

# Leitores em rede: texto literário e multiletramentos nas aulas de língua materna

Juliene Kely Zanardi<sup>i</sup>

## RESUMO

O presente artigo visa discutir o uso das novas tecnologias em prol de uma abordagem democratizadora da literatura em sala de aula. Mais especificamente, por meio do relato de uma sequência de atividades desenvolvidas em uma escola da rede pública, pretende-se evidenciar de que maneira redes sociais como *Skoob* podem ser utilizadas como um facilitador do acesso à leitura e como um meio de interação entre leitores. Subsidiada por teóricos como Rojo (2013) e Cosson (2012, 2018), a experiência demonstrou que as atividades realizadas contribuíram para que os alunos desenvolvessem estratégias para expressar discursivamente suas impressões pessoais sobre determinada obra, além de proporcionar-lhes contextos autênticos de fruição de textos literários e troca de leituras

**Palavras-chave:** Formação do leitor; Multiletramentos; Redes sociais.

## ABSTRACT

This article aims at discussing the use of new technologies to foster democratic approaches to the literary text in the classroom. For that, a sequence of activities was conducted in a public school to show how social networking sites such as *Skoob* can facilitate access to literary texts and serve as a means for interaction amongst readers. Based on theoreticians such as Rojo (2013) and Cosson (2012, 2018), the experience showed that the activities helped students to develop strategies to express their impressions on a given text discursively. Besides that, they offered authentic chances to bring the reading of literary texts to fruition and to share readings.

**Keywords:** Reader formation; Multiliteracies; Social networks.

---

<sup>i</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora EBTT de Língua Portuguesa e Literatura do SCMB. | <https://orcid.org/0000-0003-3989-6273> | [julienezanardi@gmail.com](mailto:julienezanardi@gmail.com)

## **1 LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Em ensaio intitulado “O direito à literatura” (2011), Antonio Candido versa sobre a importância da literatura para nossa formação como seres humanos. Conforme observa o autor, ao longo da história, nenhum povo ou mesmo indivíduo resistiu à necessidade da fabulação. A criação ficcional ou poética, de que se alimenta a literatura, se faz presente entre os seres humanos, seja analfabeto ou erudito, de diferentes modos: na anedota, no caso, na canção popular, no devaneio amoroso, na leitura de um romance... Até mesmo o sonho, à revelia de nossa vontade, assegura durante o sono a presença indispensável desse universo. Assim, a literatura, em um sentido mais amplo, parece constituir uma necessidade universal da humanidade, uma vez que nenhum de nós se mostra capaz de passar um dia sequer sem adentrar, de alguma forma, o terreno da ficção.

Ainda de acordo com Candido (2011, p. 177), a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate”, expressando os diferentes valores e dilemas sociais, o que nos possibilita experienciar dialeticamente os problemas. Assim, o ensaísta percebe a literatura como um fator indispensável à nossa humanização, definida como o

processo que confirma no homem traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Entendendo, pois, a literatura como necessidade universal e meio de constituição do ser, Candido a considera um bem incompressível, que deve ser assegurado a todos da mesma forma que outros bens do tipo, como alimentação, moradia, saúde, liberdade individual etc. Segundo o autor, negar a possibilidade de fruição da literatura equivaleria a mutilar nossa própria humanidade (CANDIDO, 2011, p. 188).

Todavia, na sociedade em que vivemos, nem sempre os bens essenciais à nossa integridade física são acessíveis a todos. Fome, epidemias, falta de moradia, violência e outros problemas sociais assolam o povo brasileiro. Soma-se à desigualdade na

distribuição da renda, a também desigual distribuição dos bens culturais, de forma que a literatura permanece inacessível para muitos.

Diante desse contexto, a escola se torna, para boa parte da população, o único meio de acesso ao texto literário. Estudos na área de ensino, entretanto, demonstram que tal mediação tem ocorrido, em boa parte, de forma esporádica e/ou superficial. Pesquisadores como Zappone (2008) e Segabinazi (2015) têm denunciado em seus trabalhos o espaço marginal ocupado pelos gêneros literários nas aulas de língua materna, evidenciando uma preferência por textos referenciais, ligados aos usos mais utilitários e práticos da linguagem.

Além disso, a própria abordagem que se faz do texto literário quando apresentado em sala de aula é, muitas vezes, questionável. No que tange ao Ensino Médio, embora já problematizada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000) e nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), observa-se, ainda, a permanência de uma perspectiva que toma a história da literatura como foco de compreensão do texto literário, privilegiando atividades de metaleitura a partir de informações sobre estilos de época, sobre autores e suas obras.

Como analisa Zappone (2008, p. 54), tal modelo é contestável, visto que, via de regra, o trabalho com os textos literários é conduzido a partir dos sentidos previamente construídos pela crítica, sem que, ao menos, se compreenda as razões pelas quais estes são pertinentes. Soma-se a isso o fato de que, muitas vezes, o aprendiz sequer tem acesso à totalidade das obras, ficando o seu contato restrito a fragmentos que exemplifiquem e confirmem as informações e conclusões encontradas nos livros didáticos (COSSON, 2012, p. 21).

No segundo segmento do Ensino Fundamental, o problema se agrava, já que a literatura, muitas vezes, nem é percebida oficialmente como parte do currículo. Como constata Segabinazi (2015, p. 13), por não se configurar como uma disciplina, o ensino de literatura não tem se concretizado nesta etapa, uma vez que os dados coletados pela autora indicam que “os professores não trabalham com literatura na sala de aula ou não percebem a presença do texto literário em suas práticas escolares”. Por sua vez, Cosson (2012, p. 21-22) sinaliza o lugar periférico destinado aos textos literários nessa fase do ensino, cada vez mais restritos a atividades de compreensão propostas pelos livros didáticos a partir de fragmentos de textos ou a atividades de leitura extraclasse,

normalmente voltadas para a verificação da leitura por meio de resumos, fichas de leitura e debates.

Ainda de acordo com o autor, quando presente na sala de aula, o trabalho com o texto literário normalmente se volta para atividades de “leitura aplicada”, isto é, “a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo” (COSSON, 2015, p. 165). Nesse contexto, a literatura acaba assumindo um papel auxiliar no ensino de língua, “contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários” (COSSON, 2015, p. 165).

Soma-se, pois, ao pouco espaço dedicado ao texto literário na sala de aula uma abordagem que negligencia a sua fruição. Seja nas aulas de história da literatura do Ensino Médio, seja nas atividades esporádicas de leitura do Ensino Fundamental, o texto literário é utilizado, em muitos casos, para atender a fins meramente escolares. Assim, como constata Segabinazi:

a formação do leitor é anulada por proposições que não instauram o seu encontro com o livro, em outras palavras, não propiciam a vivência e a experiência singular do leitor com obras que permitam o convívio poético, a ação questionadora, a reação perturbadora, enfim a experiência da leitura. (SEGABIZANI, 2015, p. 24)

Ainda como resultado da imposição da leitura como pretexto para simples cumprimento de atividades escolares, observa-se como fato recorrente a aversão dos alunos aos textos literários apresentados em sala de aula e o surgimento de um discurso que os qualifica como não leitores. Essa imagem do jovem não leitor não se restringe ao contexto escolar. Em uma sociedade cada vez mais atravessada pelos avanços tecnológicos, muito se fala sobre a falta de interesse dos jovens pela leitura, como se o surgimento de novas formas de interação e entretenimento, como os jogos virtuais e as redes sociais, constituíssem uma espécie de entrave para o contato com a literatura. Como discutem Oswald e Rocha (2013), tal discurso advém, em grande parte, de uma concepção de leitura fundamentada não só na valorização do livro como suporte privilegiado, mas também em uma visão que a restringe ao cânone literário.

Considerando tal panorama, o objetivo do presente artigo é discutir como as novas tecnologias podem ser incorporadas à sala de aula em prol de uma abordagem

democratizadora da literatura, que faculte ao aluno não apenas o acesso ao texto literário, mas também estimule a sua fruição. A partir disso, a próxima seção será dedicada a uma breve discussão sobre o conceito de multiletramentos e de seu proveito como suporte teórico para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

## 2 MULTILETRAMENTOS E (RE)PRODUÇÃO CULTURAL

O termo *letramento* teria aparecido no Brasil durante a segunda metade da década de 80, atrelado a uma nova configuração social. Segundo Magda Soares (2012), à medida que a sociedade se mostra mais grafocêntrica e um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, torna-se evidente que a simples compreensão da mecânica do código escrito – o processo de alfabetização – não constitui um saber suficiente para garantir a inserção do indivíduo nas práticas sociais que permeiam o uso da escrita. Ao indivíduo, cabe também “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que se faz continuamente” (SOARES, 2012, p. 20).

A partir disso, o termo *letramento* pode ser definido como o “resultado da ação de ensinar ou aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p. 39). Em outras palavras, refere-se à condição que um indivíduo ou grupo social adquire em decorrência de ter se apropriado das práticas sociais que perpassam a vida em sociedade.

Como observa Rojo (2013), as práticas de letramento contemporâneas envolvem dois níveis diferentes de multiplicidade. Em primeiro lugar, os avanços tecnológicos acarretaram transformações na maneira como os textos contemporâneos são produzidos e recebidos, havendo uma multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de seus significados. Dessa forma, já não basta mais o letramento da letra, faz-se necessário também saber traduzir imagens e sons, articular imagens em movimento, entre outros saberes. Além disso, observa-se na contemporaneidade, principalmente nos grandes centros urbanos, a convivência entre culturas muito diferentes entre si. Os textos contemporâneos refletem essa diversidade, hibridizando uma variedade de culturas. Nesse sentido, a produção e a recepção de textos requerem também do indivíduo a capacidade de lidar com tal heterogeneidade.

O conceito de *multiletramentos* surge, então, como uma forma de referir à apropriação das práticas comunicativas que decorrem dessa nova configuração social. Como aponta Rojo (2013, p. 7), diante de tal contexto, compete à escola não apenas o papel de educar os indivíduos para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital, mas também de lhes oferecer meios para “buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

No âmbito da (re)produção cultural, Rojo (2013) sinaliza que tal conhecimento confere ao indivíduo, no mundo contemporâneo, uma maior autonomia para fazer suas próprias escolhas e montar suas próprias coleções, sobretudo a partir do uso das novas tecnologias. Por exemplo, para assistir a um filme, não é mais necessário ficar restrito às opções oferecidas pelo cinema ou pela televisão. Há uma série de alternativas, tais como a compra de filmes *online*, os serviços de *streaming* ou o *download*, que permitem ao usuário fazer uma seleção de acordo com seus interesses.

A partir de tal contexto, Rojo (2013) cunha o termo “lautor” como uma forma de evidenciar que, no contexto das novas tecnologias, ninguém é apenas um receptor sem qualquer possibilidade de retorno. Todos somos também, em certo grau, autores na medida em que reagimos, comentamos, remixamos, copiamos, colamos, entre outras ações.

Segundo Rojo (2013, p. 18), essa apropriação dos patrimônios culturais oferece aos indivíduos possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores, as quais deveriam ser consideradas pela escola. No entanto, o que ainda se observa é uma valorização da cultura entendida como “cultura”, desconsiderando “os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes de cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 135). Assim, caberia, pois, segundo a visão da autora, um movimento de dessacralização dos “monumentos” patrimoniais escolares rumo à introdução de outros gêneros do discurso que compreendam o uso de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens (ROJO, 2013, p. 18).

No que tange à circulação dos gêneros literários, corroborando as ponderações de Rojo, Oswald e Rocha (2013) verificaram uma intensa atividade de leitura no universo dos chamados fanfiqueiros – fãs que criam novas histórias em torno de seus personagens favoritos – e dos *otakus* – fãs da cultura japonesa, especialmente de *animes*

e mangás. Mais do que isso, observaram a importância que os jovens envolvidos nesse contexto dão à experiência de compartilhar suas leituras, principalmente por intermédio da conexão em rede (*blogs*, redes sociais, *sites* etc.).

A partir de tais observações, Oswald e Rocha concluem que a relação entre os jovens e as mídias de função massiva e pós-massiva, diferentemente do que apregoa o senso comum, tende a aproximá-los da leitura. Todavia, tal aproximação se dá por meio de preferências e práticas que divergem daquelas que ainda são valorizadas pela escola. Com base nisso, os autores apontam para a necessidade de reconhecer, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, as práticas culturais dos jovens na “era da mídia”, sem, obviamente, deixar de considerar o compromisso da escola de transmitir aos alunos nossa herança cultural.

Cabe destacar que tal visão se encontra hoje embasada pela *Base Nacional Comum Curricular*, cujo texto foi homologado em 20 de dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018 para o Ensino Médio. Entre outras considerações, o documento ressalta a natureza das práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem não apenas novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68). A partir disso, a BNCC propõe que a escola considere em suas práticas o espaço de interação proporcionado pela *Web* e sugere aspectos que podem ser explorados em sala de aula. No que tange ao âmbito da (re)produção cultural, vale destacar as seguintes possibilidades sinalizadas pelo documento:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, 2018, p. 68)

Tendo em vista tais pressupostos, a próxima seção deste artigo se volta para o relato de uma experiência pedagógica em que a rede social *Skoob* foi incorporada às práticas de sala de aula como meio para troca de impressões de leitura entre os alunos e outros leitores.

### **3 ALUNOS EM REDE – UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO**

Nesta seção, apresentaremos o relato de uma sequência de atividades desenvolvidas com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública situada no município do Rio de Janeiro. Tais atividades tinham como objetivo não apenas oportunizar espaços para a troca e o diálogo sobre as obras literárias, mas também despertar o interesse e o olhar do aluno para o texto literário a partir das impressões compartilhadas por outros leitores. Para isso, considerando a alta interatividade dos jovens no meio digital, usamos como apoio os recursos disponibilizados na rede social *Skoob*, hospedada no endereço <<https://www.skoob.com.br/>>.

Conforme anunciado em sua página inicial, o *Skoob* é uma rede social brasileira criada para usuários que têm como afinidade a paixão pela leitura. Em consonância com tal proposta, seu nome tem como origem a palavra inglesa “*books*” (“livros”), escrita ao contrário. Ao criar uma conta, o usuário pode interagir com outros *skoobers*, nome dado aos usuários da rede, e realizar um registro de sua própria trajetória como leitor, listando em uma “estante” virtual os livros que já leu ou está (re)lendo, as leituras que abandonou e até mesmo as obras pelas quais tem interesse.

Além da possibilidade de interação com outros leitores cadastrados, o *Skoob* facilita ao usuário o acesso a informações sobre os livros por ele desejados. Por exemplo, ao digitar na busca da rede social o título de algum livro, o *skoober* obterá como resultado uma listagem com as diferentes edições disponíveis da obra, contendo informações detalhadas sobre cada uma delas, como sinopse, imagem de capa, número de páginas, ano de publicação, faixa de preço e, inclusive, indicações de lojas *online* onde podem ser adquiridas. O *Skoob* também atua como um facilitador para a permuta de livros entre os próprios usuários, ao sinalizar na página de descrição de cada obra aqueles que disponibilizam exemplares para troca.

Outro grande atrativo do *Skoob* é a possibilidade de verificar o grau de aprovação de um livro entre os leitores da rede. Além de contar com um sistema de pontuação que vai de zero a cinco estrelas, a rede social disponibiliza para os usuários a ferramenta “resenha”, por meio da qual o *skoober* pode redigir um texto expressando



sua opinião sobre determinada obra. A sequência de atividades de que trata o presente relato tem como foco justamente o potencial do uso de tal recurso em sala de aula.

Como sinaliza Cosson (2018, p. 121), o comentário – uma “apreciação pessoal da obra que foi ou está sendo lida” – é uma das formas mais antigas de interação com o texto literário. Segundo o autor, embora seja habitualmente entendido como uma prática individual e solitária, o comentário permite o desenvolvimento de atividades capazes de promover “uma leitura mais interativa da obra do que aquelas herdadas pela tradição” (2018, p. 121).

Entre as várias práticas de leitura de comentário, mencionadas por Cosson, se encontra a resenha. De acordo com o autor (COSSON, 2018, p. 124), a resenha resulta da combinação entre uma apresentação da obra (identificação, síntese do conteúdo, endereçamento etc.) e uma apreciação desta, que normalmente aparece ao final do texto e pode ser feita de forma comparativa ou por meio de uma síntese dos elementos que conferem valor ao objeto analisado. Além das estratégias empregadas em sua elaboração, o autor frisa que a divulgação é um aspecto muito relevante neste gênero, já que seu propósito é compartilhar a leitura de uma obra.

Como o próprio nome sugere, a ferramenta “resenha” tem no *Skoob* a finalidade de se apresentar justamente como um suporte para a publicação e divulgação de textos dessa natureza. No entanto, tendo em vista o caráter mutável dos gêneros (BAKHTIN, 2011), cabe ressaltar que as resenhas postadas no *Skoob* não seguem necessariamente as características composicionais mencionadas por Cosson. Como o próprio *site* já fornece informações técnicas detalhadas e resumos sobre as obras, as resenhas postadas nesta rede social costumam se centrar na questão da apreciação, de forma que a apresentação do livro costuma ter um espaço reduzido ou até mesmo nulo em algumas postagens. Além disso, por se tratar de uma rede social, características típicas da linguagem empregada no ciberespaço podem ser observadas, como será tratado mais adiante.

Considerando, pois, as especificidades das interações ocorridas nesta rede social, o primeiro momento da sequência de atividades foi dedicado à apresentação do *Skoob* aos alunos. Por meio da projeção da tela do computador em um aparelho de *data show*, exibimos a página inicial da rede e instruímos a como fazer o cadastro, sinalizando, inclusive, a possibilidade de fazer uso de contas já existentes em outras redes sociais, uma vez que o *Skoob* opera em parceria com o *Facebook*. Posteriormente,

demonstramos os principais recursos oferecidos, como a possibilidade de manter um registro das leituras feitas, por meio da ferramenta “estante”, ou a de adquirir livros por meio de promoções realizadas em parcerias com editoras, de trocas entre usuários ou de indicações de locais de compra.

Passando ao foco do trabalho, apresentamos a ferramenta “resenha” e selecionamos textos já postados por usuários da rede a respeito de um dos livros indicados para a leitura durante o trimestre: uma adaptação feita por Walcyr Carrasco da obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo (2012). A proposta da atividade era analisar coletivamente o conteúdo das resenhas para que os alunos pudessem perceber que tipo de comentário os leitores costumam fazer a respeito das obras, observando não apenas os aspectos por estes abordados, mas também a maneira como isso foi feito.

Dado os limites espaciais do artigo, não nos deteremos nas particularidades de cada resenha selecionada para leitura em sala de aula. Interessa-nos aqui explicitar as etapas que envolveram a análise dos textos e, principalmente, as observações e conclusões elaboradas pelos alunos a partir disso.

Assim, após a leitura dos textos selecionados, o primeiro tópico da discussão foi buscar entender o propósito comunicativo envolvido na postagem das resenhas. Além de apresentarem suas considerações pessoais sobre as obras, ficou evidente entre os *scoobers* o objetivo de oferecer algum tipo de orientação para outros leitores a fim de lhes dar critérios para iniciar ou não a leitura. Assim, as resenhas, em sua maioria, continham não apenas as opiniões de seus autores sobre a obra analisada, mas também informações que pudessem interessar a outros leitores, como tipo de linguagem empregado (simples ou muito rebuscado) e a extensão da obra (de leitura rápida ou demorada).

No que tange ao caráter das informações apresentadas nas resenhas, os alunos notaram que não apenas o conteúdo da obra é mencionado, mas também aspectos relacionados à edição analisada, como a questão da qualidade da impressão e do projeto gráfico. No diálogo com os alunos, evidenciou-se que esse tipo de dado se mostra relevante, à medida que muitos admitiram que o aspecto visual da obra é, para eles, um fator de motivação para iniciar a leitura.

Em relação ao enredo das obras propriamente dito, observou-se a preocupação em apresentar um pequeno resumo da narrativa, evitando-se ou sinalizando a presença

de *spoilers* (ou seja, algum dado surpreendente que, uma vez revelado, possa “estragar” o prazer ou o impacto da leitura). Além disso, os *scoobers* apresentaram suas impressões pessoais, sinalizando seu nível de aprovação da obra, principalmente, por meio do uso de adjetivos e de argumentos que justificassem o posicionamento apresentado. É relevante notar que as opiniões eram embasadas não apenas no gosto pessoal do leitor (ao dizer, por exemplo, que não é o seu “estilo de leitura”), mas também em dados objetivos sobre a obra, como ressaltar sua relevância histórica.

Por fim, no que diz respeito à linguagem empregada nas resenhas, os alunos notaram que o *Skoob* preserva certas características observadas em outras redes sociais, como a presença de *emojis* e de abreviações típicas da *internet*, embora seu uso seja mais comedido. Os *scoobers*, entretanto, ao contrário de usuários de outras redes, demonstram uma maior preocupação com a seleção vocabular e com as convenções da modalidade escrita. Quando indagados sobre isso, os alunos intuíram que tais escolhas se relacionam ao tipo de público atendido pelo *Skoob*. Como se trata de uma rede social feita para leitores, pressupõe-se que seus usuários apreciam o trabalho de linguagem apresentado nas obras, o que se reflete em uma maior atenção em relação à sua própria escrita. Além disso, como um dos objetivos da resenha é, de certa forma, persuadir outros leitores a ler ou não o livro analisado, a forma como o texto é escrito opera como um fator de convencimento.

Como pondera Cosson, uma resenha, como prática de leitura interativa, consiste

em uma resposta, um posicionamento de um leitor a respeito de uma obra que, ao ser compartilhado, gera uma segunda resposta, um segundo posicionamento, dessa vez do provável leitor que manterá ou não, em última instância, a circulação daquela obra entre os demais leitores. Daí que um circuito ideal de leitura literária seria a leitura da resenha para decidir a seleção do texto a ser lido e, após a leitura, a elaboração de uma nova resenha (...). É esse pressuposto de diálogo entre o leitor e os futuros leitores que deve ser mantido nas várias atividades de produção e divulgação das resenhas na escola e nas comunidades de leitores que se formam paralela ou independentemente da sala de aula. (COSSON, 2018, p. 125)

Partindo de tal pressuposto, após a leitura e análise das resenhas, a próxima atividade proposta foi a escrita de uma resenha nos moldes das postagens do *Skoob*. Além de conferir uma nota de zero a cinco estrelas, os alunos deveriam avaliar uma das obras escolhidas para o trimestre por meio da redação de um breve texto no qual exporiam suas impressões pessoais sobre o material analisado, recomendando-o ou não

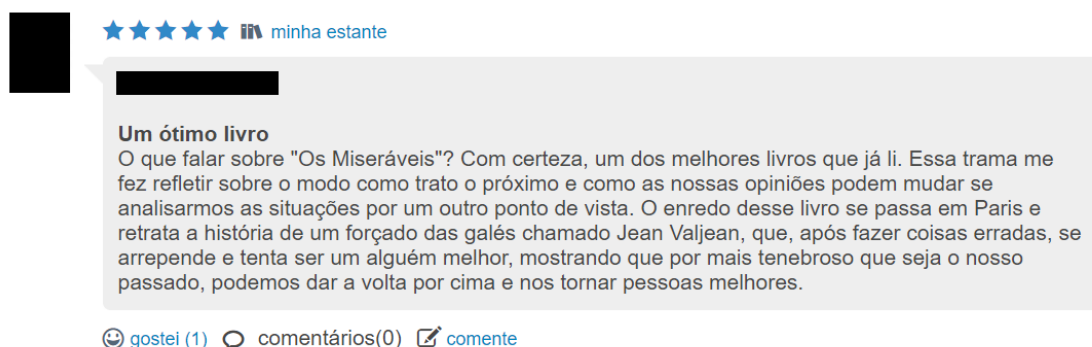
para outros leitores. Depois de finalizada a tarefa, os textos foram recebidos e lidos pela professora da turma, que os devolveu com comentários escritos acerca do conteúdo e da forma.

Além disso, propôs-se um momento de discussão oral, em que os alunos puderam compartilhar com os colegas de turma suas impressões sobre a obra escolhida, por meio da leitura de suas resenhas ou por comentários feitos na ocasião. Esse momento foi oportuno para que fossem realizados também oralmente comentários gerais sobre os textos escritos pelos alunos, sinalizando alternativas para sua melhoria, como a possibilidade de acrescentar argumentos que justificassem determinada adjetivação dada à obra ou de fazer uso do dicionário para checar a grafia correta das palavras.

Feita a devolução dos textos, os alunos foram convidados a voluntariamente se cadastrar no *Skoob* e a realizar uma reescritura de seu texto como sua primeira contribuição na rede. Assim, suas impressões e opiniões sobre a obra escolhida não ficariam restritas ao espaço da sala de aula, podendo alcançar e auxiliar outros leitores. Além disso, caso houvesse interesse, os alunos poderiam passar a fazer uso da rede para comentar outras obras, interagir com outros leitores e utilizar as ferramentas disponíveis para registrar suas leituras ou conhecer e adquirir novas obras.

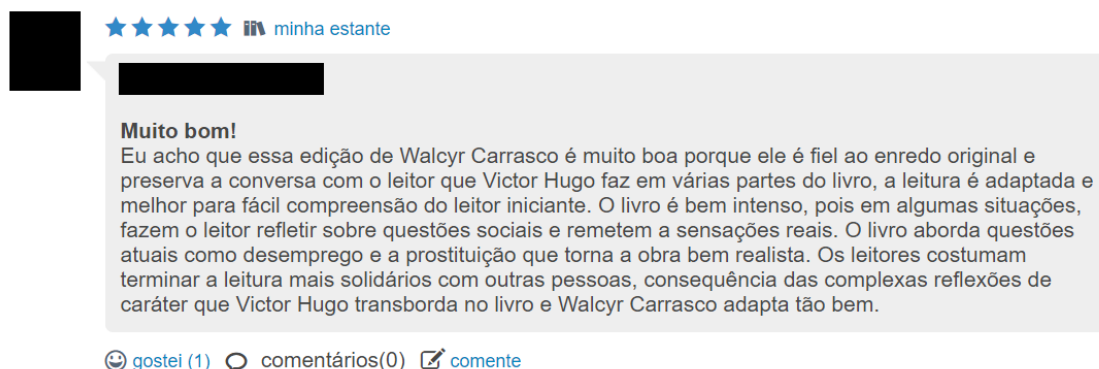
A título de exemplo, reproduzimos abaixo duas resenhas postadas no *Skoob* por alunos que participaram da sequência de atividades mencionada. A fim de preservar a identidade dos estudantes, ocultamos fotos e nomes que os identificam na rede. Para diferenciá-los, usaremos como referência a cada autor os termos “Estudante 1” e “Estudante 2”.

#### **Imagem 1 – Resenha do Estudante 1**



Fonte: <https://www.skoob.com.br/>

### Imagem 2 – Resenha do Estudante 2



Fonte: <https://www.skoob.com.br/>

Como se pode observar, em ambos os textos os autores demonstraram o propósito de expressar sua impressão pessoal sobre a obra lida, fundamentando-a por meio de argumentos. No caso do Estudante 1, a base da argumentação se deu a partir de sua experiência pessoal: “um dos melhores livros que já li”, “me fez refletir”. Já o Estudante 2, seguindo o estilo de algumas resenhas lidas em sala de aula, buscou se ancorar também em dados mais técnicos da publicação, como a qualidade da adaptação e o caráter atual da narrativa, ficando mais evidente não só o desejo de avaliar a obra, mas também de recomendá-la a outros leitores, especialmente o “leitor iniciante”.

No que tange à linguagem, é perceptível nos dois textos a preocupação com as convenções da modalidade escrita, ainda que haja eventuais problemas de coesão. Além disso, no texto do Estudante 2, nota-se a tentativa de selecionar um vocabulário mais rebuscado, como se observa no trecho “consequência das complexas relações de caráter que Victor Hugo transborda no livro”. Por fim, em ambos os textos, os autores optaram por não empregar características típicas da linguagem da *internet*, como uso de *emojis* e abreviações, mas preservaram o caráter pessoal de um comentário em rede social, se colocando claramente como um “eu” que opina em lugar de impessoalizar o discurso.

Com base em tais observações, é possível perceber que, em ambos os casos, os alunos se apropriaram das características da resenha observadas em sala de aula para produzir seus próprios textos e, assim, expressar discursivamente suas impressões

peçoais sobre a obra analisada. Além disso, usando o ciberespaço como veículo, os autores puderam compartilhar suas análises e interagir com outros leitores, inserindo-se no círculo de leitura literária preconizado por Cosson.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na sequência de atividades relatadas, buscou-se evidenciar o potencial de uso de redes sociais como o *Skoob* para o desenvolvimento do letramento dos alunos no que tange à inserção em práticas sociais que envolvem a circulação do texto literário. Primeiramente, por meio da leitura e da discussão das resenhas selecionadas entre as postagens dos *scoobers*, os alunos puderam (re)conhecer nas palavras de leitores aquilo que lhes provoca deleite no ato de ler, o que envolve não só características do texto propriamente dito (como um enredo interessante ou o trabalho com a linguagem), mas também aspectos materiais do objeto livro (como capa atrativa, presença de ilustrações, edições de luxo etc.). cremos que, a partir disso, os alunos tiveram a oportunidade não só de desenvolver sua maneira de olhar o texto literário, mas também de encontrar meios para expressar discursivamente suas impressões pessoais sobre determinada obra, o que pôde ser observado nas resenhas dos alunos nas quais é possível notar a influência das análises feitas em sala de aula.

Soma-se a isso o fato de que as discussões feitas não ficaram restritas ao espaço da sala de aula. Ao serem convidados a utilizar o *Skoob*, os alunos tiveram a oportunidade de fazer com que suas experiências de leitura chegassem a outros leitores, não se limitando aos colegas de turma e à professora. Embora a primeira postagem fizesse parte de uma sequência de atividades propostas pela escola, pôde-se perceber que alguns alunos encontraram no *Skoob* um espaço para permanecerem conectados com outros leitores, uma vez que mantiveram seus perfis ativos na rede, por meio da atualização de suas estantes ou de postagens de novos comentários.

Por fim, cabe destacar que o *Skoob* pode ser usado não apenas como um meio de estimular os alunos a expandirem suas práticas e interações como leitores, mas também pode ser útil ao professor na identificação de possíveis interesses de seus alunos. Além das resenhas postadas pelos usuários, a rede também disponibiliza outras ferramentas de *feedback* sobre as obras, como estatísticas que indicam sua popularidade entre os

*scoobers* ou dados sobre o perfil de seu público-alvo, por exemplo, se é mais lida por leitores do sexo feminino ou masculino. Esse tipo de informação mostra-se valioso para a seleção de obras a serem trazidas para leitura e discussão em sala de aula.

Tomando, pois, como exemplo redes sociais como o *Skoob*, acreditamos que as novas formas de interação proporcionadas pelos avanços tecnológicos, mais do que configurarem um fator de afastamento dos jovens em relação à literatura, podem operar como um facilitador e um estímulo para o acesso ao texto literário. A partir disso, cabe à escola repensar e renovar suas práticas, buscando introduzir as novas tecnologias nas atividades de recepção e produção de textos que se fazem em sala de aula, tendo em vista um trabalho mais efetivo de democratização de bens culturais tão essenciais à formação dos seres humanos como é a literatura.

## Referências

BAKHTIN, Mikail. “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (1992), p. 261-306.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011 (1988), p. 171-193.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. “A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?”. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735/3153>. Acesso em 28 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. Adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: Moderna, 2012.

OSWALD, M. L. & ROCHA, S. I. A. “Sobre juventude e leitura na ‘idade média’: implicações para políticas e práticas curriculares”. *Educar em Revista*, n. 47, p. 267-283, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n47/14.pdf>. Acesso em 20 jan. 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

\_\_\_\_\_ & BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SEGABINAZI, D.M. “Literatura nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental e médio?”. In: FRANCELINO, P.F. & SEGABINAZI, D.M. (Org.). *Língua, literatura e ensino*. João Pessoa: UFPB, 2015.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZAPPONE, M. H. Y. “Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas”. In: *Revista Teoria e Prática da Educação*. v. 11, n.1, p. 49-60, 2008.

Recebido em: 05/06/2020

Aceito em: 27/07/2020