compositores e sobre as inovações musicais ocorridas à época barroca.

Escrevam um texto que reúna as informações que julgarem importantes e ilustrem nas, se possível, apresentem a pesquisa à classe, enriquecendo-a com a audição de composições musicais barrocas. Apresentem para apresentar as músicas do padre José Maurício Nunes, compositor brasileiro da época XVII.

Depois juntem o material do grupo ao dos demais grupos para compor a revista.



Antonio Vivaldi

The Metropolitan Museum of Art, *Antonio Vivaldi, Concerto in G major for Violin and Orchestra, RV. 262*

260

Figura 16 - Projeto de Literatura. Cereja e Magalhães, 2010, p.261.

3. A arte barroca brasileira: Aleijadinho e Manuel da Costa Ataíde

Nas artes plásticas do Barroco brasileiro destaca-se o mineiro Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho, grande gênio da escultura; e também os pintores Manuel da Costa Ataíde (1762-1837), em Minas Gerais; frei Ricardo do Pilar, João Francisco Murzi e Leandro Joaquim, no Rio de Janeiro; José Joaquim Rocha, em Salvador. Nessa cidade produziram importantes trabalhos também os escultores Bento Sabino dos Reis e Joaquim Veloso.

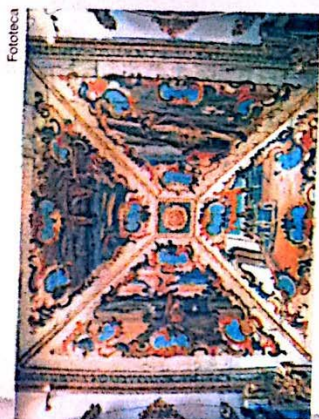
Pesquem sobre a vida e a obra dos artistas barrocos. Escrevam textos, apresentando as informações de forma a tornar agradável sua leitura. Ilustrem-nos com xérox de fotos das obras dos artistas e com legendas que as identifiquem.

Se possível, forneçam uma relação de obras arquitetônicas brasileiras expressivas desse período, assim como dos principais museus que abrigam a arte barroca no Brasil. Deem endereço, telefone e horário de funcionamento dos museus e indiquem o tipo de obras encontradas nos seus acervos. Para realizar essa pesquisa, consultem guias turísticos.

Exponham a pesquisa para a classe. Depois, juntem o material do grupo ao dos demais grupos para compor a revista.



Pintura barroca de Ataíde em Minas Gerais.



4. Gregório de Matos — poeta lírico e satírico

Selecione na obra de Gregório de Matos poemas representativos dos tipos de poesia que ele cultivou. Declamem os poemas para a classe ou, se preferirem, montem um jogral. Se possível, utilizem fundo musical (com músicas de época) durante a apresentação.

Teto da matriz Santo Antônio Vertical, em Tiradentes, Minas Gerais.

Como montar uma revista em grupo

Para a montagem da revista com as pesquisas dos grupos, sigam estas instruções:

1. Passem os textos a limpo em folhas de papel sulfite, colocando títulos e ilustrações. Se quiserem, podem digitar os textos. Para as ilustrações utilizem recortes de revistas, xérox de reproduções ou desenhos.
2. Um grupo pode redigir um texto de apresentação da revista, informando, em linhas gerais, o que ela contém e relatando a opinião da classe sobre os assuntos abordados. Sugerimos incluir uma ficha técnica com o nome dos alunos que atuaram como redatores-chefes, colaboradores, fotógrafos, diagramadores, revisores, etc.
3. Providenciem a capa e a contracapa da revista em papel diferente. Na capa deve constar o título da revista e o nome da classe. Ilustrem-na, se quiserem, e grampeiem todo o material.
4. Pronta a revista, promovam sua circulação entre os colegas. E depois da realização do seu lançamento, doem-na à biblioteca da escola.

O último projeto do livro didático, “Tiradentes: culpado ou inocente?”, prevê a realização um júri simulado entre Coroa Portuguesa e Tiradentes.

Embora o material didático apresente esses projetos relacionados a outras linguagens, notamos uma contínua preocupação dos autores em disseminar um conceito de

Literatura ligado à esfera acadêmica. Ao proporem que se faça uma mostra ou um júri simulado, as reflexões ainda giram em torno de aspectos relativos a uma produção literária específica, sem proporcionar uma reflexão das práticas literárias desenvolvidas naquele período. Neste caso, transparece uma imagem da Literatura enquanto ascensão social, já que, tanto nos depoimentos sobre a importância da leitura literária quanto na relação entre discurso escolar e acadêmico, busca-se fazer referência a apenas nomes consagrados pela crítica.

Nesse sentido, podemos dizer que os recursos utilizados para a formação de um ideário estético-literário nas unidades analisadas seguem certas estratégias, mas ao formar esse Modelo de Letramento de Literário Escolar, as práticas efetivas de leitura ficam à margem dos estudos ou quase não são valorizadas como demonstramos nessa seção.

2.1.2 Língua Portuguesa: Linguagem e Interação, Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior

No material de Faraco, Moura e Júnior (2010. p. 3), a carta de apresentação aos alunos já afirma que, no ensino médio, “[...] a literatura passa a fazer parte de seu curso mais intensamente, e você vai conhecer obras dos mais significativos escritores brasileiros e das literaturas de língua portuguesa de forma geral”.

Em seguida, os autores elaboram um pequeno percurso de aprendizagem com cinco etapas, das quais uma se refere ao estudo do texto literário.

Depois, conhecerá obras literárias que têm relações com os textos estudados. Para ajudar você a compreender essas obras literárias, são apresentadas diversas informações sobre seus autores e o momento literário em que foram escritas. Assim, pouco a pouco, você irá desenvolver o prazer de ler esses (e outros) textos literários, temos certeza. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 3)

Percebemos que o percurso utilizado pelos autores corresponde ao mesmo de Cereja e Magalhães (2010). O ensino de literatura pauta-se, nos dois casos, em uma seleção de autores representativos, momento histórico e características dos movimentos. O modelo de Letramento Literário, a princípio, utilizado por ambos parece ser o mesmo.

A distribuição dos capítulos referentes ao ensino de literatura, segundo o sumário do material didático em análise, se faz da seguinte forma:

Tabela 2 - Unidades, capítulos e títulos dos temas relacionados ao ensino de Literatura

Unidade	Capítulo	Título
1 “...Como um romance I”	1	Literatura: teoria e história. O romance
1 “...Como um romance I”	2	- Literatura: teoria e história. A poesia no Romantismo: memória. - Valorização do Nativo; - Valorização da Natureza; - Valorização da Infância; - Valorização da Morte; - E o amor? Também é valorizado?; - A figura feminina mais sensual – final do Romantismo; - Autor não é personagem; - Valorização das causas abolicionistas.
1 “...Como um romance I”	3	Literatura: teoria e história. - O conto no Romantismo brasileiro.
2 “...Como um romance II”	4	Literatura: teoria e história. - Realismo/Naturalismo (I).
2 “...Como um romance II”	5	Literatura: teoria e história. - Realismo/Naturalismo (II).
2 “...Como um romance II”	6	Literatura: teoria e história. - O Parnasianismo – existe “receita” para fazer poesia?
3 “Paisagens Urbanas”	7	Literatura: teoria e história. - O Simbolismo no Brasil.
3 “Paisagens Urbanas”	8	Literatura: teoria e história. - Augusto dos Anjos: entre o Parnasianismo e o Simbolismo.
3 “Paisagens Urbanas (I)”	9	Literatura: teoria e história. - O Pré-Modernismo (I).
4 “Paisagens Urbanas (II)”	10	Literatura: teoria e história. - O Pré-Modernismo (II).
4 “Paisagens Urbanas (II)”	11	Literatura: teoria e história. - Monteiro Lobato
4 “Paisagens Urbanas (II)”	12	Literatura: teoria e história. - <i>A belle époque</i> .

O material de Faraco, Moura e Júnior (2010) também utiliza aspectos formais para iniciar as discussões acerca da Literatura. Para isso, o capítulo 1 inicia com o texto “Mastigando humanos”, de Santiago Nazarian. Na sequência, destina-se um espaço diferenciado das demais informações sobre Romance.

Romance é o nome que se dá genericamente a uma narrativa mais ou menos longa, na qual as personagens se envolvem numa série complexa de ações. Como toda narrativa, o romance tem características estruturais semelhantes ao conto e à novela, mas é diferente desses dois gêneros literários, principalmente por causa de sua complexidade: desses três gêneros literários, o romance é o mais complexo e, como veremos neste e nos próximos capítulos, é também o que apresenta as formas mais variadas. (p. 21)

Feito isso, os autores dão destaque a aspectos formais que compõem a narrativa, dando um tratamento diferenciado para essa parte do conteúdo. As informações são inseridas em um espaço, contendo informações sobre o tempo, o espaço e a pessoa na narrativa. É importante ressaltar que os aspectos conceituais sobre esses elementos são salientados e, em seguida, são exemplificados com partes do texto fornecido pelo material didático (conforme figuras 17 e 18).

Figura 17 - Aspectos formais discutidos no livro didático. Faraco et al, 2010, p. 22.

II. O tempo, o espaço e a pessoa na narrativa

Você deve lembrar-se de que, em todo ato de comunicação que ocorre por meio da língua, há a produção de enunciados: textos que lemos ou produzimos, frases que dizemos ou ouvimos quando conversamos, etc. E, como ocorre sempre que nos comunicamos, a produção de enunciados — também chamada de **enunciação** — envolve três elementos: o tempo, o espaço e a pessoa.

Ao produzirmos uma narrativa, isso não poderia ser diferente: alguém conta fatos ocorridos (na realidade ou apenas na imaginação) em determinado lugar. Por isso, nos textos narrativos, sempre encontramos marcas de tempo, espaço e pessoa.

No trecho lido do romance *Mastigando humanos*, podemos caracterizar esses três elementos da seguinte forma:

1. O tempo

A partir de um momento “presente”, o jacaré começa a contar sua história. Observe:

Sim, esta é uma história particular [...]. Digo que foi um fenômeno eu ter chegado até aqui. É sobre fenômenos que quero contar. (linhas 1 a 14)

Algumas formas verbais no presente do indicativo, como *é* e *quero* nos ajudam a identificar esse tempo a partir do qual a história é contada. Esse tempo inicial existe em todas as narrativas e é muitas vezes chamado de **tempo** ou **momento de referência**. Nos contos de fadas, por exemplo, esse tempo de referência encontra-se no início da narrativa, na expressão “era uma vez”.

Nos romances em geral, bem como em outras histórias, costuma ser possível localizar esse momento de referência. A partir dele conseguimos organizar as ações cronologicamente, estabelecendo um “antes” e um “depois”, que dão sentido aos fatos narrados.

Para organizar sua história, o narrador-jacaré situa o leitor com relação a esse momento de referência. Observe:

Começou com vários peixes mortos. Espuma na água, garrafas boiando, cheiros estranhos. Foi assim que **percebi** que **não estava mais** em casa. (linhas 15 a 17)

Se não houvesse essas referências temporais, não saberíamos localizar cronologicamente as ações, e tudo ficaria confuso. (Muitas vezes, a falta de referências temporais claras pode deixar uma narrativa confusa ou imprecisa. Da próxima vez que você produzir uma narrativa, preste bastante atenção no tempo.)

2. O espaço

A partir de certo lugar, o jacaré indica o “lugar de referência” da história. Observe:

[...] Está no inconsciente coletivo, jacarés na fossa da sua cabeça, mas nunca encontrei nenhum outro por lá. Não digo que sou o único, talvez não. **As galerias subterrâneas** são imensas, teria espaço para muitos outros. Só que não acredito que **esse lugar** atraia muitos da minha espécie, não é um **habitat saudável**. [...] Digo que foi um fenômeno eu ter chegado **até aqui**. E é sobre fenômenos que quero contar. (linhas 4 a 14)



Figura 18 - Aspectos formais discutidos no livro didático. Faraco et al, 2010, p. 23.

O **aquí** é o espaço de referência. À medida que lemos o texto 1, descobrimos que se trata dos esgotos de uma cidade. A esse espaço de referências se opõem os outros espaços que aparecem na narrativa. Observe:

[...] Mas se eu não pudesse abrir mão disso, deveria ter ficado **em casa**. Era preciso aceitar as novidades, fazer sacrifícios, não chorar pelo detergente não biodegradável derramado. Era uma vida nova e eu me adaptaria a ela, mesmo em novas escamas, novas lágrimas, níveis trópicos alterados. Hum, mas ainda sinto falta de uma bela piranha ensopada... (linhas 35 a 42)

E como você pode ver, tempo e espaço se entrelaçam, e ajudam os leitores a compreender as ações e as peripécias do jacaré. No trecho anterior, por exemplo, são esses elementos que nos ajudam a compreender que “vida nova” quer dizer “vida na cidade” e que, em algum momento anterior ao dia chegada à cidade, a vida do jacaré foi diferente.

Esse “entrelaçamento” do tempo e do espaço às vezes é tão profundo que acabamos por assimilar um ao outro. Isso ocorre no texto 1, em que o **presente** e o **aquí** se misturam e nos ajudam a entender que a cidade é o espaço atual do jacaré.

3. A pessoa

O jacaré que conta sua própria história projeta-se como um eu. Os pronomes da primeira pessoa e as formas verbais permitem que o leitor perceba isso.

O jacaré-narrador ainda conta os fatos para um possível interlocutor, que no caso é o leitor do texto. Esse leitor surge explicitamente, por exemplo, por meio do pronome **vocês** conforme já vimos.

É por oposição a esse eu que conta a história que as outras personagens, como o cachorro Brás, são caracterizadas e introduzidas na narrativa. Assim, cada personagem se define por oposição a outras, o que permite que haja diferentes **pontos de vista**. No caso do texto 1, a história é contada do ponto de vista do jacaré. Se fosse o cachorro Brás que contasse a história, ela certamente seria diferente, porque o ponto de vista mudaria.

Assim, tempo, espaço e pessoa constituem elementos essenciais a qualquer narrativa, e compreender como eles se misturam nos ajuda a entender o desenrolar dos fatos e as relações de sentido entre eles.

5 Depois de ler atentamente o quadro anterior, explique por que o texto 1 pode ser o **início** de um romance. Compare sua explicação com as de seus colegas. Com a ajuda do(a) professor(a), tentem chegar a uma explicação única.

Professor(a), espera-se apenas que os alunos percebam que o texto 1 apresenta um conflito que pode gerar conflitos diversos (um jacaré na cidade). Esses conflitos não aparecem no texto 1, estão apenas anunciados como “possibilidade” e que é comum no início de qualquer romance. Além disso, no texto há um tempo e um espaço claramente definidos como referências.

Literatura: teoria e história

» O romance

Às vezes podemos ter a impressão de que sempre existiram romances, desde que existe literatura, mas isso não é verdade. O chamado romance “moderno” começou a ser produzido por volta do século XVIII. No início, era um gênero literário considerado inferior, como, no mundo contemporâneo, as telenovelas já foram, embora hoje tenham grande difusão e se reconheça sua importância como gênero televisual.

Como e por que surgiu o romance?

O romance surgiu devido à ascensão da burguesia. Destinada a um público aristocrata, com vasta formação cultural, no século XVII a epopeia começou a perder lugar para o **romance**, uma forma de narrativa a princípio escrita em versos, numa língua muito mais simples e coloquial que a da epopeia.

O romance (I) – CAPÍTULO 1 23

O recurso descrito – inserção de informações contextuais e históricas e exemplificação com partes de textos – é mantido durante todo o material nos capítulos destinados ao estudo da literatura.

Assim como no volume 1, a presença do discurso crítico no livro de Faraco, Moura e Júnior (2010) aparece de forma silenciosa. Mesmo não sendo esta edição uma continuidade de Cereja e Magalhães (2010), aqueles autores os autores, no tópico destinado ao estudo da “Poesia no Romantismo: memória e nacionalismo”, tratam de resolver a problemática sobre a formação da literatura brasileira:

Nesta seção, há alguns dos mais conhecidos poemas do Romantismo brasileiro. São textos que já se tornaram clássicos em nossa literatura, pois além de se constituírem obras representativas da época romântica, relaciona-se à formação de um **sentimento nacionalista** que vai aos poucos libertando nossa literatura da influência predominante da literatura portuguesa. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 56, grifo do autor)

Notamos, nessa passagem, uma tentativa de se evidenciar uma literatura verdadeiramente nacional a partir do surgimento do movimento Romântico. O que se evidencia, portanto, é que, mesmo os volumes sendo de autores diferentes, a concepção de Literatura corrente que segue uma única linha historiográfica. Além da continuidade periodológica, percebemos um posicionamento acadêmico recorrente sobre Literatura no processo de escolarização – o que não deixa de possuir as marcas que fundam esse discurso.

No capítulo 1, “Literatura: teoria e história”, Faraco, Moura e Júnior (2010) dividem este tópico em partes: 1) Como e por que surgiu o romance?; 2) Romantismo e romantismo; 3) O romance e o Romantismo e 4) A literatura no Romantismo no Brasil – prosa. Nessa organização, evidenciamos uma preocupação dos autores em traçar um percurso histórico, inicialmente, para se que se faça leitura dos textos que representam esse período específico e para que se ressaltem, em seguida, as características desse movimento literário.

Os textos a seguir foram escolhidos com o objetivo de propor a leitura de trechos de romances fundamentais na história do Romantismo brasileiro, assim como fornecer uma noção de algumas características desse estilo, tal como se manifestaram no Brasil. (p.26)

Em seguida, os autores apresentam segmentos de cinco textos: “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo, “Senhora” e “Iracema”, de José de Alencar, “Inocência”, de Visconde do Taunay e “Memórias de um Sargento de Milícias”, de Manuel Antônio de Almeida. O estudo das obras citadas é antecedido pela apresentação de suas sinopses bem como de aspectos ligados aos personagens e à temática.

A Moreninha, obra publicada em 1844, traz uma história de amor que passa no Rio de Janeiro, na época do Império, envolvendo três estudantes, uma bela jovem e uma aposta. Os estudantes são Fabrício, Augusto e Leopoldo. Carolina é a Moreninha do título, irmã de Felipe. A aposta: Augusto, inconstante no amor, compromete-se com amigos a escrever um romance, caso permaneça apaixonado pela mesma mulher por mais de que quinze dias. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 26)

Vamos ler um trecho de um dos mais conhecidos romances brasileiros do final do século XIX. Publicado em 1890, *O Cortiço* narra a história de João Romão, comerciante português responsável pela construção e pela manutenção do cortiço. Contrastando com o conjunto de casas paupérrimas, ergue-se, do outro lado, o sobrado de Miranda, homem de posses. O contraste entre as duas realidades é um dos temas da obra. Mas o interesse fundamental de Azevedo está na vida dos habitantes do cortiço. (FARACO; MOURA e JÚNIOR, 2010, p. 123)

Ao iniciar os estudos das obras pela apresentação de informações básicas no decorrer de todos os capítulos destinados ao estudo da literatura, os autores não só direcionam o processo de leitura, mas também deixa explícito o emprego de uma estratégia recorrente na escrita do material.

Além disso, também existe uma preocupação constante em determinar cronologicamente o estudo da literatura, posto que inserem datas e obras que dão início a cada movimento literário em estudo:

Memórias Póstumas de Brás Cubas, publicado em 1881, é o romance que, com *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, inaugura o Realismo/Naturalismo do Brasil. Considera a obra-prima de Machado, trata-se de uma autobiografia (memórias) da personagem Brás Cubas, narrada após sua morte (póstumas). Logo, a perspectiva do narrador é a de alguém que já morreu e que utiliza 160 capítulos curtos para contar fatos cotidianos, sobre os quais faz considerações filosóficas para analisar o comportamento humano. Merecem destaque na vida de Brás o seu amor por Marcela, a amizade com o filósofo Quincas Borba, suas aparições políticas e o romance adúltero com Virgília, mulher de seu amigo Lobo Neves. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 147, grifo do autor).

Os textos 2 e 3 são extratos de *Os Sertões*, obra de Euclides da Cunha que iniciou o Pré-Modernismo no Brasil. Leia-os atentamente. Observe que há uma proximidade na linguagem entre esses textos e o de vulgarização científica que lemos neste capítulo e no anterior. Note também a preocupação de denúncia da situação social por parte do enunciador. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 253, grifo do autor).

Nas duas passagens exemplificadas, evidenciamos, em primeiro lugar, uma abordagem de ensino pautada na história literária. Em segundo lugar, essa orientação textual

dos conteúdos valoriza um vocabulário técnico-crítico que, muitas vezes, pode promover confusão entre leitura e identificação da estrutura do texto, de forma que

Cria-se, nesse último caso, um *litteratês* inacessível, revestido de total sofisticação metodológica. E o receptor, maravilhado com o esoterismo vocabular, sente-se um iniciado nos misteriosos rituais de análise literária, sem nem mesmo perceber a enorme distância que o separa do objeto básico de seu estudo: o texto (ROCCO, 1979, p. 08, grifo do autor).

Da mesma forma como no livro de Cereja e Magalhães (2010), os autores do presente material também usam o tom elogioso, pretendendo valorizar alguns escritores.

Lobato é até hoje considerado o criador de nossa literatura infantil. Num espaço único – O Sítio do Pica-pau Amarelo – ele concentrou as histórias vividas por personagens fixas: Dona Benta é a avó de Lúcia; Narizinho é Lúcia, a menina do nariz arrebitado; Tia Anastácia, a negra, fiel cozinheira e antiga babá de Lúcia. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 305)

José de Alencar (1829-1877) é o mais representativo prosador do Romantismo brasileiro. Durante toda a sua carreira como escritor, perseguiu um objetivo: fortalecer o **nacionalismo** em nossa literatura (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 29, grifo do autor)

O carioca Olavo Bilac (1865-1918) foi no nosso mais importante poeta parnasiano. Dedicou-se à publicidade e ao jornalismo. Participou de campanhas cívicas, como a defesa do serviço militar obrigatório. É dele a letra do Hino à Bandeira (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 175)

As expressões “o mais representativo” e “mais importante” permite que crie uma atmosfera única sobre Monteiro Lobato, José de Alencar e Olavo Bilac. A supervalorização deles e de suas obras figura como mais uma regularidade entre os materiais didáticos. No cerne dessa estratégia textual, encontramos, além de uma identidade nacional para a Literatura, uma cultura letrada centrada na apropriação de nomes e características de movimentos literários, sem que haja reflexão sobre esses fatos.

Dessa forma, se compreendendo a Literatura ou a leitura do texto literário como produto cultural ativo, integrado a um sistema de trocas em uma determinada comunidade de prática, devemos levar em conta as interferências dos variados mediadores que compõem esse complexo sistema. Assim, a Literatura não deve ser compreendida como fruto de um “gênio brilhante”, como visto no primeiro momento dos estudos literários evidenciado por Eagleton (1997). Temos que lembrar, conforme aborda Aguiar (2001), que o

livro e seus autores não são objetos intocáveis e sagrados. São, no entanto, produtos culturais específicos e criados a partir de estruturas sociais bem delimitadas.

Essa postura é ratificada quando se nota que as expressões elogiosas são apenas empregadas para autores e obras já consagradas pela crítica literária brasileira. Para outros escritores, de menos renome, por outro lado, o discurso se transforma em um apanhado de palavras que ressaltam o sucesso cinematográfico, com pode ser evidenciado na citação a seguir.

O romance *Cidade de Deus*, publicado em 1997, foi escrito por Paulo Lins, um ex-morador do bairro carioca que dá nome ao livro. A obra resulta de uma pesquisa sobre crime e criminalidade no Rio de Janeiro e deu origem ao filme *Cidade de Deus*, visto por mais de 3 milhões de espectadores em menos de um ano. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 118)

Novamente os exercícios propostos pelo manual didático em análise apresentam etapas de verificação de características, como se pode observar nos dois exemplos recortados:

19. No Brasil, o Romantismo em prosa apresenta quatro tendências:

- a) romance urbano
- b) romance regionalista
- c) romance indianista
- d) romance histórico

Responda em seu caderno: em qual das três primeiras tendências você enquadraria cada um dos textos lidos? Justifique sua resposta. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 35)

6. Nos romances naturalistas, o comportamento humano é comparado ao do animal, que age por instinto e vive num ambiente degradante. Em sua opinião, qual dos trechos do texto de *O Cortiço* melhor sintetiza essa afirmativa? (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 126)

Segundo Zilberman (2003), a escola e os materiais didáticos, historicamente, assumem essa postura de transmitir modelos a partir de exercícios mecânicos, sem que haja efetiva participação ou apreciação do leitor sobre texto literário. O que queremos ressaltar a partir dessa reflexão da autora não consiste na forma como são expostas as listas de atividades, mas na verificação de como esse recurso é parte integrante de um modo de educação literária, ainda pautado nos desejos e anseios burgueses, os quais visam promover a arte e a Literatura conforme seus moldes e procedimentos. Diante disso, a maneira como o texto literário é exposto faz com que seja criada uma restrição da leitura: ler significa estabelecer relações periodológicas e formais.

Essa postura diante do literário se confirma quando, no fim do material didático, os autores inserem um “Manual do Professor: volume 2”. Nele, é apresentada a

organização dos três volumes que compõem a coleção “Linguagem e Interação”, contidos os critérios e objetivos para a produção do material didático.

Nessa coleção, o objetivo principal do estudo da literatura é auxiliar os alunos a desenvolver habilidades que lhes permitem apreciar esteticamente as obras dos diferentes autores abordados, de modo que possam desenvolver o gosto pela leitura dos textos literários e a fruição estética advinda dessa atividade. Assim, conhecer características de um autor, saber que período da história literária uma obra foi produzida, identificar características de estilo de época são exemplos de conhecimentos literários que podem auxiliar os alunos a desenvolver esse gosto pela leitura dos textos literários, sabendo apreciá-los esteticamente e entendendo que fazem parte da constituição da nossa cultura. Para não fugir da nossa à tradição do ensino de literatura no Brasil, uma das abordagens privilegiadas é o estudo dos autores e de suas obras no contexto sócio-histórico de produção das obras literárias, levando-se em conta a visão diacrônica dos estudos literários. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 26)

Em seguida, são apresentadas algumas propostas de realização das atividades com a Literatura, direcionando a prática pedagógica.

Ao interpretar com os alunos de Senhora, de José de Alencar, analise estes aspectos:

Sentimentalismo da personagem, camuflado pela ironia.

Supervalorização do amor, remetendo aos fragmentos “Não se assassina assim um coração que Deus criou para amar [...]”, “o senhor matou-me o coração”. Mostre que, na concepção romântica, o amor é a coisa mais importante da vida, em flagrante oposição ao valor mais cultivado pela burguesia, o dinheiro. Por isso, o amor é tema frequente da literatura do Romantismo. Perdê-lo significa perder o sentido da vida. Essa perda produz três consequências básicas: a loucura, a morte ou o suicídio. Cite romances em que isso ocorre.

Idealização da mulher. A virgindade é pré-requisito, quase sempre para que uma personagem se torne heroína romântica. Aurélia se diz portadora de um coração virgem. (FARACO; MOURA; JÚNIOR, 2010, p. 48)

No trecho citado, além de um direcionamento do conteúdo a ser estudado, há também a formação de um modelo de leitura do texto já focado em temas já reiterados pelo próprio contexto histórico. A apropriação do literário, nesse sentido, se torna apenas uma função burocratizada, sem conexão com a vida público alvo. Fica evidente a criação de uma dimensão cultural elitizada e a manutenção de um modelo de Letramento Literário voltado para a reprodução de um discurso crítico acadêmico seletivo. Conforme observado nas análises anteriores, o modo de apropriação da Literatura pelo material didático segue padrões estabelecidos e criados conforme a visão ou a opinião de alguém, geralmente autorizado, conforme as próprias convicções do que seja literatura.

2.1.3 Linguagem em Movimento Volume 3, Izeti Fragata Torralvo e Carlos Alberto Cortez Minchilo

No material de Torralvo e Minchilo (2010), assim como nos outros, se propõe-se a realizar um estudo conjugado entre Literatura, Gramática e Produção de texto. Com relação aos estudos literários, os autores pretendem

[...] alargar seus horizontes, promovendo uma viagem no tempo e no espaço e pelos mais diversos contextos socioculturais. Conhecer os textos literários é, mais que uma obrigação, a oportunidade de repensar a realidade, seus pontos de vista, seus valores. A partir do que escreveram os autores do passado (e também aqueles que ainda estão produzindo!), você pode vivenciar uma incrível gama de emoções e pensamentos. E quem quer ficar restrito sempre às mesmas ideias e sensações? (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, s/n)

Nessa passagem, percebemos uma preocupação em divulgar a Literatura como um bem cultural que deve ser adquirido. Assim como analisado, verificamos a presença de um poder exercido pelo manual didático em disseminar um ideário literário.

O livro selecionado é dividido em cinco temas: “Os diversos Brasis”, “O passado posto abaixo e o futuro por escrever”, “A arte toma partido”, “Uma vida de indagações” e “Este mundo é demais”. Cada um deles apresenta um tópico referente à educação literária, como pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 - Unidades/Temas e tópicos relacionados ao ensino de Literatura.

Tema	Tópicos
Os Diversos Brasis	- O tema no Pré-Modernismo; - Síntese; - Autores e obras.
O passado posto abaixo e o futuro por escrever	- O tema no Modernismo (1ª fase); - Síntese; - Autores e obras.
A arte toma partido	- O tema no Modernismo (2ª fase); - Síntese; - Autores e obras.
Uma vida de indagações	- O tema no Modernismo (3ª fase); - Síntese; - Autores e obras.
Este mundo é demais	- O tema na Literatura contemporânea; - Síntese; - Autores e obras.

Antes mesmo de iniciar a primeira temática da unidade, os autores inserem dois quadros periodológicos: o primeiro diz respeito à literatura portuguesa e o segundo, à brasileira. O que nos chama a atenção é a forma como esses são expostos, já que contém a nomenclatura do movimento literário e seus respectivos escritores (ver figura 19).

Figura 19 - Quadro periodológico. Torralvo et al, 2010, s/n.

PERÍODOS LITERÁRIOS			
<i>Literatura portuguesa</i>			
ERA MEDIEVAL	ERA CLÁSSICA	ERA ROMÂNTICA	
Trovadorismo (1189) <ul style="list-style-type: none"> • Paio Soares de Taveirós • D. Dinis 	Classicismo (1527) <ul style="list-style-type: none"> • Sá de Miranda • Luís de Camões 	Romantismo (1825) <ul style="list-style-type: none"> • Almeida Garrett • Alexandre Herculano 	Modernismo (1915) <ul style="list-style-type: none"> • Fernando Pessoa • Mario de Sá-Carneiro • Ferreira de Castro
Humanismo (1418) <ul style="list-style-type: none"> • Fernão Lopes • Gil Vicente 	Barroco (1580) <ul style="list-style-type: none"> • Pe. Antônio Vieira 	Realismo/Naturalismo (1865) <ul style="list-style-type: none"> • Antero de Quental • Eça de Queirós 	Literatura contemporânea (1960) <ul style="list-style-type: none"> • António Lobo Antunes • José Saramago
	Arcadismo (1756) <ul style="list-style-type: none"> • Manuel Maria de Barbosa du Bocage 	Simbolismo (1890) <ul style="list-style-type: none"> • Eugénio de Castro • Camilo Pessanha 	
<i>- Literatura Brasileira</i>			
ERA COLONIAL	ERA NACIONAL		
Quinhentismo (1500) <ul style="list-style-type: none"> • José de Anchieta 	Romantismo (1836) <ul style="list-style-type: none"> • Gonçalves Dias • Álvares de Azevedo • Castro Alves • Casimiro de Abreu • Joaquim Manuel de Macedo • José de Alencar 	Modernismo - 1ª fase (1922) <ul style="list-style-type: none"> • Mario de Andrade • Oswald de Andrade • Manuel Bandeira 	Literatura contemporânea (1960) <ul style="list-style-type: none"> • Avelino de Araújo • Bernardo Carvalho • Bruno Zeni • Carlos Vogt • Cintia Moscovich • Fabricio Corsaletti • José Roberto Torero • Lygia Fagundes Telles • Raduan Nassar • Rosa Amanda Strausz • Rubem Fonseca
Barroco (1601) <ul style="list-style-type: none"> • Gregório de Matos • Pe. Antônio Vieira 	Realismo/Naturalismo Parnasianismo (1881) <ul style="list-style-type: none"> • Machado de Assis • Aluísio Azevedo • Raul Pompeia • Alberto de Oliveira • Raimundo Correia • Olavo Bilac 	Modernismo - 2ª fase (1930) <ul style="list-style-type: none"> • Rachel de Queiroz • Jorge Amado • José Lins do Rego • Graciliano Ramos • Érico Veríssimo • Carlos Drummond de Andrade • Vinícius de Moraes 	
Arcadismo (1768) <ul style="list-style-type: none"> • Cláudio Manuel da Costa • Tomás Antônio Gonzaga • Basílio da Gama 	Simbolismo (1893) <ul style="list-style-type: none"> • Cruz e Sousa • Alphonsus de Guimaraens 	Modernismo - 3ª fase (1945) <ul style="list-style-type: none"> • Guimarães Rosa • Clarice Lispector • João Cabral de Melo Neto • Ferreira Gullar 	
	Pré-Modernismo (1902) <ul style="list-style-type: none"> • Euclides da Cunha • Lima Barreto • Monteiro Lobato 		

Além disso, outro modo de perceber a delimitação cronológica é a inserção de pequenas linhas do tempo, iniciadas em cada capítulo, juntamente com a temática literária. Até mesmo na expressão “não perca tempo!”, que acompanha cada uma dessas linhas, já se evidencia a preocupação em delimitar a Literatura segundo o critério temporal (Figuras 20, 21, 22, 23 e 24).

Figura 20 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 14.

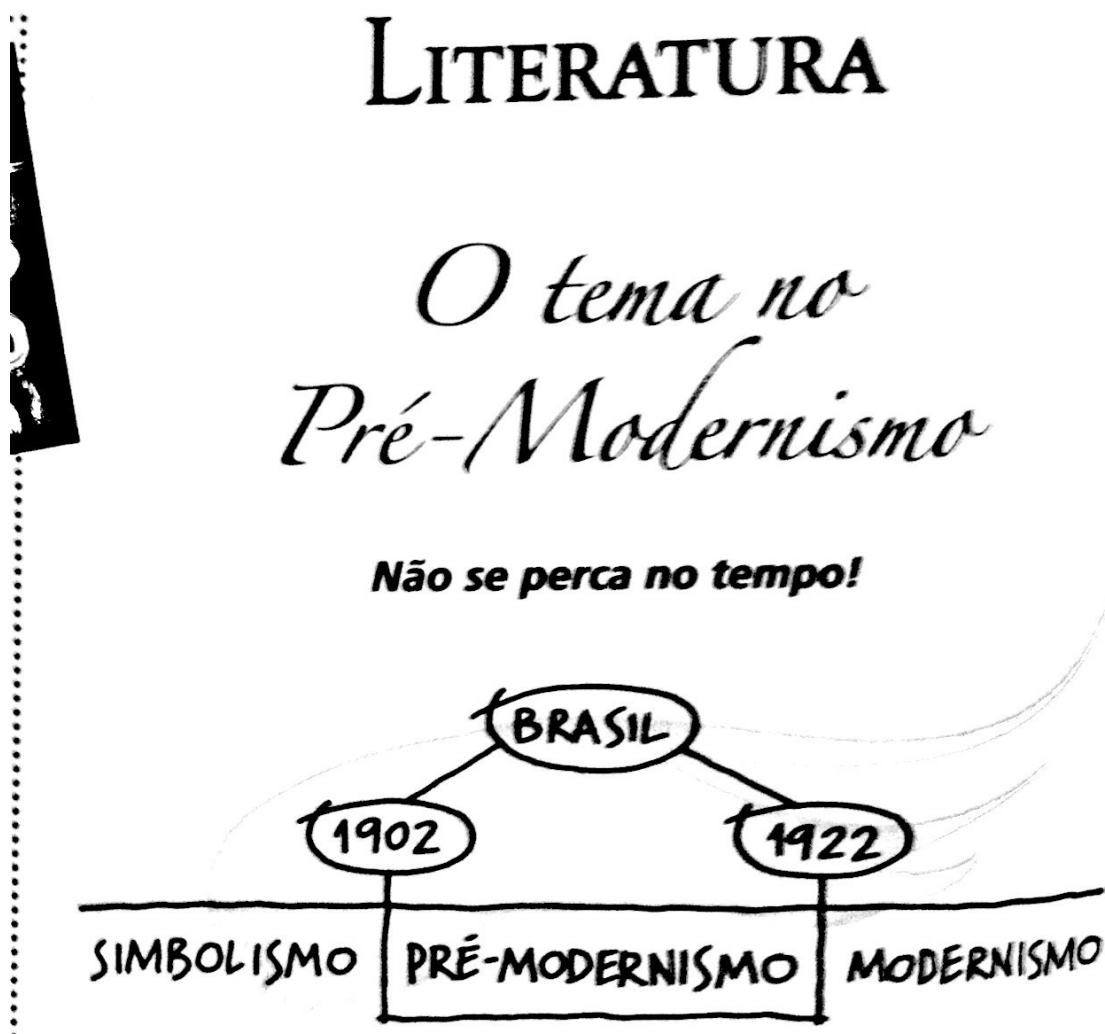


Figura 21 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 71.

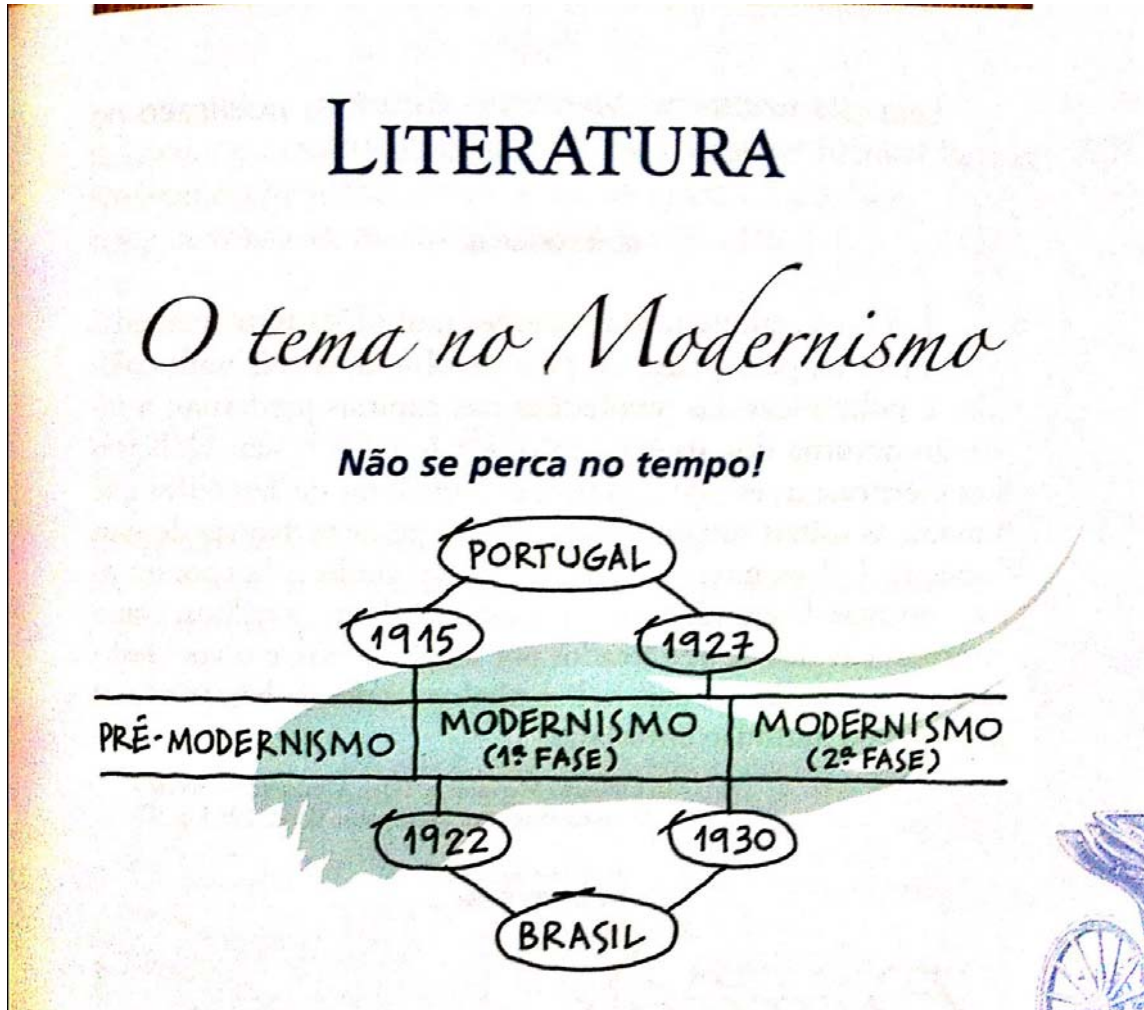


Figura 22 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 148 e 216.

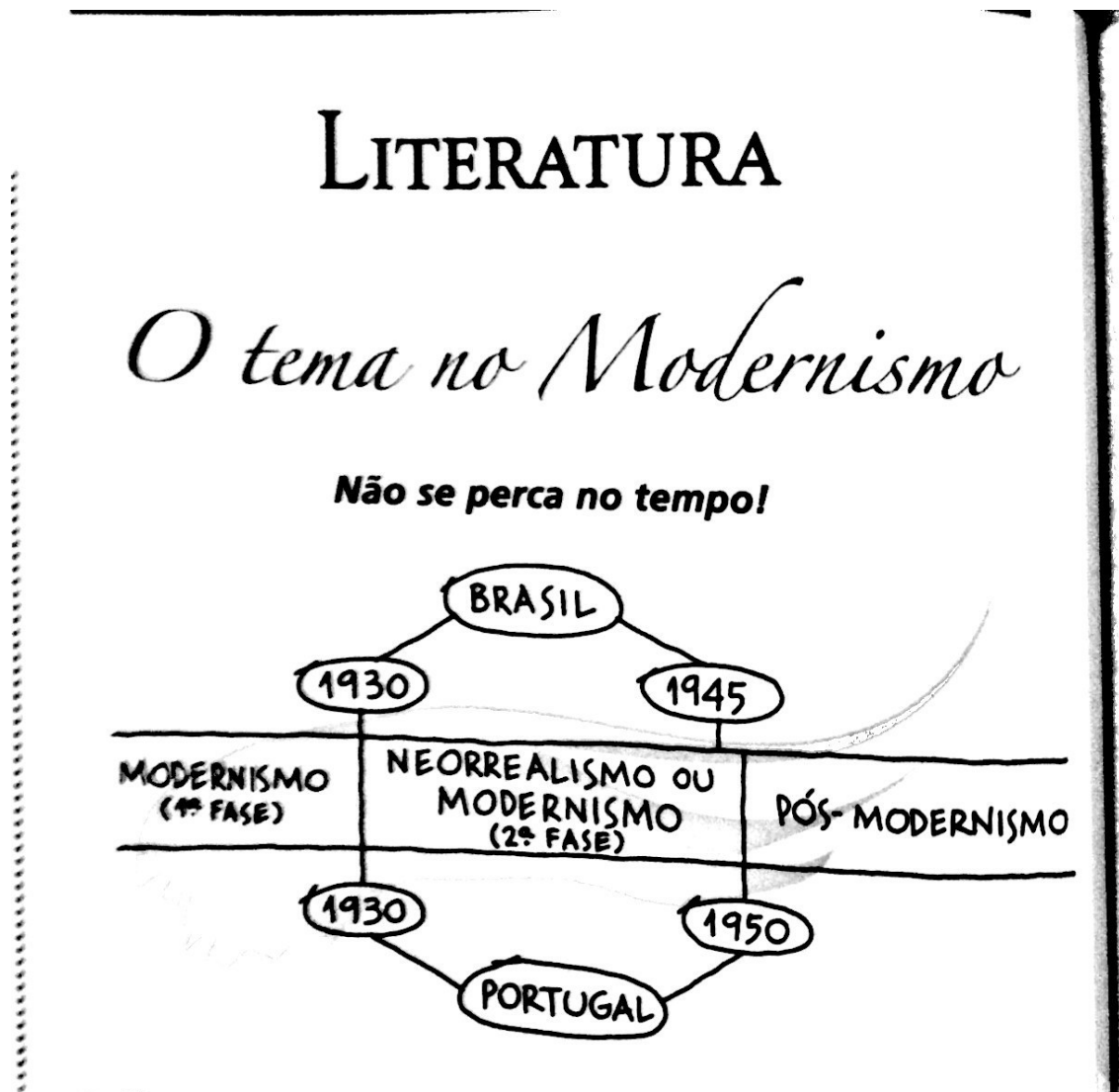


Figura 23 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 216.

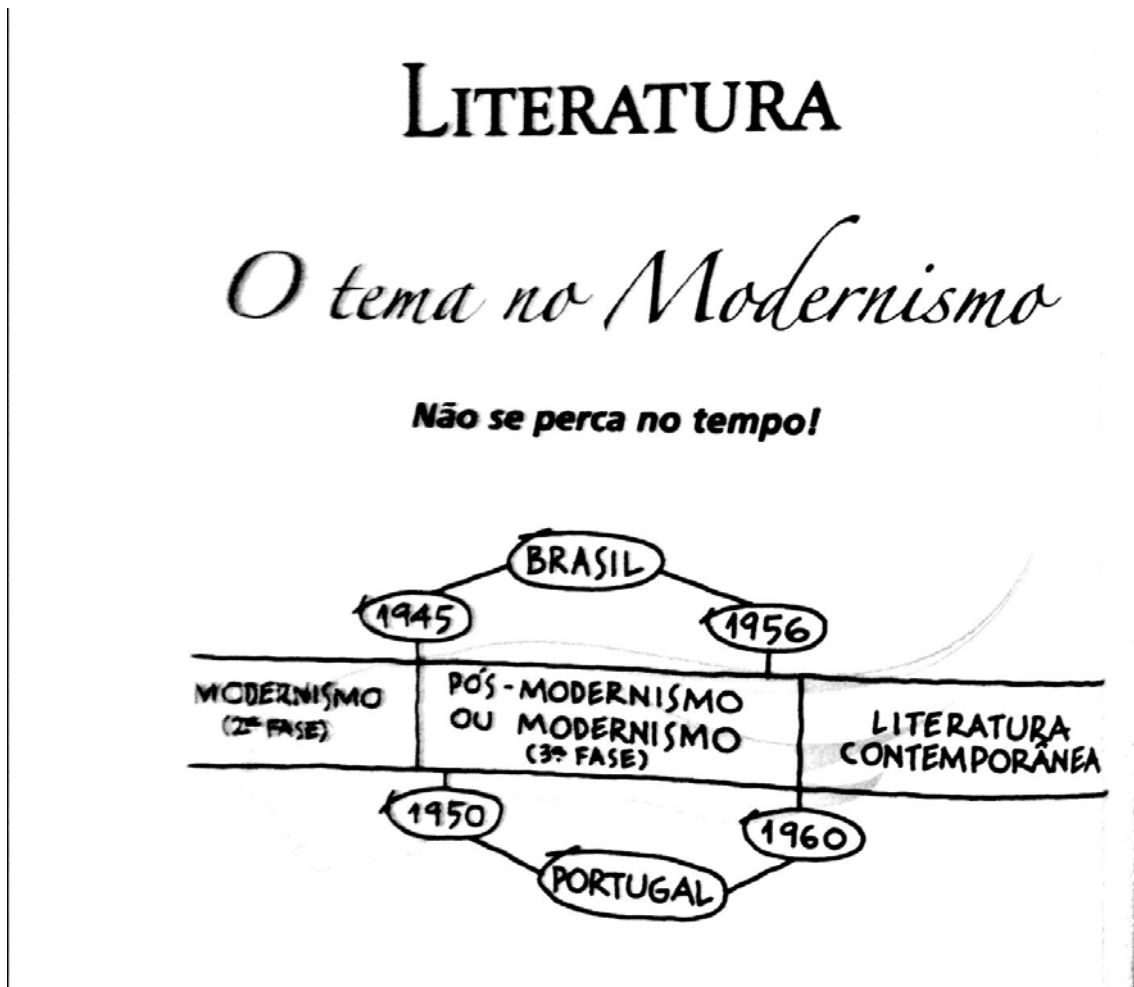
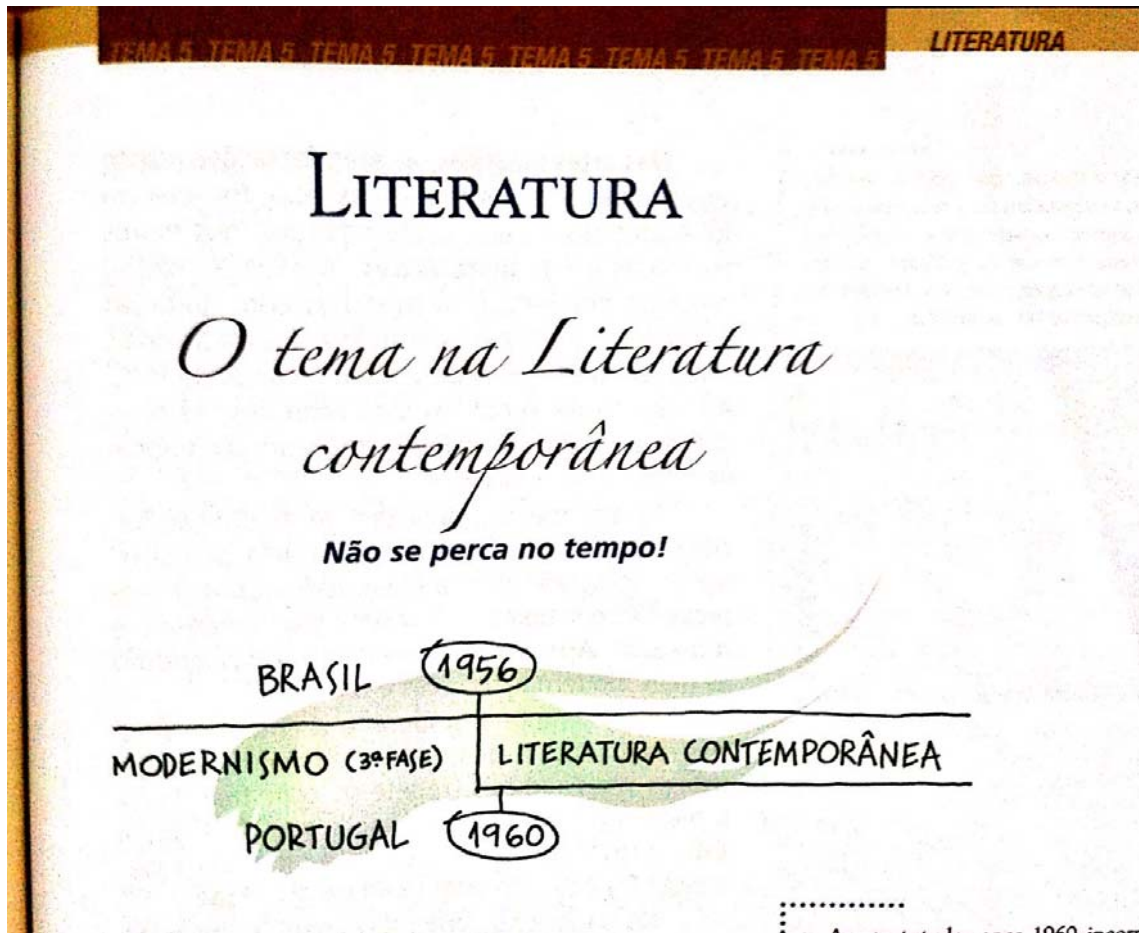


Figura 24 - Periodização inicial de capítulos. Torralvo et al, 2010, p. 287



O terceiro volume já inicia os estudos a partir do movimento Pré-Modernismo. No livro de Faraco, Moura e Júnior (2010), por outro lado, o material termina com o mesmo tema. Por serem de autores diferentes, os livros didáticos, talvez, possam ter uma flexibilidade de distribuição dos conteúdos para cada coleção. Mesmo assim, a presença da continuidade cronológica não deixa de existir como forma de promover um modo específico de Letramento Literário Escolar, especialmente pautado na organização cronológica dos movimentos ou estilos de época.

Também chama a atenção o enquadramento positivo de escritores e obras.

Os mais representativos desses novos escritores apresentam estilos muito distintos e didaticamente são resumidos por um ponto de convergência: o desejo de revelar ao Brasil a realidade dos diversos Brasis. São eles: Euclides da Cunha, Lima Barreto e Monteiro Lobato. (TORRALVO; MINCHILO, 2010, p. 17)

Outro Romance importante da prosa dos anos 1930 é *O quinze*, de **Raquel de Queiroz**. Essa obra, escrita quando a autora tinha 18 anos, conta a

história de Chico Bento, sua mulher e cinco filhos, retirantes da terrível seca de 1915. (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 150, grifo dos autores)

A poesia e prosa brasileira passaram, então, a ser orientadas pela lúcida investigação de autores como João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector e Guimarães Rosa, que se dedicaram disciplinadamente à construção de uma nova linguagem, com a qual souberam tratar, cada um ao seu modo, muito do que abala e comove a nossa alma (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 216)

Os trechos apresentados evidenciam uma recorrência nos procedimentos verificados nos três volumes analisados: a concepção de escritor como gênio criativo. Novamente o uso de adjetivos com ou sem o intensificador (mais) “mais importante” e os adjetivos “importante” e “lúcida” enaltecem alguns vultos da Literatura em estudo.

Essa afirmação do cânone reaparece quando os autores do material inserem uma justificativa ou um argumento para recorte realizado: “o desejo de revelar o Brasil” e “dedicaram disciplinadamente à construção de uma nova linguagem”. Essa visão de Literatura já independente da portuguesa é bastante expressiva neste material. No volume 1, de Cereja e Magalhães (2010), inicia-se esse debate, quando segmentam a produção literária brasileira em “Era Colonial” e “Era Nacional”. A problemática é resgatada no volume 2, de Faraco; Moura e Júnior (2010), ao organizarem os períodos literários de forma que fiquem claras as influências portuguesas na produção escrita no Brasil sobretudo nos capítulos destinados ao estudo do Barroco, Arcadismo e Romantismo. No volume 3, a abordagem de Torralvo e Minchillo (2010) reafirma esse debate, quando explicitam produções literárias que revelam o Brasil.

Outro ponto importante a ser destacado no livro de Torralvo e Minchillo (2010) é a questão biográfica. Nos livros anteriores, a importância dada aos escritores era inserida antes de iniciar os trechos literários selecionados para a leitura. No caso do presente material, as biografias são apresentadas em páginas separadas, reunindo os escritores mais representativos de cada movimento literário abordado, conforme figuras 25, 26, 27, 28, 29 e 30.

Figura 25 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 112.

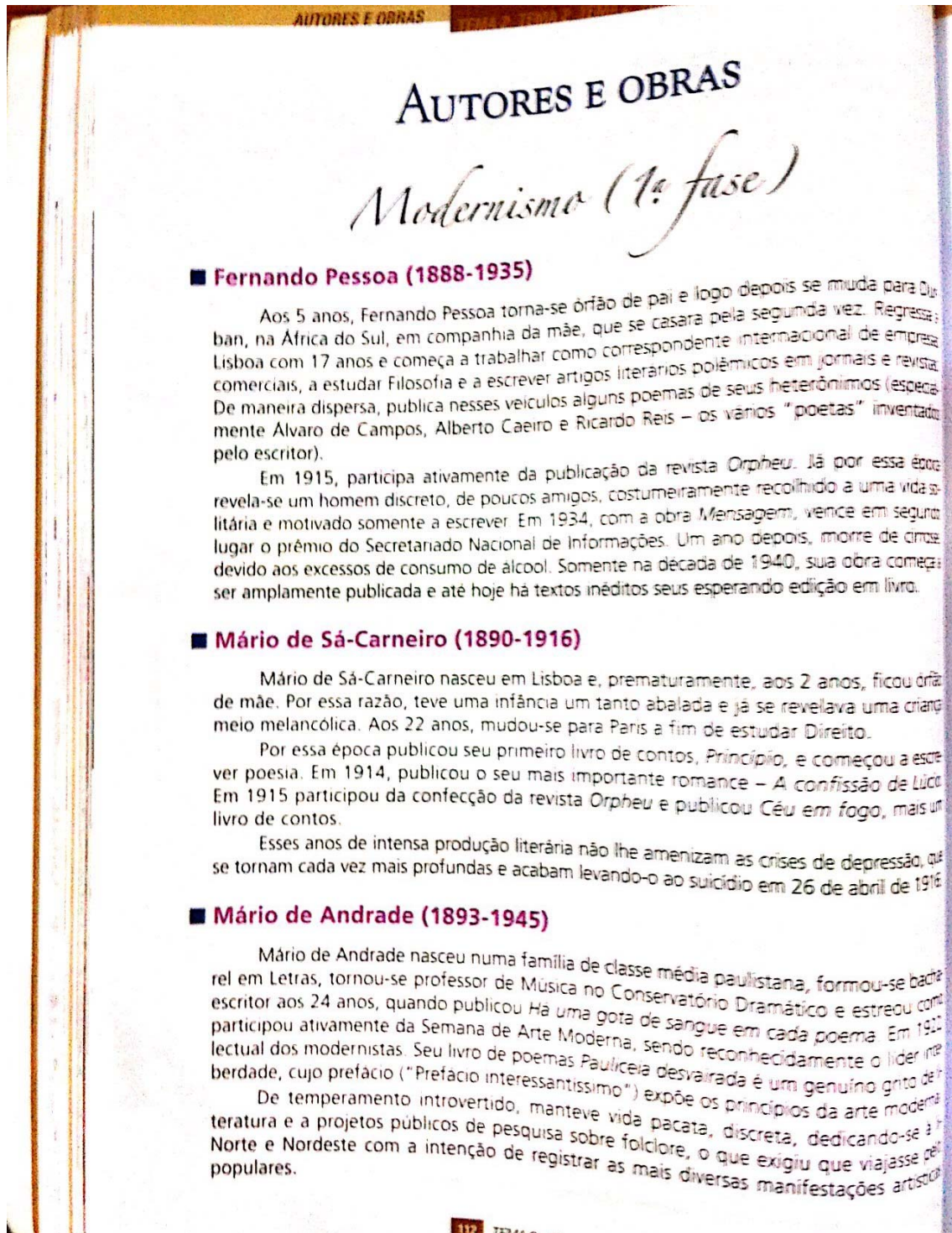


Figura 26 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 113.

Em toda sua vida dedicou-se à cultura nacional e defendeu como nenhum outro a conciliação entre saber erudito e popular. Durante o Estado Novo, foi demitido do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, refugiou-se no Rio de Janeiro, numa espécie de autoexílio. Retornou a São Paulo em 1942 e morreu três anos depois.

Suas obras mais importantes são *Lira paulistana* (1946) e os romances *Amar, verbo intransitivo* (1927) e *Macunaima* (1928).

■ Oswald de Andrade (1890-1954)

O mais controverso e irreverente escritor do Modernismo brasileiro nasceu em São Paulo, numa rica família de comerciantes. Aos 19 anos ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo. Por essa época, dedicou-se ao jornalismo e, dois anos depois, financiado pela família, lançou a revista *O pirralho*, semanário do qual participou Juó Bananêre com seus versos humorísticos, escritos numa mistura satírica de português e italiano.

Aos 22 anos, foi para a Europa, fascinou-se pelas vanguardas que revolucionavam as artes e iniciou uma vida de casos amorosos polêmicos e escandalosos. Retornou ao Brasil em 1914, participou do grupo de artistas que preparavam a Semana de Arte Moderna e escreveu para jornais. Em 1926, casou-se com Tarsila do Amaral, de cuja união teve origem o Movimento Antropófago.

Nesses anos do auge do Modernismo, Oswald de Andrade lançou em Paris *Pau Brasil* – seu primeiro livro de poemas, ilustrado por Tarsila do Amaral. Até 1944, proferiu diversas conferências em São Paulo, colaborou em jornais e revistas, publicou algumas peças de teatro. Adoentado, sofrendo com problemas financeiros e distante das renovações culturais do Brasil, morreu em 1954.

Suas obras mais importantes são: *Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade* (1927); os romances *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924) e *Serafim Ponte Grande* (1933); e as peças de teatro *O homem e o cavalo* (1934) e *O rei da vela* (1937).

■ Manuel Bandeira (1886-1968)

Manuel Bandeira nasceu em Recife, em 1886. Até os 10 anos, permaneceu em Pernambuco, e é esse tempo que oferecerá muitas lembranças agradáveis que mais tarde serão registradas em seus poemas.

Mudou-se para o Rio em 1890, e, aos 18 anos, iniciou o curso de Arquitetura em São Paulo; no entanto, meses depois, por ter contraído tuberculose, foi forçado a abandonar os estudos, passou a viver um tempo de restrições, impostas pela doença, e dedicou-se a escrever.

Bandeira conta as sofridas experiências de tuberculose em diversos poemas de *Liber-tinagem*. A despeito das brincadeiras que faz em relação à sua fragilidade física, “continua esperando a morte para qualquer momento”, como escreveu em *Itinerário de Pasárgada*, sua autobiografia literária.

Nessa época, conheceu Mário de Andrade e passou a conviver com artistas modernistas. A partir de 1930, assumiu vários cargos públicos, como o de inspetor do Ensino Secundário de Gustavo Capanema, o de professor de Literatura do Colégio Pedro II (1938) e membro do Conselho Consultivo do Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Em 1940, é eleito membro da Academia Brasileira de Letras; em 1966, com 80 anos, publica *Estrela da vida inteira* e, dois anos depois, tendo participado por mais de cinquenta anos da vida cultural brasileira e sendo considerado um grande poeta, morre repentinamente de uma hemorragia gástrica.

Figura 27 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 181.

AUTORES E OBRAS

Modernismo (2.ª fase)

■ **José Maria Ferreira de Castro (1898-1974)**

Ferreira de Castro nasceu numa cidadezinha do interior de Portugal e de lá saiu aos 13 anos, quando se mudou para o Brasil. Como sua família enfrentava problemas financeiros, Ferreira de Castro trabalhou por quatro anos na Floresta Amazônica como seringueiro. Parte de sua experiência com a bruta realidade da vida dos trabalhadores nos seringais está registrada no romance *A selva*, de 1930.

Em 1916, mudou-se para Belém do Pará, onde viveu praticamente na miséria, até conseguir publicar seu primeiro romance – *Criminoso por ambição*. Em 1917, retornou a Portugal, passou a colaborar com artigos para jornais e revistas e dedicou-se à literatura, ganhando notoriedade com a publicação de *A selva*. Seguem os romances *Terra fria*, em 1934, *A lâ e a neve*, em 1947, com os quais se tornou bastante conhecido e respeitado. Morre em Lisboa em 1974.

■ **Rachel de Queiroz (1910-2003)**

Rachel de Queiroz nasceu numa importante família cearense que lhe ofereceu educação primorosa. Formou-se professora aos 15 anos e logo depois passou a viver num sítio, perto de Fortaleza. Por essa época contribuiu regularmente com artigos para o jornal *O Ceará*. Em 1930, publicou seu primeiro livro, *O quinze*, em que trata da dramática condição dos retirantes da seca. Em 1932, desligou-se do Partido Comunista, quando este lhe fez críticas ao romance *João Miguel*; no entanto, as autoridades do Estado Novo a consideraram comunista e mandaram queimar, em Salvador, muitos exemplares de seus romances.

Durante a década de 1940, passou a morar no Rio de Janeiro, abandonou definitivamente ideais comunistas, entretanto, não se afastou das discussões políticas e, em 1964, foi a favor do golpe militar. Em 1997, foi a primeira mulher eleita para a Academia Brasileira de Letras. Continuou a escrever crônicas para diversos jornais do país e teve duas de suas obras adaptadas para televisão – *As três Marias*, em 1980, e *Memorial de Maria Moura*, em 1994. Faleceu aos 93 anos, consagrada pela opinião pública.

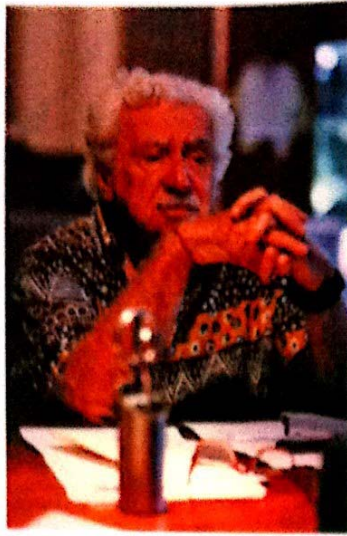


Alexandre Sessano/Editora Abril

Rachel de Queiroz em uma tarde de autógrafa, 1989.

TEMA 3 – A arte toma partido 181

Figura 28 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 182



Jorge Amado durante entrevista em 1985.

■ Jorge Amado (1912-2001)

Jorge Amado nasceu numa fazenda no interior da Bahia. Sua criatividade já se manifestava na adolescência quando era o responsável pelas publicações do jornal do grêmio de sua escola. Em 1927, trabalhou como repórter para o jornal *Diário da Bahia* e passou a fazer parte de um grupo de intelectuais modernistas.

Em 1930, mudou-se para o Rio de Janeiro para estudar Direito e tornou-se amigo de Vinicius de Moraes, José Américo de Almeida e Gilberto Freyre. Um ano depois, publicou seu primeiro livro – *O país do carnaval*. Entre 1933 e 1934, lançou mais dois livros: *Cacau* e *Suor*. Em 1936, foi preso por ser considerado comunista e, em seguida à prisão, saiu do Brasil. Enquanto esteve fora do país, publicou *Capitães de areia*, que lhe deu popularidade.

Retornou ao Brasil em 1938 e passou a trabalhar como colaborador em jornais e revistas. É novamente preso por sua oposição ao Estado Novo. A partir de então, a vida de Jorge Amado é tumultuada por perseguições políticas, detenções e exílios no exterior. No entanto, a despeito de tantas instabilidades, Jorge Amado continuou escrevendo e publicando suas obras, que desde 1947 são adaptadas para o cinema nacional e internacional, traduzidas em diversas línguas.

Em 1975, o seu romance *Gabriela, cravo e canela* ganha versão de telenovela pela Rede Globo de Televisão. Em 1961, entra para a Academia Brasileira de Letras e desfruta de grande prestígio até o final de sua vida. Morre em 2001, aos 89 anos.

■ José Lins do Rego (1901-1957)

José Lins do Rego foi criado, na Paraíba, no engenho de seu avô materno, conhecendo, portanto, desde criança a realidade rural nordestina e a tradição dos senhores de terra vivências que mais tarde serviriam de tema para suas obras. Estudou Direito em Recife e, ainda cursando a faculdade, conheceu Gilberto Freyre, José Américo de Almeida e Graciliano Ramos, que lhe abriram caminho para as letras.

Seu primeiro livro – *Menino de engenho* –, publicado em 1932, foi bem recebido pelo público. No ano seguinte publicou *Doidinho*, em que continuava a tratar da vida nos engenhos de cana-de-açúcar, do trabalho semiescravidão, do despotismo dos coronéis, do misticismo e do cangaço.

Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1935, já reconhecido como importante escritor. Por essa época, passou a dedicar-se também ao jornalismo, escrevendo crônicas sobre os mais diferentes temas, inclusive sobre sua paixão pelo futebol.



José Lins do Rego em 1952.

Figura 29 - Autores e obras representativas. Torralvo et al, 2010, p. 183


AUTORES E OBRAS

■ **Graciliano Ramos (1892-1953)**

Graciliano Ramos, filho de comerciantes, nasceu em 1892, em Quebrângulo, lugarejo do sertão alagoano, conhecendo, assim, desde menino os castigos da seca nordestina. Iniciou seus estudos em Maceió. Aos 17 anos, publicou os primeiros textos no *Jornal de Alagoas* e por essa época já revelou simpatia por ideias socialistas e por problemas sociais. Em 1927, é eleito prefeito de Palmeira dos Índios, mas, três anos depois, renunciou ao cargo e mudou-se para Maceió.

Em 1933, publicou seu primeiro romance – *Caetés* – e, no ano seguinte, lançou *São Bernardo*. Em 1936, acusado de comunista, foi preso pela polícia ditatorial de Vargas. Essa experiência será registrada em *Memórias do cárcere*, livro publicado depois de sua morte. Em 1937, libertado da prisão, passou a trabalhar no Rio de Janeiro como inspetor de ensino. Em 1948, publicou *Vidas secas*.

Cinco anos depois, morre, vítima de câncer. Após sua morte, são publicados: *Viagem*, 1954; *Linhas tortas*, *Viventes das Alagoas* e *Alexandre e outros heróis*, em 1962.



Autor desconhecido

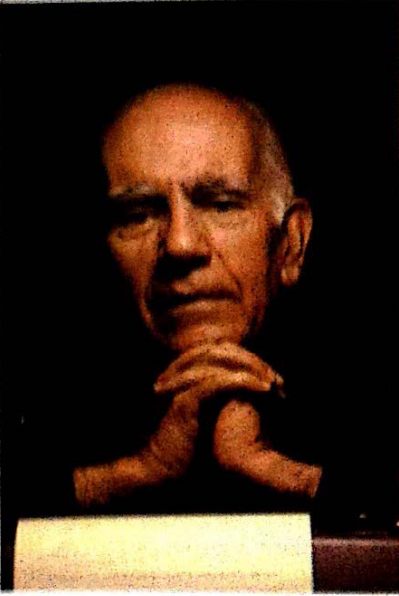
Graciliano Ramos em 1932.

■ **Érico Veríssimo (1905-1975)**

Érico Veríssimo nasceu numa cidadezinha no interior do Rio Grande do Sul, filho de uma família modesta. Aos 25 anos, mudou-se para Porto Alegre e trabalhou para dois grandes jornais: *Diário de Notícias* e *Correio do Povo*. Em 1934, publicou seu primeiro romance – *Música ao longe*. No ano seguinte, lançou *Caminhos cruzados*. Por essa época iniciou contato com Jorge Amado, José Lins do Rego e Carlos Drummond de Andrade. Em 1938, lançou seu romance *Olhai os lírios do campo*, que se tornou grande sucesso de público.

De 1941 a 1945, Érico Veríssimo viveu nos Estados Unidos. Inicialmente, viajara a convite do Estado norte-americano para fazer palestras, mas, como temia represálias da ditadura do Estado Novo, resolveu permanecer nos Estados Unidos e tornou-se professor de Literatura Brasileira na Universidade da Califórnia. Retornou ao Brasil ao final da II Guerra Mundial. Em 1947, começou a escrever a trilogia *O tempo e o vento*. Em 1953, voltou aos Estados Unidos para ser diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan-Americana.

Em 1962, mudou-se para o Rio de Janeiro, ano em que concluiu a publicação dos três volumes de *O tempo e o vento*. Seguem-se *O senhor embaixador* (1965), *O prisioneiro* (1967) e *Incidente em Antares* (1971), três obras de conteúdo político, em que o escritor denunciou desmandos e defendeu a liberdade de pensamento e de expressão.



Luís de Stalder - Editora Atual

Érico Veríssimo.

TEMA 3 – A arte toma partido 183

Figura 30 - Autores e obras representativos. Torralvo et al, 2010, p. 184.

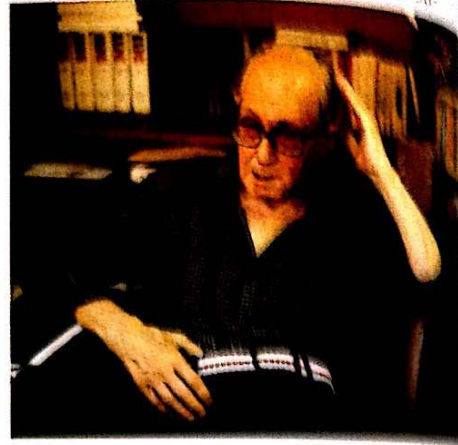
■ Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

Iniciou os estudos em Belo Horizonte. Na adolescência, estudou em Nova Friburgo, numa escola jesuíta – Colégio Anchieta, de onde foi expulso por insubordinação. Retornou à Belo Horizonte e, mais tarde, mudou-se para Ouro Preto, quando ingressou no Curso Superior de Farmácia.

Por volta de 1924, estabeleceu os primeiros contatos com Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Oswald de Andrade e, em 1930, publicou seu primeiro livro de poemas – *Alguma poesia*. Em 1934, lançou *Brejo das almas*, passando a viver no Rio de Janeiro e a trabalhar como chefe de gabinete do ministro da Educação, Gustavo Capanema. Seis anos depois, publicou *Sentimento do mundo* e, em 1942, *José*.

Ainda que por essa época se dedicasse a um ministério do governo Vargas, manifestou simpatia pelas ideias socialistas, que lhe vão inspirar os versos de *A rosa do povo*, publicado em 1945. Nesse mesmo ano, desligou-se do Ministério da Educação e assumiu o cargo de diretor do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, instituição em que trabalhou até 1962.

Em 1951, já um escritor consagrado, abandonou a poesia engajada e publicou *Claro enigma*, cujos versos expressam a retomada das formas clássicas de composição. Seguem mais de quatro décadas de extensa produção em verso e prosa até que Drummond, um mês antes de sua morte, organizou, em 1987, seu último livro – *Farewell*.



Carlos Drummond de Andrade em 1954.

■ Vinicius de Moraes (1913-1980)

Desde muito jovem manifestou talento para poesia e para música. Em 1929, bacharelou-se em Letras. Em seguida, ingressou na Faculdade de Direito. Seu primeiro livro de poemas, *O caminho para a distância*, foi publicado em 1931. A partir de então, dedicou-se à literatura e tornou-se amigo de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade.

Em 1938, viajou para a Inglaterra para estudar na Universidade de Oxford. Ingressou em 1943 na carreira diplomática, mas não se afastou da literatura, escrevendo crônicas diárias para o jornal *Diretrizes*. Nos anos que seguem, Vinicius de Moraes assumiu o cargo de conselheiro, escreveu para diversos jornais e interessou-se especialmente por cinema e teatro. Em 1954, publicou *Antologia poética*. Dois anos depois, publicou, na revista *Para todos*, o poema *Operário em construção*.

Por essa época, iniciou uma parceria com Antônio Carlos Jobim, que resultou em dezenas de canções populares, que fizeram parte do movimento musical Bossa Nova. Em 1967, publicou *Livro de sonetos* e, em 1968, *Obra poética*. Em 1968, foi afastado da carreira diplomática por decisão do governo ditatorial de Costa e Silva. Morreu em 1980, consagrado pelo público como poeta e compositor de música popular.



Vinicius de Moraes em 1978.

A articulação das informações biográficas em tópicos separados pode demonstrar, mais uma vez, a valorização do escritor como um “gênio criativo” e merecedor de destaque. Ao seguir o mesmo padrão dos outros livros analisados, o presente material torna explícita a recorrência desse modelo escolar de Letramento Literário.

Em todos os capítulos, notamos um olhar mais detido a algumas particularidade das obras selecionadas. Para isso, o material didático introduz um pequeno resumo e, em seguida, apresenta um trecho da obra. Na maioria das vezes, nesse ponto específico, apresenta-se uma mistura de resumo com interpretação, ou seja, mais que uma descrição dos fatos narrados, os comentários críticos direcionam, de certa forma, a compreensão do texto.

O último projeto de Quaresma relaciona-se à sua obstinação em defender o presidente Floriano Peixoto (1839-1895), que enfrentava a **Revolta Armada**. Ingenuamente, Policarpo alista-se como voluntário no Exército nacional. (TORRALVO; MINCHILO, 2010, p. 27, grifo dos autores)

Em treze capítulos independentes, *Vidas secas* capta treze situações de que participam Fabiano, sua família e a cachorra Baleia, que os acompanha pelos sertões. A justaposição desses treze quadros permite que se escolham a sequências diferentes para a leitura. [...] A desarticulação dos capítulos é uma maneira original de oferecer uma colagem das vivências dos retirantes, de modo a expressar um conjunto complexo de percepções a respeito da vida penosa no sertão. Para produzir um texto com essas características, o narrador em terceira pessoa assume o ponto de vista dos personagens, simulando vê a realidade através da perspectiva de cada um deles. (TORRALVO; MINCHILO, 2010, p. 15, grifo dos autores)

João Cabral de Melo Neto (1920-1999) também se notabilizou pela sofisticada composição poética. Na busca pela imagem precisa, pela expressão sintética, o poeta elabora um requintado jogo verbal para traduzir as sutilezas das ideias que pretende comunicar. (TORRALVO; MINCHILO, 2010, p. 221)

Em alguns momentos, quando se quer enfatizar a importância de uma determinada obra, os autores preferem inserir um resumo completo do texto literário em estudo, intercalando-o com partes do texto original, com a finalidade de ressaltar os aspectos levantados na descrição feita por eles.

O destino de sofrimento é explicitado especialmente quando o retirante ouve as rezas em um enterro de um lavrador também chamado Severino. Leia.

....

- Finado Severino,
quando passares em Jordão
e os demônios te atalharem
perguntando o que é que levas... [...]
-Dize que levas somente
coisas de não:
fome, sede, privação. [...]
-Dize que coisas de não,

ocas, leves:
como o caixão, que ainda deves

....

Severino, desesperado, compreende a inutilidade da sua busca e pensa em matar-se, atirando-se no Capibaribe. A dramaticidade desta cena advém principalmente do abalo de Severino, que se sente inclinado a ceder à morte, companheira fiel de toda jornada.

....

E chegando, aprendo que,
nessa viagem que eu fazia,
sem saber desde o Sertão,
meu próprio enterro eu seguia [...]
A solução é apressar
a morte a que se decida
e pedir a este rio,
que vem também lá em cima,
que me faça aquele enterro
que o coveiro descrevia [...] (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 166)

Nesse exemplo, os autores não estão preocupados com a leitura do texto na íntegra, mas dados das obras, sem que haja a necessidade de se refletir sobre o fazer literário ou sobre a estética. Podemos inferir, nesse sentido, um reducionismo por parte do livro didático: de um lado, por apresentarem dados das obras, com os quais não seria necessário realizar a leitura, por outro, por desconsiderarem as contribuições ou opiniões dos possíveis consumidores do material.

No que se refere ao estabelecimento de relações entre a Literatura e outras linguagens, a perspectiva adotada por Torralvo e Minchilo (2010) defere dos manuais anteriores. Quando aparece, apenas ressalta a adaptação da obra para o cinema, teatro ou TV, sendo possível observar nas figuras 31, 32 e 33.

Figura 31 - Literatura e Cinema: Macunaíma. Torralvo et al, 2010, p. 109.

TEMA 2 TEMA 2 TEMA 2 TEMA 2 TEMA 2 TEMA 2 TEMA 2 TEMA 2

LITERATURA

■ **Macunaíma – o herói sem caráter**


Com graça e muito humor, Mário de Andrade apresenta Macunaíma, que reúne em si tudo o que não poderia estar reunido em um só homem. O herói sintetiza assim características boas e más. É preguiçoso e persistente; inocente e malicioso; astuto e ingênuo; impetuoso e covarde; manhoso e trapaceiro; frágil e vingativo.

Por essa ambivalência, pode-se entender o subtítulo – um herói sem nenhum caráter – também de duas maneiras. Macunaíma não tem escrúpulos, orienta-se somente por seus interesses e desejos, o que indicaria um comportamento condenável. No entanto, há uma atenuante, pois é possível entender que o herói representa uma personalidade que não se definiu claramente, que condensa em si grande variedade de personagens.

De acordo com o professor Cavalcanti Proença, profundo conhecedor da obra, seria possível dizer que Macunaíma encarna o que Mário de Andrade escreveu de si mesmo: “Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta”.


Em síntese, com *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, Mário de Andrade conseguiu o seu intento: “O que eu quero é viver meu destino, é ser o badalo do momento. Minha obra toda badala assim: ‘Brasileiros, chegou a hora de realizar o Brasil’”.

Em 1969, sob a direção de Joaquim Pedro de Andrade, a obra de Mário de Andrade foi adaptada para o cinema.



Cartaz de Macunaíma. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Capêça particular: 1969.

Figura 32 - Literatura e Teatro: Morte e Vida Severina. Torralvo et al, 2010, p. 165.



Montagem de Morte e vida severina. 1965. Foto: Hiroko Yoshikawa

Em 1965, Morte e vida severina foi encenada em São Paulo, com trechos musicados por Chico Buarque de Hollanda.

Figura 33 - Literatura e TV: A Hora da Estrela. Torralvo; Minchilo, 2010, p. 235.



Cartaz de A hora da estrela,
 Museu Lasar Segall, São Paulo

Em 1985, Suzana Amaral adaptou A hora da estrela para o cinema. A atriz Marcélia Cartaxo interpretou Macabéa.

Com relação à inserção do discurso crítico literário, constatamos, no presente material, uma forte presença desse recurso. No exemplo a seguir, ao fazer uma análise da produção de Rubem Fonseca, os autores escrevem:

Rubem Fonseca foi um dos primeiros escritores a trazer para a literatura o retrato da brutal violência que abala a sociedade brasileira. [...] Um dos contos de Rubem Fonseca que sintetiza bem essa literatura “**brutalista**” é o *Cobrador*. (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 314, grifo dos autores)

Em uma parte separada, na margem esquerda do livro, os autores do manual inserem ainda:

Leia a definição do crítico Alfredo Bosi para o adjetivo **brutalista**, que ele empregou para descrever parte da produção literária brasileira do final do século XX. (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p.314, grifo dos autores)

O que as duas passagens exemplificadas reforçam é uma preocupação em evidenciar alguns aspectos da produção literária brasileira tendo como respaldo o discurso crítico. Como regularidade, nos três volumes, tal foco representa uma prática de Letramento Literário Escolar.

O mesmo ocorre em outro momento, quando os autores explicitam produção poética de João Cabral de Melo Neto e, em seguida, introduzem comentários de Samira Youssef Campadelli e Benjamin Abdala Jr.

A poesia de João Cabral é muitas vezes caracterizada como “cerebral”, pois o poeta evita os transbordamentos emocionais e parece mais interessado em fazer com que as imagens poéticas nasçam da **observação atenta da realidade**, do enquadramento do objeto focalizado. (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 222, grifo dos autores)

Vários críticos chamam a atenção para o **antissentimentalismo** da poesia de João Cabral. Leia um trecho de um comentário sobre esse aspecto estilístico da produção do poeta recifense (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 222, grifo dos autores)

Na relação entre os dois trechos, constatamos uma preocupação em ressaltar determinadas características estilísticas, um modelo de Letramento Literário escolar para a reprodução do discurso da crítica.

Com relação aos exercícios que compõem o material, há também uma preocupação em destacar algumas características de um movimento literário específico. De forma geral, as atividades seguem padrões, tal qual os adotados nos volumes 1 e 2.

- 1) O texto apresenta dois espaços bastante definidos e diferentes: as ruas por onde Eugênio transita e a fábrica, onde trabalha. Caracterize cada um desses espaços.
- 2) Desde o início do texto, apresentam-se indícios de que algo terrível está para acontecer. Identifique dois desses indícios.
- 3) Explique por que Eugênio não se sente confortável na presença dos empregados.
- 4) Por que se pode afirmar que o comportamento do gerente, após o incidente na fábrica, revela a perversidade da lógica capitalista?
- 5) Como é caracterizado Cintra, o proprietário da fábrica?
- 6) Por que se pode afirmar que o trecho transcrito de *Olhai os Lírios do campo* revela um dos propósitos fundamentais da prosa dos anos 1930? (TORRALVO; MINCHILLO, 2010, p. 172, grifo dos autores)

Nos seis exercícios recortados do material, segue-se o mesmo modelo, que prima pela repetição e/ou fixação de conceitos ou características principais de uma obra. Tal método atende muito mais à identificação de aspectos contextuais ou formais dos textos que desperta o interesse pela leitura.

Outro ponto que merece destaque e que contribui para a formação de um modelo de Letramento Literário Escolar é a presença, no fim de cada unidade, de uma lista de atividades retiradas de concursos vestibulares (Fuvest-SP, UEL-PR, ITA-SP, UFSCar-SP dentre outros). Salientamos que esse processo não aparece nos demais materiais. Isso reafirma, de certa forma, uma importância ao estudo da literatura apenas como meio de acesso ao ensino superior.

O que se observa, portanto, nas análises dos materiais, é a utilização de determinados recursos ou procedimentos que compõem uma forma de Prática de Letramento Literário do meio escolar e, como consequência, um modo particular de se conceber a Literatura. Entendida como fato social destacamos que as práticas utilizadas pela escola para a educação literária são apenas uma das possibilidades de acesso ao texto literário. Nas regularidades e dispersões inerentes aos três volumes discutido neste capítulo, retratamos uma forma específica de focalizar a Literatura. O que nosso estudo busca ressaltar não se restringe a qualificação ou não da abordagem comum aos três materiais, mas o destaque a existência de outras formas ou outras práticas de Letramento Literário que circulam fora do meio escolar, como no as presentes no ambiente digital.

3 MODOS DE APROPRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO: A PRÁTICA DIGITAL

Há muitos mais sobre eles do que adequadamente podem ser identificados e discutidos dentro de um único capítulo. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 101)¹³

No capítulo anterior, destacamos algumas regularidades presentes nos livros didáticos adotados pela rede pública de ensino da cidade de Umuarama/PR, no que se refere às modos de apropriação do discurso literário no âmbito escolar.

Neste capítulo, temos o objetivo de verificar se os modos inerentes ao livro didático aparecem da mesma forma no meio digital. Para tanto, antes de iniciarmos as análises, torna-se importante destacar alguns aspectos sobre o que estamos considerando como modelos digitais. Além disso, a fim de que esta parte possa contribuir para as nossas reflexões, é necessário tecermos, sucintamente, algumas considerações sobre Letramento Digital, buscando perceber como ocorre a apropriação do discurso literário digital.

3.1 LETRAMENTO DIGITAL

Segundo Lankshear e Knobel (2011), desde a década de 1980 e, especialmente, dos anos 1990, o termo "letramento" tem sido aplicado a uma variedade cada vez maior de práticas, de forma que de todo conhecimento ou aprendizado passou a ser concebido como Letramento. Para os autores, muitas vezes, o termo letramento se transforma como metáfora de "competência". Conceitos como "ser letrado digital" ou "letrado tecnológico" são utilizados para dizer que alguém é mais ou menos proficiente ou competente com determinado recurso midiático.

No caso dos termos Letramento Midiático ou Letramento Digital, constroem-se imagens de que temos que aprender a ler meios de comunicação de forma especializada, a fim de que se possa decifrar o que realmente está por detrás dos códigos. Isso implica, de certa forma, saber identificar as estratégias e técnicas utilizadas na criação da mídia bem como os efeitos produzidos.

¹³ "There are many more of them than can adequately be identified and discussed within a single chapter"

Nesse sentido, o termo Letramento Digital, desde meados dos anos 1990, surgiu em muitos documentos políticos da educação como uma meta central, muitas vezes associada aos temores sobre o surgimento de um "fosso digital" entre os que são digitalmente letrados e os que não são.

Conceitualmente, Gilster (1997 *apud* Bawden, 2008) diferencia Letramento Digital em termos de “domínio da ideia” e “domínio da digitação”. O primeiro se relaciona com um tipo especial de atitude ou pensamento: ser letrado no sentido de se envolver com os significados, os quais são intensificados nos ambientes digitais. O segundo envolve um conjunto de habilidades ou tarefas necessárias para uma proficiência com as ferramentas digitais.

Assim, por exemplo, segundo Martin (2008), o termo Letramento Digital começou com a ideia de domínio de noções básicas de computação (até meados da década de 1980), evoluiu para ideias de como aplicar *software* em atividades de trabalho, educação, moradia e lazer (meados de 1980 da década de 1990) e, desde a década de 1990, entrou em fase reflexiva, prestando maior atenção a questões de avaliação, inovação e abordagens.

Gilster (1997 *apud* Lankshear; Knobel, 2011, p. 6) define "Letramento Digital" como "[...] a capacidade de compreender e utilizar a informação em vários formatos, a partir de uma ampla variedade de fontes quando é apresentada por meio de computadores e, em particular, através do meio da internet"¹⁴. Envolve “[...] adaptar nossas habilidades para um meio evocativo novo e a nossa experiência da Internet será determinada pela forma como dominamos suas competências essenciais”¹⁵, que não são meramente competências "operacionais" ou "técnicas", mas performances complexas de montagem de conhecimento, avaliação de conteúdos de informação e de pesquisas. As reivindicações do autor no plano educacional é ensinar e aprender a usar a internet de forma adequada e crítica. Na mesma linha de pensamento, Martin (2008, p. 67) propõe compreender o Letramento Digital como:

a consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de utilizar de forma adequada ferramentas digitais e facilidades para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construir novo conhecimento, criar expressões de mídia, e se comunicar com os outros, no contexto de situações de vida específicas, a fim de permitir uma construtiva ação social, e para refletir sobre este processo¹⁶.

¹⁴ “[...] the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers and, in particular, through the medium of the internet”.

¹⁵ “[...] adapt our skills to a new evocative environment, and our experience of the Internet will be determined by how mastered its core competencies”.

¹⁶ “the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create

Ainda sobre esse assunto, podemos nos reportar a Levy (1993), quando explicita que as técnicas de armazenamento e processamento das informações em rede permitem determinadas evoluções culturais. Sendo, portanto, produto de uma sociedade e de uma cultura, tais técnicas deixam transparecer identidades, projetos e implicações historicamente determinadas.

O argumento levantado pelo autor, nos remete ao conceito de Prática de Letramento Literário aqui explorado, uma vez essas também são fruto de uma sociedade e seguem padrões culturais estabelecidos conforme as necessidades de apropriação de um discurso literário específico. Diante disso, acreditamos, portanto, na possibilidade da existência de regularidades que nos permite verificar os papéis estabelecidos pelo sujeitos no ambiente digital.

A partir desse conceito, partimos para análises da rede social SKOOB, a fim de verificar como se constitui um modo de Letramento Literário Digital. Como modelo digital de literatura, entendemos os padrões e as recorrências do discurso literário em sítios eletrônicos.

3.2 A REDE SOCIAL: A PRÁTICA E O NOVO *ETHOS*

O SKOOB é uma rede social e colaborativa, na qual os usuários criam perfis (reais ou falsos). Seu nome deriva da palavra inglesa *books*, formando um anagrama. Criada por um brasileiro, a plataforma tem por objetivo fazer com que os participantes troquem informações sobre livros de todos os gêneros, inclusive os literários. Por meio dela é possível marcar livros já lidos, que ainda serão lidos ou que estão se estão relendo. Os sujeitos também podem realizar trocas de livros entre si ou organizar reuniões em livrarias. Torna-se importante ressaltar que não é apenas um sítio eletrônico de leitores, pois escritores também criam perfis, buscando maior contato maior com o público.

Atualmente, o SKOOB possui uma interligação com outras redes sociais como, por exemplo, o *Facebook* e o *Twitter* (figura 34). Além disso, é possível ter acesso a uma livraria virtual da própria rede¹⁷, a qual manter relações com editoras como: Leya, Rocco, Sextante, Companhia das Letras, entre outras (ver figura 35).

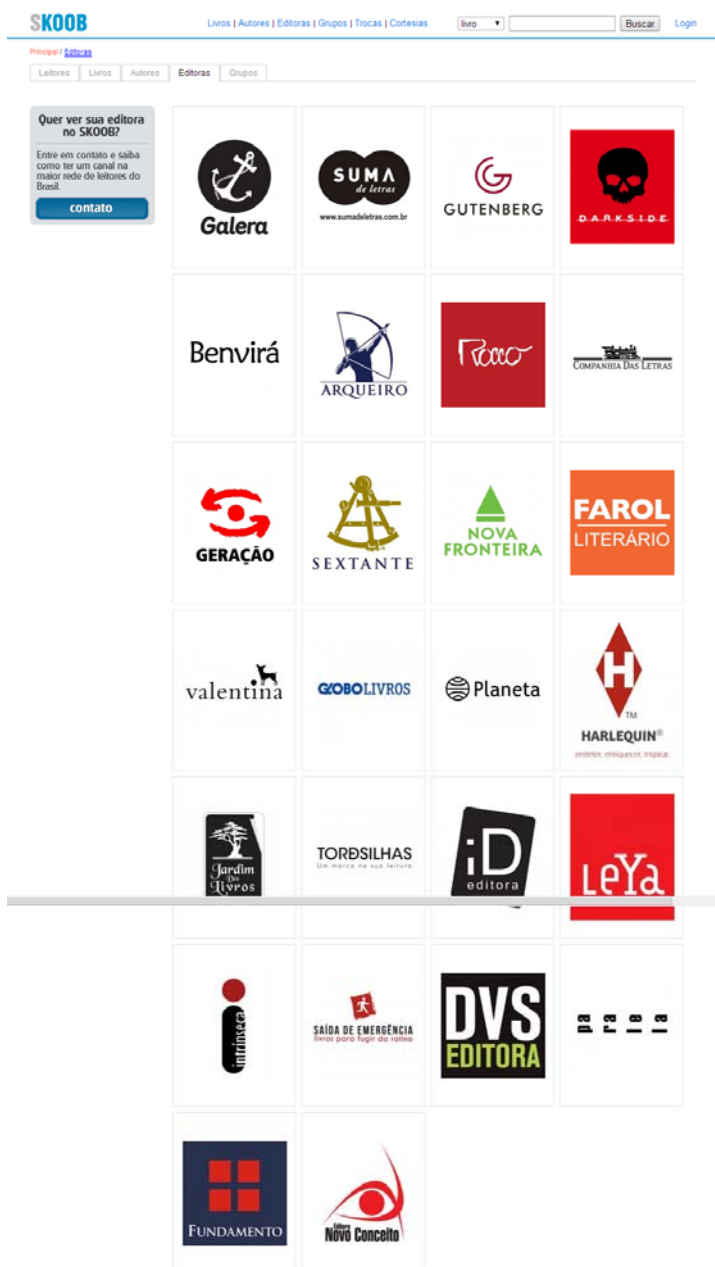
media expressions, and communicate with others in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action, and to reflect on this process”.

¹⁷ www.livraria.skoob.com.br.

Figura 34 - Interação com outras redes sociais¹⁸.



Figura 35 - Relação das editoras presentes rede social SKOOB.¹⁹



Para a viabilidade do processo analítico dividimos a rede social em dois blocos distintos: o primeiro está relacionado com o aspecto comercial (na página principal do

¹⁸ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/editoras/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

site, antes do usuário entrar com o *login* e senha); o segundo relaciona-se com a parte individual e está vinculado à conta individual de cada participante. Para este trabalho, será analisada apenas a primeira parte, uma vez que é através dela que se pode perceber os mecanismos de inserção de um discurso literário, bem como as possíveis existências de padrões se comparadas ao do modelo escolar.

Inicialmente, notamos a presença de várias subseções no sítio eletrônico. Elas permitem que o usuário possa ler trechos dos livros, comprá-los se desejarem, verificar os lançamentos do mercado editorial e as editoras parceiras. Estamos chamando de subseções os seguintes *links*: “Lançamentos”, “Cortesias”, “Livros em Destaque” e “Editora em Destaque” (Figura 36).

Figura 36 - Categorias destacadas da rede social SKOOB.²⁰

The screenshot displays the SKOOB social network interface with several sections:

- Lançamentos** (New Arrivals): A row of five book covers including 'SILO' by Hugh Howey, 'Duelo ao Luar' by Alice Costa, 'Masters of Sex' by Thomas Haden Church, 'Restos Humanos' by Elizabeth Haynes, and 'Escola Noturna' by C.J. Redwine. A 'ver mais' button is located to the right.
- Publicidade** (Advertisement): A banner for Itaú's 'Troque livros infantis' (Swap children's books) campaign, featuring a frog character and a 'Clique' button.
- Cortesias** (Gifts): A row of five book covers with 'Participar' buttons below them, including 'Battle Royale' by Suzanne Collins, 'MELANIE MELBURNE ÚLTIMA PROPOSTA', 'Uma questão de CARÁTER' by Paul Tough, 'O JENÍFERA ESTRELAS', and 'TUDO QUE VOCE E EU PODERÍAMOS TER SIDO SE NÃO FOSSEMS VOCE E EU' by Albert Espinosa.
- Livros em destaque** (Featured Books): A section with three featured books: 'As Mentiras de Locke Lamora' by Scott Lynch, 'ANTES DE DIZER ADEUS' by Susan Spencer-Wendel, and 'Antes de dizer adeus' by Susan Spencer-Wendel. Each book has a 'comprar' button and a 'Leia um trecho' button.
- Editora em destaque** (Featured Publisher): A section for 'Editora iD' with a logo and text describing it as a concept of literature for young adults seeking identification. It includes a 'ver mais' button and links for 'Lançamentos | Livros | Autores'.

Ao lado de cada tópico, há outro *link*, na cor laranja, denominado “Ver Mais”, que direciona os participantes para uma outra página, a qual apresenta uma relação de livros e seus respectivos autores. Ao acessar em “Ver Mais” do tópico “Livros em Destaque”, podemos observar um total de 89 livros. O critério de seleção de tais obras não é explicitado pela rede e, aparentemente, é uma seleção mais direcionada para o mercado editorial.

²⁰ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Dentro desta subseção contam, dentre outras coisas, os livros em destaque nos anos de 2012 e 2013. Um fator relevante a se destacar é que todos os livros dessa categoria pertencem a autores estrangeiros (com tradução em Língua Portuguesa). Podemos perceber, nesse sentido, uma forma diferenciada de seleção dos livros que fazem parte da rede social.

Assim, enquanto os materiais didáticos seguem a relação de obras do discurso crítico especializado, preocupando-se em reproduzir uma coleção de textos que formem uma identidade nacional, a rede social, talvez por estratégia comercial, insere outros textos diferentes daqueles disponibilizados pelo modelo de Letramento Literário Escolar. No campo digital, o critério adotado parece estar relacionado com sucesso midiático da obra, já que muitos dos textos presentes nas categorias foram adaptados para o cinema (Figura 37).

Figura 37 - Relação de Livros em destaque da rede social SKOOB.²¹

SKOOB Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias


Principal / Livros / Destaques

Livros em Destaque

Encontre aqui os livros que já foram destaques no SKOOB.

Todos **89 encontrados** | exibindo 1 a 56 1 | 2 | Próximo


2013
2012



As Mentiras de Locke Lamora

O Espinho é uma figura lendária: um espadachim imbatível, um especialista em roubos vultosos, um fantasma que atravessa paredes. Morador da exótica cidade de Camorr acredita que ele seja um defensor dos pobres, enquanto o [casaleto](#) o considera apenas uma invenção fictícia.


Francino, atarado no amor e sem nenhuma [habilidade.com](#) e espada, Locke Lamora é o homem por trás do fabuloso Espinho, cujas façanhas alcançaram uma fama indesejada. Ele é fato rouba dos ricos L... [mais detalhes](#)



Antes de dizer adeus

Em junho de 2011, Susan [Sanger](#) -Wendel teve o diagnóstico de [esclerose lateral amiotrófica](#) (ELA). Também conhecida como doença de Lou Gehrig, essa condição degenerativa e progressiva é destróir sistematicamente todos os nervos que estimulam as músculos do corpo. Ela tinha 43 anos, um mundo dedicado, três filhos – e apenas um [ano de vida](#) saudável pela frente.


Determinada a viver esse [último ano](#) com alegria, Susan deixou seu emprego como jornalista e decidiu passar o... [mais detalhes](#)



Uma Carta de Amor


Há três anos, a colunista Theresa Osborne se divorciou do marido após ter sido traída por ele. Desde então, não acredita no amor e não se envolveu [sua vida](#) com ninguém. Convidada pela chefe de que precisa de um tempo para si, resolve passar [duas](#) em [Cabo Cão](#). Durante a semana de folga, depois de terminar sua comida matinal na praia, Theresa encontra uma [pequena mensagem](#) em uma [cadeira de praia](#) anônima dentro:

Ho [adi-la](#) [descobre](#) uma mensagem que começa assim: "Minh... [mais detalhes](#)




Entre o Agora e o Sempre

[Cameron](#) Bennett e Andrew Parish nunca foram tão felizes. Cinco meses depois de se conhecerem num [ônibus](#) intermunicipal, os dois estão noivos e prestes a ter um bebê. Noivos, mas empolgados, Camryn mal pode esperar para viver o resto de sua [vida.com](#) Andrew, o homem que ela sabe que vai amá-la [para sempre](#). O futuro só lhes reserva felicidade, até que uma tragédia os surpreende. Andrew não consegue entender como algo tão terrivelmente triste pôde acontecer. Ele tenta suplicar a... [mais detalhes](#)




A Magia

Uma palavra muda tudo. Durante mais de vinte séculos, as palavras de um [texto sagrado](#) foram mal interpretadas, imitando e confundindo quase todos os que as leram. Procura ao [longo da história](#) descobrir quem se tratava de um enigma: o que, assim que você o solucionasse - assim que descobrisse o mistério - um novo mundo surgiria diante dos seus olhos. Em 'A Magia', Rhonda Byrne revela este conhecimento revolucionário ao mundo. Em uma incrível jornada de 29 dias, ela e... [mais detalhes](#)




Agostinho e seus críticos

Depois de 16 séculos, a [palavra agostiniana](#) superou Agostinho? Podemos, finalmente, dizer que suas posições controversas a respeito de Deus, das mulheres, da sexualidade e da autoridade estão simplesmente entadas e [Tora da razão](#)? Os escritos de Agostinho, desde seus dias até os nossos, continuamente encontraram tanto leitores bem-dispostos quanto críticos fiéis. Filósofos contemporâneos, teólogos, escritores espirituais, teóricos culturais e orientistas sociais censuraram-no por... [mais detalhes](#)




Tabuleiro dos Deuses

Justin March, um investigador de religiões charmoso e traçoeiro, volta para a República Unida da América do Norte (RUAN), após um misterioso seio. Sua missão é encontrar os responsáveis por uma série de assassinatos relacionados com setas clandestinas. Sua guarda-costas, Miaa Koskinen, é linda, mas fatal. Membro da tropa de elite do exército, ela irá acompanhar e proteger Justin nessa caçada. Aos poucos, os dois descobrem que humanos são meras peças no tabuleiro de poderes... [mais detalhes](#)




Contos da Seleção: O Príncipe & O Guarda

Os dois contos que se passam no universo criado por Kiera Cass, autora da trilogia A Seleção, agora estão disponíveis em edição impressa. Em 'O Príncipe e O Guarda', o leitor pode acompanhar de perto os pensamentos e emoções dos dois homens que lutam pelo amor de America Singer, antes de America chegar ao palácio. Já havia outra garota na vida do príncipe Maxon. O conto O príncipe não só proporciona um vislumbre das reflexões de Maxon nos dias que antecedem a Seleção, como ta... [mais detalhes](#)




O Hobbit

Os hobbits são seres muito pequenos, menores do que os anões. São de boa paz, sua única ambição é uma boa terra paraada e só gostam de lidar com ferramentas manuais. Esta livro tem como personagem central o hobbit Bilbo Bolseiro. Ele vive muito tranquilo até que o mago Gandalf e uma companhia de anões o levam numa expedição para resgatar um tesouro guardado por Smaug, um dragão enorme e perigoso. [mais detalhes](#)




Enders

Depois que a Prime Destination foi demolida, Callie pensou que teria paz para viver ao lado do irmão, Tyler, e do amigo, Michael. O banco de corpos foi destruído para sempre, e Callie nunca mais terá de alugar-se para os aborígenes Enders. No entanto, ela e Michael têm o chip implantado no cérebro e podem ser controlados. Além disso, o velho anda se comunica com Callie. O pesadelo não terminou. Agora, Callie procura uma maneira de remover o chip – isso pode custar caro... [mais detalhes](#)




Peça-me O Que Quiser ou Deixe-me

No último volume da trilogia, os protagonistas lutam para preservar sua relação. Judith está adorando ter o homem só para ela, e os jogos eróticos dele continuam lhe dando prazer. Eric se sente o homem mais feliz do mundo e não pode imaginar sua vida sem seu grande amor. Mas os ciúmes e a superproteção do alemão são motivos de constantes brigas — Judith já não está tão certa sobre o futuro da relação. Com Peça-me o que quiser ou deixe-me, Megan Maxwell conclui uma das sagas... [mais detalhes](#)



Tensão

A grande reunião da família de Annie Davis se aproxima, e ela precisa aparecer acompanhada ou nunca mais terá o privilégio. Qualquer homem bonito e honesto serve. Mas onde encontrar alguém que se encaixe no perfil? Resposta: no velho benfiteiro de softwares. Com uma bela aparência e referências que o tornam uma pessoa trabalhadora e digna, Sean Murphy parece ser a solução perfeita. Mas na verdade, ele é um sofisticado empreendedor europeu que transformou em arte a atividade... [mais detalhes](#)



A Submissão

Alguns anos depois dos atentados de 11 de Setembro, um jún reúne-se em Manhattan para escolher o projeto vencedor de um memorial, a ser ergido no Ground Zero. Parante milhares de participações anónimas, o jún - constituído por artistas, académicos e a viúva de uma das vítimas - chega finalmente a acordo. Abre-se envelope selado que contém a identidade do vencedor. A perturbação é geral: o distinguido é um arquitecto muçulmano chamado Mohammad Khan. O debate que se segue reá... [mais detalhes](#)

²¹ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/livro/destaques/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Na categoria “Cortesia”, mais uma estratégia comercial promovida pela rede. Entre outros aspectos, a subseção oferece uma relação de vários livros que estão disponíveis para sorteios. Para participar, o usuário deve possuir um cadastro (ver Figura 38).

Figura 38 - Relação dos livros “Cortesias”.²²

The screenshot shows the SKOOB website interface. At the top, there's a navigation bar with 'SKOOB' logo, links for 'Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias', a search bar, and a 'Login' button. Below the navigation, the main heading is 'Cortesias'. A sub-heading reads: 'Seja o primeiro a ler os lançamentos da sua editora preferida! Para participar do sorteio de cortesias, você precisa ser membro do Skoob e fazer login utilizando o seu Facebook. Na data do sorteio os ganhadores serão selecionados aleatoriamente, você pode participar de quantos sorteios quiser.' Below this, there are five tabs: 'Finalizando', 'Mais Populares', 'Mais Recentes', 'Finalizados', and 'Termos e Regras'. The 'Finalizando' tab is selected. The main content area lists four books, each with a cover image, a short description, the publisher's logo, and a 'Participar' button. The first book is 'Lua de Mel' by Sophie Kinsella, published by Record. The second is 'De Menina à Mulher II' by Alegro. The third is 'Mar de Espinhos - Lucy Ellis', published by Harlequin. The fourth is 'Tudo Que Você e Eu Poderíamos Ter Sido Se Não Fôssemos Você e Eu' by Albert Espinosa, published by Verus Editora. Each book entry also shows the number of books available (10) and the number of participants. The 'Participar' buttons are blue, and the countdown timers are green. On the right side, there are advertisements for 'A Escolha' and 'Antes de dizer adeus'.

Na figura acima, apontamos alguns recursos utilizados pelo sítio eletrônico, a fim de promover essa prática. Contém a quantidade de horas que faltam para o sorteio, a editora a que pertence o livro, a quantidade de livros a serem sorteados e os números de participantes concorrentes. Além disso, na parte superior, aparecem cinco abas com os

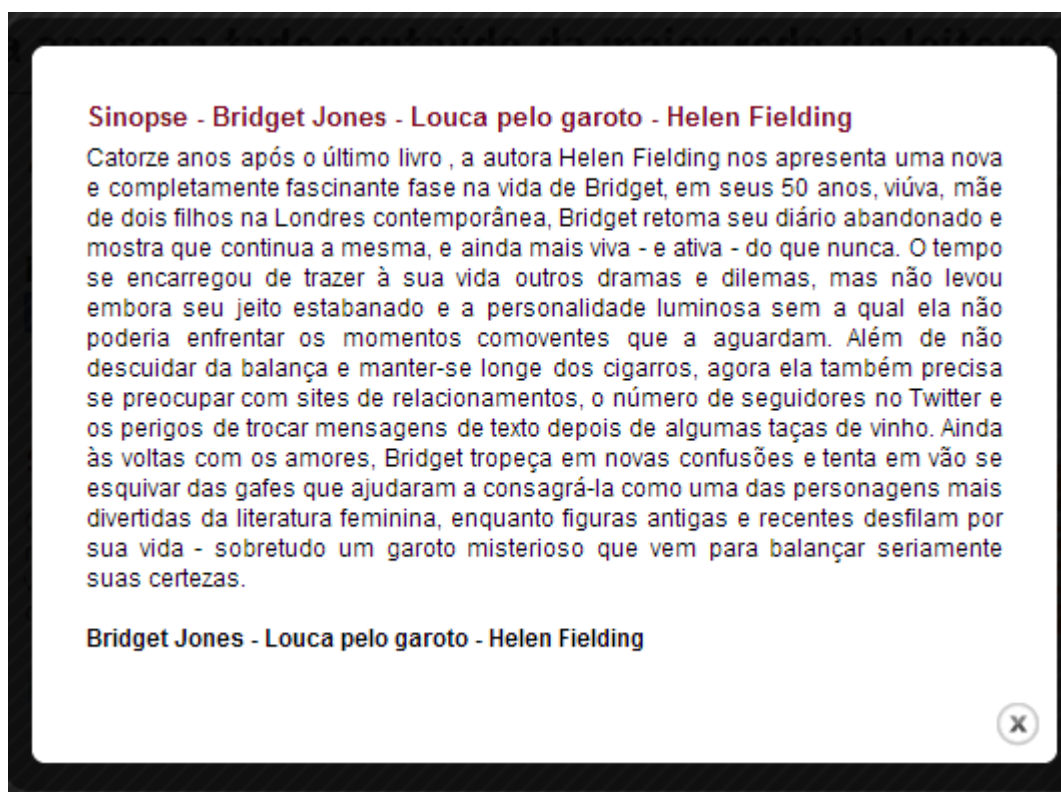
²² Disponível em: <http://www.skoob.com.br/cortesia/finalizando/>. Acesso em: 27 mar. 2014.

seguintes títulos: “Finalizando”, “Mais populares”, “Mais recentes”, “Finalizados” e “Termos e regras”. É interessante notar o caráter também comercial dessa proposta. Na aba “Termos e Regras”, por exemplo, fica clara a responsabilidade da editora em enviar o livro sorteado.

Ainda que se tenha um caráter mercadológico na seleção dos textos a serem sorteados, isso não exclui ser um procedimento que marca a formação de um modo de Letramento Digital, isto é, ao se promover um sorteio, a seleção das obras passa pelo critério comercial.

Como outro procedimento recorrente, o sítio eletrônico utiliza do mesmo recurso identificado nos materiais didáticos realizado nessa pesquisa: a sinopse (Figura 39).

Figura 39 - Sinopse do livro *Bridget Jones – Louca pelo Garoto*, de Helen Fielding.²³

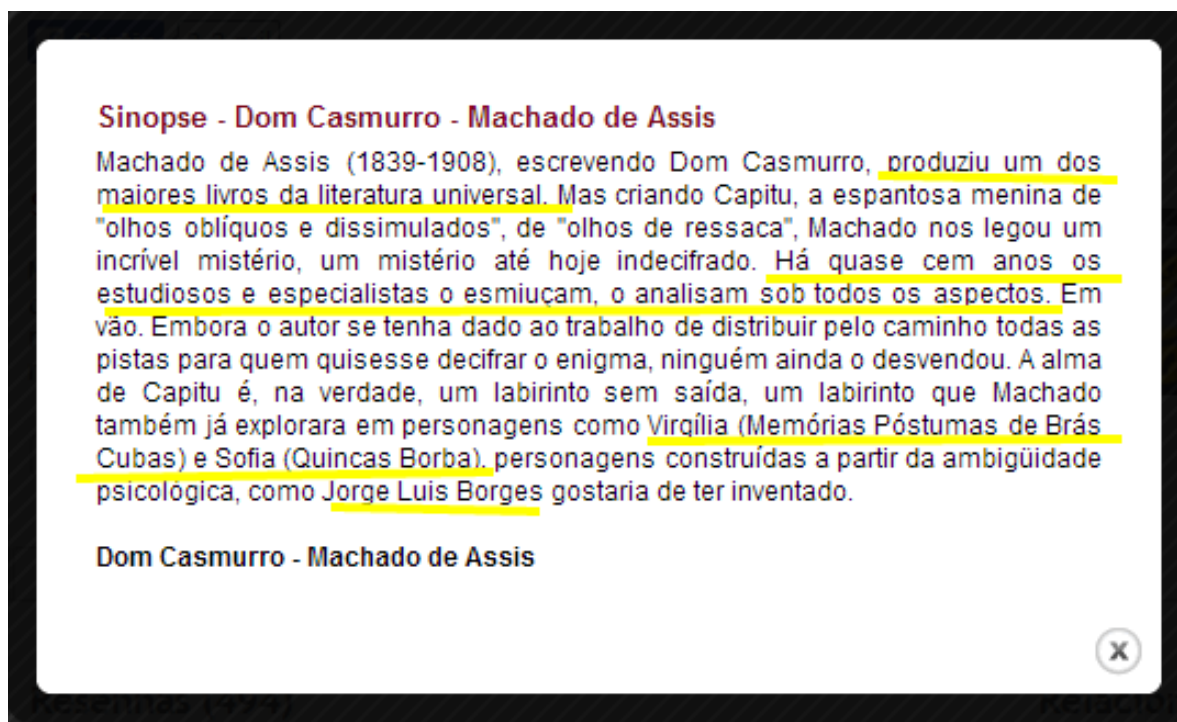


A inserção dos resumos na página da rede social, assim como nos livros didáticos, também é uma prática comum. Todos os títulos cadastrados possuem esse recurso, entretanto ao contrário do que evidenciamos nos manuais escolares, essa estratégia apresenta uma dupla função: a primeira de fornecer em linhas gerais informações sobre a narrativa, enredo e personagens, a segunda de valorizar a obra ou os autores a partir do uso de palavras

²³ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/livro/345354-bridget-jones-louca-pelo-garoto>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

ou expressões de enquadramento positivo. Nos livros didáticos, a utilização dessas marcas busca valorizar as obras e os autores pertencentes a um cânone escolar. No SKOOB, o mesmo recurso possui outra finalidade: vender. Percebemos, então, uma correlação de estratégias ou de recursos que formam um modo específico ou uma prática de Letramento Literário no meio digital (Figura 40).

Figura 40 - Sinopse do Livro Dom Casmurro, Machado de Assis.²⁴



Nas partes sublinhadas na figura 40, valoriza-se a produção literária de Machado de Assis. Além de enaltecer sua produção escrita, a sinopse revela aspectos do romance em questão, isto é, oferece ao usuário uma descrição sucinta da obra com suas principais temáticas abordadas. Na mesma figura, podemos perceber a inserção de referências a outras obras do autor e também a presença do discurso crítico especializado.

A imersão nessa prática nos leva a resgatar dois princípios destacados por Foucault (2009): *a vontade de verdade a rarefação do discurso*. Para o autor, a *vontade de verdade* remete a dicotomia – discurso verdadeiro e discurso falso. O primeiro está ligado ao exercício do poder, ou seja, àquilo que o próprio discurso diz:

²⁴ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/livro/180-dom-casmurro>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

[...] as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade. Há, sem dúvida, uma vontade de verdade no século XIX que não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apoia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica (FOUCAULT, 2009, p. 16).

Essa *vontade de verdade* se apoia em um suporte institucional, que, ao mesmo tempo, reforça e reconduz um conjunto de práticas, que será aplicado, valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído em uma sociedade. A *vontade de verdade*, quando apoiada em uma instituição, tende a exercer sobre outros discursos certo poder de coerção.

Ao verificar, então, a inserção da palavra da crítica literária nos livros didáticos e nas redes sociais, observamos o objetivo de se enfatizar um discurso tido como verdadeiro e legitimado. Nesse sentido, ainda que a rede social se apresente como um espaço em que um conjunto de vozes possa ser evidenciado, uma vez que são os participantes que realizam as práticas de leitura, encontramos a inserção de um discurso monofônico, no qual a presença da voz da crítica especializada e institucionalizada sempre é visível.

Sobre o princípio da *rarefação do discurso*, relativo a procedimentos internos, Foucault (2009) destaca: o comentário, o autor, a disciplina.

Sobre o comentário o filósofo francês supõe a existência de tipo de desnivelamento entre os discursos: os discursos mais corriqueiros e os discursos de origem, os quais são retomados, se transformam ou falam dele. Trata-se de discursos que “indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos e estão ainda por dizer” (p.22). São os textos religiosos, jurídicos, literários (quando se reconhece o seu estatuto) e os científicos. Para o autor, esse desnivelamento não é estável, constante e nem mesmo absoluto.

Não há, de um lado, a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles que repete, glosam e comentam. Muitos textos maiores se confundem e desaparecem, e, por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar. (FOUCAULT, 2009, p. 23)

A partir dessa ideia, os comentários dos autores e a inserção do discurso crítico especializado nos livros didáticos e nas redes sociais configuram um princípio de *rarefação do discurso*, na medida em que o que ocorre é um deslocamento, isto é, ainda que os pontos de aplicação tenham mudado, a função permanece a mesma.

O segundo princípio elencado por Foucault (2009) é o princípio do autor. Nesse caso, não entendido como indivíduo falante que pronuncia ou escreve um texto, mas sim no sentido de agrupador de discurso, como unidade e origem de suas significações, ou seja, como foco de sua coerência. Entretanto, esse princípio não circula de modo constante em todos os espaços, uma vez que existem vários discursos sem que haja a necessidade e a eficácia de um autor. Mesmo em domínios em que a figura do autor é de regra, em casos como na literatura, na filosofia e na ciência, observamos que a dimensão do autor não segue o mesmo papel. Para exemplificar esse princípio, Foucault (idem) nos mostra que o papel do autor na Idade Média, na ordem do discurso científico, era indispensável, para que se indicasse a verdade sobre as informações. Desde o século XVII, no entanto, essa função não parou de enfraquecer: o autor só funciona para nominar um teorema ou uma síndrome.

No discurso literário, porém, na mesma época, a função do autor apenas se reforçou. Todos os textos que circulavam no anônimo durante a Idade Média exigiam um autor, a fim de que revelasse ou sustentasse o sentido oculto que o atravessa, seja fazendo referência com a vida pessoal do escritor, seja na abordagem de experiências vividas. De acordo com Foucault (2009, p. 28): “o autor que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”.

Em nosso corpus, vemos que o princípio do autor é parte do jogo discursivo utilizado pelos livros didáticos e pela rede social. A inserção de um autor (no sentido discursivo) nos objetos de análise prevê um agrupamento de significações que seriam tidas como verdadeiras. Ora, a presença do discurso crítico literário nos manuais escolares e na rede social ou a inserção de comentários acerca da obra também ressaltam o valor de tais textos literários para o mundo real.

O terceiro elemento de *rarefação do discurso*, é disciplina – “Princípio que permite construir, mas conforme um jogo” (FOUCAULT, 2009, p. 30). Este princípio se opõe ao princípio do autor e ao do comentário. Ao do autor, segundo a visão foucaultiana, opõe-se por se um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras. Constitui-se, então, à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, “sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor” (p. 30). Quanto à oposição ao comentário, não é um sentido que precisa ser descoberto ou uma identidade que precisa ser repetida, mas aquilo de que se necessita para a construção de novos enunciados. Nas palavras de Foucault (2009, p. 30): “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, indefinidamente, proposições novas”.

Uma disciplina, assim, não é a soma de tudo o que se sabe ou o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa, nem tudo o que pode ser aceito em virtude de um princípio de coerência e de sistematicidade. Além disso, para que uma proposição possa pertencer a uma disciplina, ela precisa se inscrever em certo horizonte teórico, de forma que “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem forma de uma reatualização permanentemente das regras” (FOUCAULT, 2009, p. 36).

Foucault (2009, p. 37) afirma existir ainda outro grupo de procedimentos que controlam o discurso. Esses procedimentos se relacionam para determinar as forma de seu funcionamento, as maneiras de impor aos indivíduos que utilizam esse discurso certo número de regras e, assim, de não permitir que todos façam usos dele: “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Observamos, nesse sentido, que a própria inserção da fala da crítica literária se torna um meio de participação de determinados mecanismos que regem todo um sistema de discurso, no caso, literário. A citação crítica ou mesmo as expressões que valorizam a produção artística do autor são formas de se inserir nesse “jogo” discursivo que se instaura em variadas instâncias (escolar e o digital, por exemplo). Nesse sentido, é necessário, pois, que as recorrências e os procedimentos estejam inscritos em um determinado meio discursivo.

Todos os livros em destaque funcionam como *links*, ou seja, ao acessar o livro, a rede social direciona o usuário para uma página sobreposta, que possui maiores informações ou detalhes sobre o título selecionado. Na interface do SKOOB, é possível verificar a quantidade de pessoas realizando a leitura, quantos usuários estão relendo a obra ou o número de pessoas que abandonaram o texto, além de ter acesso à sinopse e aos comentários feitos por quem já fez a leitura.

Como exemplificação dessa prática, acessamos o *link O Hobbit*, de J. R.R Tolkien, conforme Figura 41.

Figura 41 - Página referente ao livro *O Hobbit*, J. R. R. Tolkien.²⁵

SKOOB Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias livro [Login](#)

Principal / Livros / O Hobbit

ENTRAR Tenha acesso a todo conteúdo da maior rede de leitores do Brasil!

4.5 27935 avaliações **55893** leram **2744** lendo **22784** vão ler **325** relendo **972** abandonos **566** resenhas

O Hobbit Curtir 2,9 mil

J. R. R. Tolkien

Sinopse
Inesperadamente, Bilbo Bolseiro, um hobbit de vida confortável e tranquila no Condado recebe a visita de 13 anões e Gandalf que o arrastam em uma jornada através das montanhas e das terras ermas enfreutando trolls, orcs, wargs, elfos para o resgate de um tesouro muito bem gua... [Leia mais](#)

[+ Adicionar](#)

Início Resenhas Leitores Edições Similares Grupos Debates Vídeos Editar

Estatísticas
4.5 (27935) avaliaram ★★★★★
5 estrelas 65%
4 estrelas 25%
3 estrelas 8%
2 estrelas 1%
1 estrela 0%

47% homens 53% mulheres

91 Trocam este livro [ver todos](#)

4070 Desejam este livro [ver todos](#)

tags populares
épico literatura
senhor dos anéis terra média
anões best-seller
literatura estrangeira
j. r. r. tolkien clássico
medieval ficção aventura
tolkien romance
j.r.r. tolkien fantasia
literatura inglesa hobbit
literatura fantástica

Resenhas (566)

Jow 06/04/2012
Marca de um Gênio!
Começo a falar desse livro e também desse escritor no qual, particularmente, sou fã declarando, citando uma frase muito antiga do jornal "The Sunday Times" que se encontra na parte de trás das versões mais antigas dos livros de Tolkien, e que é de uma brutal perfeição. Eis a frase: "O Mundo está dividido entre aqueles que já leram... [Leia mais](#)

Debates (5)

Débora Santana 28/11/2012
Livro Mundo Elemental
Imagine um livro estilo Narnia, agora junte com [Senhor](#) dos Anéis, Game of Thrones, Avatar (cartoon), entre outros... O livro ... [Leia mais](#)

Atividades Recentes

Yane já leu 19 minutos atrás

Leona avaliou ★★★★★ 22 minutos atrás

Jéssica Thayná marcou como [desejado](#) 28 minutos atrás

Gustavo já leu 32 minutos atrás

MandrakBR avaliou ★★★★★ 32 minutos atrás

MandrakBR marcou como tenho 32 minutos atrás

Teo Victor cadastrou em: 18/12/2013 10:10:13

Emille editou em: 18/12/2013 10:23:03

Vivi aprovou em: 18/12/2013 10:23:03

Relacionados

Edições (20) [ver todas](#)

Similares (7) [ver todos](#)

Grupos (23) [ver todos](#)

Vídeos (10) [ver todos](#)

Na parte superior da página, observamos alguns quadros coloridos, contendo uma indicação numérica: “leram”, “lendo”, “vão ler”, “relendo”, “abandonos” e

²⁵ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/livro/509-o-hobbit>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

“resenha”. De uma forma indireta, podemos perceber que esses índices quantitativos podem sugerir, assim como nos livros didáticos analisados, uma forma de valorização da obra. Ao mesmo tempo, o recurso utilizado pela rede social também serve para produzir um índice de livros mais lidos pelos participantes da rede social, tornando-se, também, uma prática de Letramento Literário Digital, que consiste em valorizar o texto e formar uma espécie de “cânone” paralelo.

Além disso, do lado direito da página (Figura 42), a rede social disponibiliza uma fotografia do escritor. Quando clicamos na imagem, surge um texto contendo os dados biográficos e as obras publicadas, *links* para outros sítios eletrônicos (tanto para compra de livros quanto para saber mais sobre o autor), fãs e estatísticas.

Figura 42 - Dados Biográficos de J. R. R. Tolkien.²⁶

SKOOB Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias livro Buscar Login

Principal / Autores / [Sir John Ronald Reuel Tolkien](#)

J. R. R. Tolkien
Sir John Ronald Reuel Tolkien

★★★★★ 4.9 (7711) fãs (165) livros

Sir John [Ronald](#) Reuel Tolkien foi um escritor, [professor universitário](#) e filólogo britânico. Tolkien nasceu na África do Sul e aos três [anos de idade](#), com sua mãe e irmão, passou a viver na Inglaterra, terra natal de seus pais. Desde pequeno fascinado pela lingüística, cursou a faculdade de Letras em Exeter. Lutou na Primeira Guerra Mundial, onde começou a escrever os primeiros rascunhos do que se tornaria o seu "mundo secundário" complexo e cheio de vida, denominado Arda, palco das mundialmente famosas obras O Hobbit, O Senhor dos Anéis e O Silmarillion, esta última, sua maior paixão, que, postumamente publicada, é considerada sua principal obra, embora não a mais famosa.

Gêneros
fantasia
Nascimento:
03/01/1892 - 02/09/1973
Local:
África do Sul - Estado Livre - Bloemfontein
<http://www.tolkien-online.com>
wikipédia

★★★★★

[Mais](#)

R\$ 53,28 R\$ 56,76

Início Livros Grupos Fãs

Estatísticas

4.9 (6426) avaliaram

5 estrelas	93%
4 estrelas	6%
3 estrelas	1%
2 estrelas	0%
1 estrela	0%

50% homens 50% mulheres

7711 Fãs [ver todos](#)

Livros do Autor (165) [ver todos](#)

Relacionados

Grupos (73) [ver todos](#)

Inclui três capítulos de **A ESCOLHA** e muito mais!

CONTOS DA **SELEÇÃO**
O PRÍNCIPE & O GUARDA

Lindenberg cadastrou em: 29/05/2010 08:29:30
Di editou em: 24/06/2011 04:04:08
Lindenberg aprovou 09/08/2011 00:08:59

²⁶ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/autor/50-j-r-r-tolkien>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

A estratégia de inserir aqui a biografia do autor, assim como nos livros didáticos, é importante para fomentar a leitura de seus textos. Entretanto, enquanto nos materiais de ensino, a inserção dos dados biográficos se refere à construção de um cânone nacional, a fim de formar uma espécie de modelo escolar de educação literária, o sítio eletrônico oferece algumas ferramentas extras, que ampliam as considerações a serem feitas sobre o autor. Ao inserir os tópicos “fãs”, “estatísticas”, *link* para compra do livro e outros sítios eletrônicos para pesquisa, podemos perceber o espaço destinado garantido à questão mercadológica.

Outro aspecto interessante a ser destacado na parte comercial e que se mistura com práticas de leitura é a presença de um *box* denominado “Top mais”. Trata-se de um *link* que permite que os usuários tenham acesso aos livros mais lidos e mais desejados. A rede categoriza essas obras segundo a listagem do próprio SKOOB (Figura 43, 44 e 45).

Figura 43 - Categoria “Top mais” da rede social SKOOB.²⁷



²⁷ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Figura 44 - Lista de “Mais lidos” (página 1) da rede social SKOOB.²⁸

SKOOB Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias

Principal / Livros / Lançamentos

Top Mais Lidos
Abra a lista dos livros [mais](#) marcados como "lidos" no SKOOB.

Top Mais
[Mais Lidos](#)
[Mais Lendo](#)
[Mais Vou ler](#)
[Mais Abandonados](#)
[Mais Desejados](#)
[Mais Favoritos](#)
[Mais Trocados](#)

100 encontrados | exibindo 1 a 56 1 | 2 Próxima

 1 183.427	 2 166.452	 3 165.295	 4 156.677	 5 155.622	 6 150.190	 7 149.073
 8 148.178	 9 142.515	 10 144.869	 11 140.925	 12 137.154	 13 133.974	 14 128.483
 15 120.447	 16 116.771	 17 110.109	 18 98.990	 19 98.927	 20 96.546	 21 92.961
 22 89.445	 23 88.009	 24 87.000	 25 82.887	 26 77.213	 27 76.287	 28 73.337
 29 71.422	 30 67.345	 31 67.345	 32 66.083	 33 64.105	 34 62.409	 35 60.844
 36 60.451	 37 59.000	 38 58.321	 39 57.279	 40 55.840	 41 52.760	 42 52.270
 43 52.048	 44 51.969	 45 51.883	 46 48.581	 47 48.223	 48 48.133	 49 47.213
 50 47.042	 51 46.656	 52 46.506	 53 46.419	 54 46.410	 55 46.082	 56 45.999

100 encontrados | exibindo 1 a 56 1 | 2 Próxima

²⁸ Disponível em: <http://www.skoob.com.br/livro/top_mais/lidos/>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Figura 45 - Lista de “Mais lidos” (página 2) da rede social SKOOB.²⁹

SKOOB Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias

Principal / [Livros](#) / Lançamentos

Top Mais Lidos

Abaixo a [lista](#) dos livros [mais](#) marcados como "lidos" no SKOOB.

Top Mais 100 encontrados | exibindo 57 a 100 Anterior 1 | 2

Rank	Book Title	Author	Count
57	A Droga da Obediência	Pedro Bandeira	45.938
58	Memórias de um Sargento de Milícias	Paulina Chachamán	45.600
59	Memórias de um Sargento de Milícias	Paulina Chachamán	44.858
60	A Moreninha	João Alvaro de Araújo	44.006
61	O Herói Perdido	Khalid Hussein	43.794
62	A cidade do sol	Thomas Mann	43.235
63	as vantagens de ser invisível	Markus Zusak	42.075
64	A Ferma dos Reis	Michael Chabon	40.014
65	O Monge e o Executivo	James C. Hunter	39.567
66	Romeu e Julieta	William Shakespeare	39.341
67	Diários do Vampiro	L.J. Smith	39.335
68	Diário de uma Princesa	Stephan Lisciani	39.284
69	A Hora da Estrela	Clarice Lispector	38.066
70	Minha Mãe é uma Peça	Renato Aragão	38.059
71	A Torre	J.R.R. Tolkien	38.044
72	Alice no País das Maravilhas	Lewis Carroll	37.958
73	para sempre	Allyson Swope	37.077
74	Quem Mexeu no Meu Queijo?	Spencer Johnson, M.D.	36.682
75	Agosto	Christina Piccolo	36.291
76	Percy Jackson e os Olimpianos	Rick Riordan	35.906
77	Formaturas Internais	John Green	35.174
78	Marcada	Michelle Wildgen	35.116
79	A Torre	J.R.R. Tolkien	34.988
80	crescendo	Michelle Wildgen	34.365
81	Melancia	Alina Kim	33.924
82	Princesa	Stephan Lisciani	33.734
83	A Marca de uma Lágrima	Pedro Bandeira	33.231
84	Quilômetros	John Green	32.785
85	Metamorfose	Frank Zeffirelli	32.917
86	O Livro da Sombra	Autumn Clay	31.945
87	Diários do Vampiro	L.J. Smith	31.786
88	Cidade dos Ossos	Suzanne Collins	31.610
89	Mil, Noventa e Cinco e Quatro	George Orwell	31.306
90	Dragon	Michael Grant	31.212
91	Paulo Coelho	Paulo Coelho	31.076
92	Brumas de Avalon	Madison Jones	30.321
93	A Torre	J.R.R. Tolkien	30.297
94	A Torre	J.R.R. Tolkien	30.229
95	O Restante do Mundo	Neil Gaiman	29.728
96	Paulo Coelho	Paulo Coelho	29.724
97	A Torre	J.R.R. Tolkien	29.564
98	Paulo Coelho	Paulo Coelho	29.371
99	Traída	Michelle Wildgen	29.200
100	A Terra das Sombras	May Cohen	28.624

100 encontrados | exibindo 57 a 100 Anterior 1 | 2

²⁹ Disponível em: <http://www.skoob.com.br/livro/top_mais/lidos/>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Ao observar as páginas ilustradas, podemos perceber uma forte presença de obras da literatura estrangeira (84%), enquanto apenas 15% das obras nesta categoria são de Literatura Brasileira e apenas 1% pertencente à Literatura Portuguesa. Esses dados demonstram a formação de um público leitor mais voltado para o mercado editorial, ou seja, mais atento aos lançamentos ou à Literatura que circula fora do âmbito escolar. Isso significa que o modo de apropriação do discurso literário no meio digital pode, aparentemente, acontecer de modo diferente ao do meio escolar.

Se refletirmos sobre a questão do cânone, por exemplo, e se pensarmos que a seleção dos livros acontece critérios históricos e pelo espaço de poder, o mesmo acontece no meio digital. Os livros são diferentes, mas a forma ou as maneiras de formação de um “cânone” nestes meios são iguais. Nos materiais didáticos, enquanto a seleção das obras ou textos e seus respectivos autores são selecionados por um critério pautado na opinião da crítica literária; na rede social, observa-se que a seleção é feita pelos próprios leitores, que marcam os livros lidos, formando um espécie de índice quantitativo.

Dessa forma, se o cânone escolar é formado a partir de critérios estéticos, nacionalistas ou acadêmicos, o cânone digital é constituído pelo número de leituras realizadas. Nesse sentido, o que se observa é um mecanismo de escolha e seleção pautado nas práticas de leitura dos participantes da rede social, que poderíamos comparar à crítica, aos professores, aos livros didáticos.

Então, salientamos que os objetivos dos ambientes (escolar e digital) são distintos: a função dos manuais é, em princípio, formar ou fazer com que se construa um imaginário social do que seja literatura, principalmente a nacional. A rede social, por outro lado, apenas recuperam-se os dados informados pelos usuários sobre as práticas de leitura de textos literários.

Evidentemente, não podemos verificar esses dados apenas como função social ou escolar de cada um dos materiais. A seleção dos textos feitos pelos usuários demonstra uma diferença das práticas de leitura efetiva, mas o modo de se ordenar em uma prática discursiva específica é a mesma.

Diferentemente do livro didático, no SKOOB, temos acesso, na seção “Mais Lidos” ao que os usuários consideram como boa leitura. Nessa rede, outra peculiaridade é a questão da interatividade entre os usuários, a qual se dá, inclusive, no compartilhamento de resenhas dos textos lidos (Figura 46).

Figura 46 - Resenha e comentários sobre *A Hora da Estrela*, Clarice Lispector.³⁰

The screenshot shows the Skoob.com.br website interface. At the top, there is a navigation bar with the Skoob logo and links for 'Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias'. A search bar is present with a dropdown menu set to 'livro'. Below the navigation bar, the page title is 'Principal / Livros / A Hora da Estrela / Resenhas'. A secondary navigation bar includes links for 'Início', 'Resenhas', 'Leitores', 'Edições', 'Similares', 'Grupos', 'Debates', 'Vídeos', and 'Editar'. The main content area is titled 'A Hora da Estrela' by Clarice Lispector. It shows a review section with '264 encontrados' and a list of reviews. The first review is by MissAlgrave on 08/09/2009, rated 5.0 stars. It is followed by several other reviews from users like Rodrigo, Levi, Ana, Lilian Moura, Iq, Luana Silva, and Raquel, each with their respective dates and comments.

Na ilustração apresentada, o processo interativo decorre de postagens dos participantes da rede. Diferentemente do enquadramento positivo que é comum à crítica literária presentes nos livros didáticos, na plataforma dessa rede social, os comentários acerca da resenha podem ter tanto elogios sobre a qualidade do texto quanto críticas. Tal aspecto demonstra a possibilidade interativa e colaborativa da rede social.

Não havendo mais a possibilidade de mudar ou acrescentar o texto da resenha, as contribuições de outros participantes servem como complementação do conteúdo

³⁰ Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/livro/resenhas/183/mais-gostaram/>>. Acesso em 27 mar. 2014.

compartilhado entre os usuários. Nos materiais didáticos, há um discurso crítico inserido, o qual faz referência à qualidade da obra. Na rede social SKOOB, a mesma crítica pode ser observada como oriunda de leitores comuns. Nesse sentido, mesmo que as vozes sejam distintas em cada materialidade, temos os mesmos modos de apropriação do texto literário.

Também é interessante perceber outra prática de Letramento Literário. Quando um livro é cadastrado na rede social pelo próprio participante é possível que sejam inseridos na própria página da obra, vídeos, incluindo *trailer*, caso o título tenha sido adaptado para o cinema (Figuras 47 e 48).

Figura 47 - *Trailer Morte e Vida Severina*, inserido na rede social SKOOB.³¹

The image shows a screenshot of the SKOOB website. At the top, the SKOOB logo is on the left, and navigation links for 'Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias' are in the center. A search bar with a dropdown menu set to 'livro' and a 'Buscar' button is on the right. Below the navigation, a breadcrumb trail reads 'Principal / Livros / Morte e Vida Severina / Vídeos'. A horizontal menu contains buttons for 'Início', 'Resenhas', 'Leitores', 'Edições', 'Similares', 'Grupos', 'Debates', 'Vídeos', and 'Editar'. The main content area features a book cover for 'Morte e Vida Severina' by João Cabral de Melo Neto, with the subtitle 'E outros poemas em voz alta'. Below the book cover, the section 'Vídeos Relacionados' is active, displaying a video player for 'Livro Trailer - Morte e Vida Severina'. The video player shows a play button and the text 'LIVRO TRAILER' and 'Morte e Vida Severina'. The video duration is 0:00 / 1:53. Below the video player, the user 'Silvana' is credited with the addition on 09/06/2011, and there is a 'denunciar abuso' link.

³¹ Disponível em: <http://www.skoob.com.br/livro/video/1093/774>. Acesso em: 27 mar. 2014.

Figura 48 - Resenha do livro O Código Da Vinci, de Dan Brown.³²

The image shows a screenshot of the SKOOB website. At the top, there is a navigation bar with the SKOOB logo and links for 'Livros | Autores | Editoras | Grupos | Trocas | Cortesias'. A search bar contains the word 'livro' and a 'Buscar' button. Below the navigation bar, there is a breadcrumb trail: 'Principal / Livros / O Código Da Vinci / Vídeos'. A secondary navigation bar includes tabs for 'Início', 'Resenhas', 'Leitores', 'Edições', 'Similares', 'Grupos', 'Debates', 'Vídeos', and 'Editar'. The main content area features a book cover for 'O Código Da Vinci' by Dan Brown. Below the book cover, there is a section titled 'Vídeos Relacionados' with a sub-section 'Resenhas: "O Código Da Vinci"'. A video player is embedded, showing a thumbnail with the text 'RESENHA O CÓDIGO DA VINCI' and a play button. The video player interface includes a progress bar (0:00 / 8:39) and a 'denunciar abuso' link. To the right of the video player, there are two more video thumbnails: 'Trailer O Código da Vinci' and 'Resenha: "O Código Da Vinci"'. The user 'Rodolfo' is credited with adding the video on 15/02/2014.

Assim, tal qual se verificou nos livros didáticos, a relação ou a indicação de outras linguagens feita pelos manuais estão presentes na rede³³. As relações entre literatura e outras linguagens apareciam nos livros, a fim de promover o conhecimento da obra por outro viés. No caso da rede social SKOOB, a mesma relação é estabelecida, porém o objetivo é diferente: trata-se da possibilidade de inserção de vídeos pelos usuários e da determinada obra na categoria “Vai Ler”.

No caso dos vídeos e das postagens comentando as resenhas, o usuário/leitor se torna parte constituinte da formação de um Letramento Literário. Aparentemente, é esse sujeito que realiza a tarefa de selecionar e escolher o que deseja ler.

De forma geral, percebemos nessa configuração o que Foucault (2009) denomina de *princípio do ritual*, o qual define a qualificação dos indivíduos que falam, além de definir os gestos, os comportamentos e todo conjunto de signos que devem acompanhar o seu discurso.

Dentre as semelhanças e diferenças discutidas em todo esse trabalho, consideramos fundamental destacar que a rede social não possui como meta ensinar literatura, mas visa constituir uma comunidade de trocas de experiências com o texto, preocupando-se, de fato, com o consumo de textos literários. Ainda assim, as Práticas de Letramento Literário

³² Disponível em: <<http://www.skoob.com.br/livro/video/248/4613>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

³³ Verificar itens 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3 deste trabalho.

ou as formas de inserção de um discurso literário são praticamente as mesmas, próprias aos materiais investigados.

A análise dos livros didáticos, por exemplo, nos permitiu identificar certas regularidades em como inserir a Literatura no contexto escolar. Nele, os sujeitos envolvidos assumem um papel de receptor das informações sobre um modo específico de se compreender a Literatura. No meio digital, ainda que o espaço destinado a participação do leitor seja essencial – seja por meio do *login* ou pela inserção de comentário e seleção de livros – o papel de receptor de informações também ocorre. No entanto, observamos que, no ambiente digital, os papéis, antes preestabelecidos, modificam-se constantemente, de forma que ora o leitor assume uma postura receptiva de informações sobre a literatura, quando tem acesso aos comentários e aos índices quantitativos de leitura, ora assume o papel de formador/disseminador de ideias sobre o que considera literatura, quando escolhe o seu próprio repertório de leitura e o disponibiliza para outros participantes.

Acreditamos, então, que essa troca de papéis seja o diferencial do meio digital. Enquanto a maneira de inserir o discurso literário no meio escolar ocorre de forma vertical, de cima para baixo (academia, professores universitários, estudantes de letras, professores de literatura, livros didáticos e alunos), o digital oferece uma abordagem horizontal, nos quais os papéis estabelecidos se perdem diante da abertura e do espaço que a rede social ou o ambiente digital oferece.

Sobre esse assunto, é importante destacarmos as observações de Lankshear e Knobel (2011) quando os autores explicam a noção de *ethos*. Para eles, as formas que o meio digital permitem são muito mais participativas, mais distribuídas, menos publicadas, menos individualizada e menos centrada no autor. Essa nova postura envolve, portanto, diferentes formas ou diferentes tipos de relações sociais e culturais.

Por fim, ao verificarmos o conjunto de materiais didáticos e os trechos da rede social analisados, percebemos que os procedimentos formativos constituem um modelo de Letramento Literário pautado no princípio do ritual por Foucault (2009). Isso porque, para que se possa produzir ou reproduzir um discurso, é fundamental que os sujeitos partilhem de uma regularidade discursiva específica, isto é, que haja algumas especificidades discursivas a serem seguidas e redistribuídas por eles. Por outro lado, a estrutura digital oferece um novo modo de se constituir as relações sociais, a partir do momento em que o leitor/usuário da rede social assume um duplo papel: quando forma e quando é formado.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: LITERATURA E ENSINO

Era como se conceitos literários só pudessem ser expressos na língua dos que usavam óculos...um certo tipo de óculos. (LAJOLO, 2001, p. 22)

Ao defendermos a tese que as formas ou os modelos de ensino de literatura seguem determinados parâmetros, que são legitimados por variados instrumentos ou estratégias presentes nos materiais didáticos, compreendemos nosso objeto como um elemento submetido a uma ordem discursiva própria. No mesmo sentido, também verificamos que, no meio digital, ainda que norteado por objetivos diferenciados, a rede social SKOOB, na forma como organiza os espaços e a apresentação do conteúdo, segue padrões parecidos aos dos livros escolares. A diferença está, sobretudo, em uma nova abordagem das relações sociais que se estabelecem no meio digital quando se refere à posição ocupada pelo sujeito neste ambiente.

Pensando essa sobreposição, no que tange a relação entre Literatura e ensino, emerge a interrogação: é possível ensinar literatura? De acordo com Venturelli (1990, p. 259),

há muito mais coisas entre a capa e a contracapa de uma obra literária do que podem supor nossas vãs aulas de literatura, nossos livros didáticos, nossas histórias da literatura: meras colagens de inutilidades que nada têm com a arte da linguagem.

Nas palavras do autor, a questão do ensino de literatura está muito além do que os manuais investigados neste trabalho podem sugerir, principalmente porque existem variadas formas e forças que regem e codificam o modo como o ensino de literatura pode ser pensado.

Sobre isso, os nossos dados sugerem, de forma geral, uma postura ou uma abordagem que prioriza aspectos da didatização literária, privilegiando muito mais uma história da literatura em detrimento de práticas de leitura do texto literário. Nesse ponto, podemos diferenciar ‘ensino de literatura’ e ‘ensino de leitura literária’.

O que se percebe, quando se trata do binômio escola e literatura, são duas forças muito distintas: de um lado, professores e pesquisadores tentando encontrar alternativas metodológicas diante de um possível esgotamento de modelos de ensino vigentes e, de outro lado, vemos jovens cada vez mais interessados em obras totalmente diferentes daquelas comumente presentes nos livros didáticos. Basta observarmos, por exemplo, a quantidade de textos publicados sobre modernos romances vampirescos, bruxos e bruxas adolescentes e anjos do mal. Cada vez mais, o professor, o mediador desse processo, encontra-se em uma

difícil tarefa: como, então, selecionar textos que possam despertar o famoso prazer pela leitura?

Tentando entender uma possível crise do ensino de literatura, Jouve (2012) mobiliza discussões teóricas a propósito da arte em suas dimensões estética, histórica e cultural. Para o autor, a especificidade da obra de arte não está apenas no valor cultural que ela emana, mas também no seu modo de comunicar. Diante disso,

O desafio dos estudos literários é, portanto, identificar – nos planos cultural e antropológico – o que a obra exprime sobre a humanidade, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje. Se é verdade que em ficção, a estrutura ‘permanece encaixada no exemplo’, convém esclarecer que o exemplo pode instanciar várias estruturas de naturezas muito diversas. A obra se apresenta como a atualização empírica não de uma estrutura única, mas de esquemas gerais e diversos que o propósito do ensino vem justamente trazer à luz. Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação. (JOUVE, 2012, p. 137)

Corroboramos com os argumentos de Jouve (2012) e pensamos encontrar, em suas ideias, nosso maior destaque nesta pesquisa: um estudo das práticas de Letramento Literário – que envolvem aspectos culturais, históricos e sujeitos situados em um determinado contexto – e aspectos internos, o trabalho com a linguagem, evidenciando que o literário é, sobretudo, um objeto de relações intrínsecas.

Acreditamos, porém, que o atual modelo de ‘ensino de literatura’, já ressaltado anteriormente, apenas reproduz um modo específico, que em nada tem relação com seus aspectos internos e externos. Caracteriza-se, portanto, como um discurso autorizado, pautado no sucesso acadêmico, na memorização de datas, autores e características de um conjunto de textos selecionados, organizados segundo critérios específicos e apropriados pelo meio escolar, configurando-se, pois, como ensino de literatura.

No mesmo sentido, quando se fala em ‘ensino de leitura literária’ pensamos também ser uma forma específica, institucionalizada, que promove pouca abertura para as possibilidades que o texto literário pode oferecer. A leitura literária, na nossa compreensão, também se traduz no atendimento de regras e procedimentos que levam a um determinado sentido para o texto. Para se ensinar leitura literária não seria necessário, portanto, professores de literatura. Deveria apenas ter um manual que contivesse a interpretação de alguém sobre um texto e disseminá-lo nas escolas (o que já é prática comumente utilizada em cursos pré-vestibulares)

Por outro lado, com o maior acesso às tecnologias, novas práticas de escrita e de leitura começam a ter destaque entre os que estão conectados em rede e entre aqueles que

desenvolvem pesquisas acadêmicas, que, por sua vez, tentam investigar as condições, as relações entre língua e tecnologia e, num âmbito mais psicológico, como ocorre a construção do conhecimento a partir do meio digital.

Nesta pesquisa, apesar de não ter analisado um sítio eletrônico diretamente relacionado ao ensino, e mesmo utilizando os conceitos do letramento e de práticas de letramento, verificamos que a rede social possui, de certa forma, modos de inserção do discurso literário tal como visto nas análises dos materiais didáticos. Entretanto, há uma mudança das práticas literárias nesse meio: os participantes ocupam lugares e funções bem diferentes se comparados aos do meio escolar.

Pensamos, a partir disso, ser o meio digital e, como consequência, as suas práticas, uma ferramenta importante para que professores possam introduzir métodos diferenciados de ensino. Evidentemente, não apenas para marcar a diferença de suporte, mas pensando que as formas colaborativas, muito mais presentes no meio digital, podem contribuir significativamente para a construção de uma nova prática de Letramento Literário.

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário tocarmos em questões delicadas e que podem incomodar estruturas vigentes. Se estamos falando da relação Literatura e ensino, não podemos deixar de destacar a função que a teoria literária assume nesse cenário. Sendo esta a principal responsável por divulgar, categorizar, organizar e selecionar os textos que estarão presentes nas estantes, nas prateleiras de livrarias e, conseqüentemente, nos manuais de livros didáticos, a sua função se torna essencial no processo de apropriação de novas práticas literárias que circulam socialmente e em diferentes espaços. Sobre isso, concordamos com Chartier (1997, p. 68), ao explicitar que uma história da literatura só pode ser construída a partir de diferentes modalidades de apropriação do texto, que, por sua vez, apresenta uma série de dispositivos e regras de restrição e de produção de sentido. O autor argumenta que a “História da literatura tem então como objeto principal o reconhecimento das fronteiras que podem variar de acordo com os tempos e os lugares, entre o que é e o que não é ‘literatura’”.

Acreditamos que as pesquisas realizadas sobre as novas práticas de leitura do texto literário em outros espaços, isto é, os estudos que se dedicam a investigar as formas de apropriação do literário segundo regras e procedimentos específicos, contribuem para que sejam pensadas e incorporadas novas formas de se compreender a literatura.

Seria interessante, nesse sentido, que os cursos de graduação se voltassem para esse aspecto das Práticas Literárias em meios digitais, uma vez que os graduandos terão contato com alunos já inseridos em uma cultura tecnológica, em que as variadas

multimodalidades textuais estarão em circulação. Preparar os futuros professores para as mais distintas práticas de leitura e de escrita literária, seja ou não no ambiente digital, é permitir, sobretudo, que a leitura e a literatura sejam efetivas em uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi investigar os modos de inserção do discurso literário, no espaço escolar e no digital. Tendo em vista parecer haver formas e modelos parecidos de apropriação do literário nessas duas instâncias, buscamos respaldo na teoria do Letramento e nas Práticas de Letramento Literário.

A tese aqui defendida é a existência de práticas de Letramento Literário diversificados e que são organizadas segundo modelos específicos, ou seja, não importa o meio pelo qual se fala de literatura, sempre haverá uma coordenação ou orientações discursivas específicas que legitimem os sujeitos a falarem de literatura.

Posto isso, a partir das análises dos materiais didáticos, percebemos algumas regularidades: valorização do escritor, estudo focado na periodização literária, segmentação ou fragmentação de textos para identificação de características e lista de exercícios voltados para a decodificação ou para fins de concursos vestibulares. O que chama a atenção, neste caso, são as funções ocupadas pelos sujeitos que utilizam esses materiais. Percebeu-se uma verticalidade das forças existentes nesse processo de ensino. Também observamos a forte presença de uma cronologia pautada nos ideais nacionalistas e no discurso da crítica literária.

Com relação ao SKOOB, por ser uma rede social destinada a organizar grupos de pessoas cujo objetivo é trocar informações sobre textos, inclusive os literários, notamos as mesmas formas utilizadas pelos livros didáticos para a inserção de um discurso literário. No meio digital, utilizam-se também da figura do autor para validação de um discurso autorizado, bem como de resenhas e resumo e a formação de um cânone específico. Porém, neste aspecto, a rede social parece ser mais democrática, no sentido de permitir que os próprios participantes construam suas práticas literárias segundo os interesses, as vivências e as experiências.

Ocorre, portanto, que o papel do leitor se configura de forma diferenciada. Na prática escolar, o leitor/aluno é submetido à imposição de determinados tipos de textos pré-selecionados. Na rede, o participante é ator e espectador da própria prática de Letramento Literário. É ele que decide o que vai ler, será lido ou o que já foi lido. Nesse caso percebeu-se a presença de um novo *ethos*, o qual permitiu que as relações sociais fossem realizadas de forma que o sujeito percorra caminhos diferenciados, bem distintos das vias possibilitadas pelos materiais.

Ressaltamos que, por ser prática, o Letramento Literário permite que observemos como são selecionados, organizados e distribuídos certos procedimentos.

Ressalto, portanto, enquanto professor de literatura, a necessidade de se pensar as práticas literárias que ocorrem fora do ambiente escolar, como uma possibilidade de reflexão sobre o literário.

Espera-se, a partir deste trabalho que futuras pesquisas trilhem por esse caminho, muitas vezes perigoso (pois fugimos do legítimo e do reconhecidamente aceitável), mas que nos permitiu conhecer melhor o funcionamento dos modos de inserção do discurso literário tanto na forma institucionalizada quanto no meio digital e, particularmente, fez com que eu reconhecesse as possibilidade para uma prática docente que valorize o leitor em primeiro lugar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: *Escolarização da leitura literária*. EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 235-256.
- AMORA, A. S. *A literatura brasileira*. O Romantismo. São Paulo: Cultrix, 1967.
- ARANHA, G. Narratologia e jogos eletrônicos. In. Oswald, M. L. M. B.; PEREIRA, R. M. R. (Org.) *Infância e Juventude: narrativas contemporâneas*. Rio de Janeiro: DP et alii Editora LTDA, 2008.
- BARTHES, R. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. Debates: 24. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CAMPOS, M. I. B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água. 1999.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia. 1997.
- _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1967.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: volume 1*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CHARTIER, R. *Crítica textual e história cultural*. O texto e a voz, séculos XVI – XVII”. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil. Campinas, São Paulo, n.30, dez, 1997. p. 67 –75.
- CORRÊA, A. A. *Historiografia, cânone e autoridade*. Anais do VIII Seminário do CELLIP, Umuarama, 1995. p. 323-328.
- _____. (Org.). *Ciberespaço: mistificação ou paranoia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- _____. *Historiografia, cânone e autoridade*. Anais do VIII Seminário do CELLIP, Umuarama, 1995. p. 323-328.
- CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O Jogo do livro*. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CULLER, J. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- DI NUCCI, E. P. *Práticas de letramento de alunos do ensino médio: um estudo descritivo*. Tese de doutorado. Unicamp, 2002.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESCARPIT, R. *Sociologia da literatura*. Lisboa: Arcádia, 1969.

_____. Lo literario y lo social. In: _____ (Org.) *Hacia una sociologia del hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; JÚNIOR, J. H. M. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2010.

FIDELIS, A. C. *Do cânone literário às provas do vestibular: canonização e escolarização da literatura*. Tese de Doutorado. Unicamp, 2008.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. 2ª. Ed. Falmer: London, 1996.

GILSTER, P. *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). *Cultura Letrada no Brasil: Objetos e Práticas*. 1 ed. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; FAPESP, 2005, v. 1, p. 13-44.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

LAJOLO, M. *Literatura: Leitores e Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies*. New York: Open University Press, 2011.

LEAHY-DIOS, C. *Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, L. C. M. *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio: Editora 34, 1993.

MARTIN, A. Digital Literacy and the 'digital society'. In: Lamkshear, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

- MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva do estudo do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-posições*, vol.17, no.1, jan/abril, 2006.
- MATIA, K. C. de. *Poesia expandida: a escrita poética no ciberespaço*. Dissertação de Mestrado. UEM, 2013.
- OLIVEIRA, V. da S. *História literária nos cursos de letras: cânone e tradições*. Tese de doutorado. UEL, 2007.
- ROCCO, M. T. F. *Reflexões sobre o ensino da literatura*. Suplemento Cultural de O Estado de São Paulo, São Paulo, v. 128, p. 8 - 9, 15 abr. 1979.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas : Mercado de Letras, 2006, p. 51-74.
- SANTA, E. V. de. *Práticas de literatura na internet: a nova figura do autor no meio digital*. Dissertação de Mestrado. UEL, 2011.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica- 2. ed.- 2001.
- SOARES, S. R. *Letramento literário: materiais didáticos e o ensino da literatura*. Dissertação de Mestrado. UEM, 2008.
- SCRIBNER, S; COLE, M. *The Psychology of literacy*. Cambrege: Harvard University Press, 1981.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University, 1984.
- TORRALVO, I. F.; MINCHILLO, C. A. C. *Linguagem em movimento*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.
- VENTURELLI. P. C. *A literatura na escola*. Revista Letras, Curitiba n. 39, p. 259-269, 1990.
- _____. *A leitura do literário como prática política*. Revista Letras, Curitiba, v. 57, p. 149-172, 2002.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1954.
- WENGER, Etienne. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós, 2001.
- _____, R. Letramento literário e livro didático, ou a difusão da literatura pela escola. In: PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.