

ENSINO DE LITERATURA NA ERA DIGITAL: CONEXÕES ILIMITADAS COM O *READER-RESPONSE CRITICISM*

Ivanda Maria Martins Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE/ UAEADTEC

martins.ivanda@gmail.com

Resumo. *Fanfics, blogs, e-books, redes sociais, ciberficção, videopoemas* estão despertando a atenção dos jovens que mergulham no ciberespaço e inauguram novas práticas de linguagens e letramentos com recursos da *web 2.0*. O universo dinâmico da *web 2.0* parece fascinar os estudantes que percebem as potencialidades significativas das tecnologias digitais. A *web 2.0* propicia a rápida troca de informações e a participação colaborativa dos internautas, por meio de ferramentas que favorecem a aprendizagem em rede e a autoria coletiva (MATTAR, J.; VALENTE, 2007). Nesse cenário dinâmico, as salas de aulas transformam-se em espaços físicos “limitados”, se compararmos com as conexões “ilimitadas” do universo oceânico do ciberespaço. As relações interpessoais construídas nas redes, a autoria compartilhada e colaborativa nas *wikis*, os percursos de leitores/navegadores na *web*, as múltiplas potencialidades dos hipertextos, os diferentes tipos e formatos dos *e-books*, os repositórios e as bibliotecas virtuais são alguns exemplos das inovações tecnológicas na era da cibercultura. (LÉVY, 1999). Nesse contexto, marcado pela interatividade e pelo dinamismo dos recursos tecnológicos, a literatura busca encontrar caminhos, a fim de se adaptar às rápidas transformações ocasionadas pela revolução tecnológica. Estudiosos apontam para outros conceitos de literatura que surgem nesse cenário de cultura digital. Santaella (2012), por exemplo, afirma que o conceito de literatura se expande em função da profusão de formatos, protótipos e estilos no ciberespaço. Nesse sentido, alguns conceitos destacam-se, como: literatura gerada por computador, literatura informática, infoliteratura, literatura algorítmica, literatura potencial, ciberliteratura, literatura generativa, hiperficções, texto virtual, geração automática de texto, poesia animada por computador, poesia multimídia (SANTAELLA, 2012, p. 230). Reconhecendo a importância de se buscar estreitar o diálogo entre os professores/imigrantes e alunos/nativos digitais (PRENSKY, 2001), precisamos repensar uma proposta de ensino, capaz de apoiar a educação literária no cenário das mídias digitais. Nesse sentido, pretendemos refletir sobre possíveis contribuições do *reader-response criticism* para o ensino de literatura, valorizando-se as relações entre autores-textos-leitores no processo dinâmico da leitura em tempos de mídias digitais. O *reader-response criticism* valoriza a interação entre autores-textos-leitores, ampliando as estratégias de análise do texto literário. Na cibercultura, os estudantes transformam suas práticas de letramento literário e desenvolvem novas relações com a literatura. Pretende-se analisar as contribuições do *reader-response* para o ensino de literatura, compreendendo-se a participação ativa do leitor na construção dos sentidos no ato da leitura literária.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Letramento Literário; *Reader-response Criticism*.

1. Percursos iniciais: literatura na era digital

As inovações tecnológicas estão despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes. Estes já não aprendem apenas nos espaços físicos “limitados” das salas de aulas, mas inauguram novos percursos de aprendizagem em práticas de leitura e escrita nos “ilimitados” caminhos do ciberespaço. Segundo Lévy (1999), o espaço cibernético suporta tecnologias que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas, tais como: a memória (bancos de dados, fichários digitais, hipertextos), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), o raciocínio (inteligência artificial, modelização de fenômenos

complexos). O ciberespaço provoca transformações culturais e cognitivas, uma vez que redireciona as relações entre os indivíduos e o conhecimento (LÉVY, 1999).

A hipertextualidade, o turbilhão digital do universo oceânico de informações e a interatividade no ciberespaço transformam as relações interpessoais construídas nas redes, propiciando a ampliação da “inteligência coletiva” (LÉVY, 1999). A autoria compartilhada e colaborativa nas redes sociais, os percursos dos leitores/navegadores na *web*, as múltiplas potencialidades dos hipertextos, os diversos suportes de interação online, as mídias digitais, os repositórios e as bibliotecas virtuais vão direcionando as relações dos sujeitos com as inovações tecnológicas na era da cibercultura. (LÉVY, 1999).

Nesse cenário dinâmico da cultura digital, as interações dos leitores com a literatura são transformadas diante das novas possibilidades que o ciberespaço inaugura, tais como: *fanfics*, *blogs*, *e-books*, ciberficção, videopoemas, e tantas outras. O próprio conceito de literatura vem sendo debatido continuamente, em função da profusão de formatos, protótipos e estilos no ciberespaço. Nesse sentido, alguns conceitos destacam-se, tais como: literatura gerada por computador, literatura informática, infoliteratura, literatura algorítmica, literatura potencial, ciberliteratura, literatura generativa, hiperficções, texto virtual, geração automática de texto, poesia animada por computador, poesia multimídia (SANTAELLA, 2012, p. 230).

As reflexões sobre literatura e inovações tecnológicas não são tão recentes quanto pensamos. Antonio Candido já comentava, na década de 70, a função da literatura em contato com novas formas de comunicação. Na abordagem do autor, os meios modernos de comunicação e interação criaram outras alternativas para a necessidade humana da fantasia e do conhecimento simbólico da realidade. A humanidade precisa da ficção, da fantasia, e a literatura funciona como resposta a essa necessidade universal, reconhecendo o universo ficcional em constante interação com a realidade empírica. Revela-se, assim, a função social da literatura que contribui para a formação do homem e começa a assumir novos rumos diante da concorrência com outros meios de comunicação. (CANDIDO, 1972).

A posição de Candido (1972) é retomada por vários críticos que discutem a situação da literatura a partir do advento das tecnologias da informação e comunicação. Ao analisar o papel da literatura na sociedade atual, Iser (1998) levanta a seguinte questão: por que nós precisamos deste meio particular (a literatura), especialmente tendo em vista o fato de que a obra literária está competindo com outros meios que têm cada vez mais um papel crescente em nossa sociedade? Na visão de Iser (1998, p.01), uma das características da literatura deve ser ressaltada como, por exemplo, a capacidade de ficcionalizar, construir mundos possíveis que dialogam com nossa realidade, seja transgredindo convenções, seja representando mimeticamente as relações sociais, culturais entre os indivíduos.

Com a revolução das mídias digitais, autores e leitores de obras literárias ajustam-se às novas estratégias de produção e recepção, estabelecendo contratos comunicativos que exigem um dinamismo ainda maior. A leitura assume um papel de destaque no contexto marcado pelo automatismo e pela superabundância de informações, ou seja, fatores que exigem um leitor ativo, extremamente dinâmico, capaz de selecionar quantitativamente e qualitativamente informações.

Dos livros impressos às telas, mudam-se os suportes e transformam-se as relações entre os leitores, a leitura e a literatura, percebendo-se uma nova importância dada aos efeitos produzidos no leitor e à construção do significado pelas diferenças estruturais entre o texto impresso e o texto virtual (CHARTIER, 1997). Os novos meios de comunicação criaram alternativas para criação de gêneros emergentes ou *e-gêneros* (MARCUSCHI, 2004), os quais demandam diferentes estratégias de leitura e produção. Além disso, a hipertextualidade vem transformando as relações dos sujeitos com as práticas de linguagem e a literatura também sofre as influências da rapidez das trocas comunicativas no ciberespaço, das interconexões entre *links*, *hiperlinks*, textos, hipertextos,

intertextos em constante diálogo no turbilhão digital. Segundo Lajolo (2001), a noção de hipertexto contribui para os estudos literários, já que fortalece uma concepção de literatura marcada por relações intra/intertextuais, nas quais o leitor/navegador escolhe o seu percurso de leitura no espaço virtual e começa a estabelecer conexões entre os diversos tipos de textos e gêneros textuais.

Se, por um lado, a própria noção de literatura vem sendo amplamente discutida, por outro lado, o ensino de literatura também precisa ser debatido em tempos de cultura digital. A escola parece ainda “desconectada” em relação ao mundo dinâmico das tecnologias digitais, as quais encantam os jovens e desafiam os educadores para o (re)planejamento de práticas pedagógicas. Como professores(as), precisamos nos aproximar de nossos alunos continuamente. Na condição de docentes, somos “imigrantes digitais” e tentamos acompanhar nossos alunos, “nativos digitais”, os quais apropriam-se rapidamente das ferramentas tecnológicas (PRENSKY, 2001).

Reconhecendo a importância de se buscar estreitar o diálogo entre os professores/imigrantes e alunos/nativos digitais, precisamos repensar uma proposta de ensino, capaz de apoiar a educação literária no cenário das mídias digitais. Nesse sentido, pretendemos refletir sobre possíveis contribuições do *reader-response criticism* para o ensino de literatura, valorizando-se as relações entre autores-textos-leitores no processo dinâmico da leitura em tempos de mídias digitais.

2. *Reader-response criticism*: possíveis contribuições para o ensino da literatura

Nos estudos teóricos sobre literatura, a figura do leitor certamente já foi muito discutida por várias abordagens, tais como a estética da recepção, a semiótica da leitura, o *reader-response criticism* e outras. Neste trabalho, discutiremos sobre o *reader-response* como uma abordagem que pode apoiar o ensino de literatura, diante dos constantes desafios que os professores enfrentam hoje para atrair a atenção dos estudantes diante dos atrativos das mídias digitais. O *reader-response criticism* surgiu como reação ao *new criticism*, pois pretendia romper com a metodologia imanente de análise de obras literárias. Para o *new criticism*, a tarefa do leitor era explicar o texto, determinando o sentido contido na própria estrutura textual. Nessa perspectiva, a resposta do leitor deveria ser racional e demonstrável em termos da especificidade da linguagem literária.

Ao contrário do *new criticism*, o *reader-response* tem como objetivo privilegiar o leitor, desmistificando a ideia de que o sentido está contido apenas na imanência do texto. Essa vertente teórica destaca a interação que se estabelece entre autor-texto-leitor, valorizando, sobretudo, o papel ativo do leitor no ato da leitura. Percebe-se que o sentido não é imanente ao texto, mas sim construído ou desconstruído no processo de comunicação literária, em que as interferências do leitor e os indícios textuais deixados pelo autor são imprescindíveis no ato da leitura. O *reader-response* congrega diferentes pesquisadores com abordagens diversas sobre o leitor, o processo de leitura e a resposta (THOMPkins, 1986), evidenciando algumas vertentes críticas, tais como:

- *Crítica retórica*: analisa o texto a partir de estratégias retóricas que influenciam os leitores. Essa perspectiva defende que o texto exerce mais controle que o leitor sobre o processo interpretativo.
- *Abordagem pós-estruturalista*: descreve os códigos que os leitores adquirem e usam na construção do sentido. A partir do momento que os códigos mudam através do tempo, as interpretações variam.
- *Enfoque fenomenológico*: alguns autores inserem a abordagem de Iser nessa linha teórica, como uma vertente do *reader-response criticism* (TOMPkins, 1986). Para Iser, os leitores criam o texto, preenchem os vazios, antecipam o que irá ocorrer, visando atualizar a obra literária.

- *Crítica subjetivista*: nessa vertente, o texto é subordinado ao leitor. Defensores dessa abordagem apontam que a literatura exerce influência no nível emocional/pessoal durante o ato da leitura.

Como podemos notar, o *reader-response* apresenta vários enfoques, nos quais a interação texto-leitor é focalizada por autores diversos com nuances diferentes, mas que convergem para um objetivo comum, ou seja, investigar a obra em sua relação dialógica com o leitor, agente dinâmico que atua na construção/reconstrução dos significados do texto. Os estudiosos do *reader-response criticism* argumentam que uma obra literária não pode ser entendida isoladamente de seus resultados, ou seja, seus efeitos psicológicos e outros são essenciais para descrever o sentido da obra na interação com o leitor. Fish (1986) considera que o sentido da obra é um processo a ocorrer durante a leitura, subordinado às transformações por que passam as operações mentais do leitor. Segundo a ótica de Fish (1986), o sentido não é algo extraído do texto, mas deve ser construído a partir da experiência do receptor no ato da leitura. De acordo com essa perspectiva, a literatura não pode ser compreendida como um objeto fixo a ser contemplado, mas sim como uma experiência estética que surge na mente do leitor.

Em tempos de cibercultura, a experiência estética dos leitores no ato da leitura literária está influenciada pelas novas relações que são construídas nos espaços virtuais. Os leitores estão assumindo papéis ainda mais dinâmicos no ciberespaço, por meio das características do hipertexto, entendendo-se este como “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. (XAVIER, 2004, p. 171). O *leitor em tela* parece tornar-se mais ativo que o *leitor em papel*, realizando uma leitura interativa que favorece uma atitude exploratória e lúdica diante do material a ser assimilado (FREITAS, 2005, p. 163). Compreendendo-se essa importância do leitor no cenário de inovações tecnológicas, o *reader-response* pode trazer contribuições significativas para o ensino de literatura, buscando-se aproximar os estudos no campo da teoria e crítica literária às demandas que os docentes encontram em sala de aula.

Na escola, as distâncias entre os estudos da teoria literária e o ensino de literatura ainda perduram, quando observamos modelos tradicionais e anacrônicos direcionados à leitura literária. As leituras de textos literários realizadas pelos alunos precisam ser valorizadas e conectadas às práticas de letramento literário dos estudantes (COSSON, 2006). Em sala de aula, as práticas de letramento literário ainda são escolarizadas, considerando-se a enorme lista de paradidáticos que os estudantes precisam ler para realizar provas, exames, resumos, exercícios de livros didáticos, preenchimento de fichas de leituras. Tais práticas não dialogam com aquelas que os alunos realizam fora da escola nos espaços virtuais, como a produção de vídeos, a utilização de *games*, a escrita de *fanfics*, a produção de *blogs* e tantas outras.

Como afirma Dionísio (2005, p.80), o leitor de literatura construído pelas práticas de escolarização é aquele que não existe enquanto *construtor de sentidos*, mas sim enquanto *assimilador de sentidos* apresentados por outros. Tendo em vista enfoques ainda tradicionais de escolarização da leitura literária (SOARES, 1999), observa-se a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas. Nessa escolarização inadequada (SOARES, 1999), o aluno não consegue interagir com o texto, pois o papel dinâmico do leitor é subestimado, sufocado pela leitura imposta pelo professor e pelos roteiros de interpretação dos manuais didáticos. Diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos estudantes. (SILVA, 2005).

Buscando-se desconstruir abordagens estigmatizadas em relação à leitura e à literatura na escola, não cabe mais o roteiro tradicional de ensino, em que as ações a seguir eram valorizadas: abrir o livro didático na página tal e ler o texto ali colocado; responder, por escrito, perguntas do questionário subsequente; fazer os exercícios gramaticais; escrever uma redação a partir do texto para a leitura e correção do professor (SILVA, 1998). Esse modelo tornou-se anacrônico diante do dinamismo da cultura digital, em que as formas de ensinar e aprender são reconfiguradas para atender às demandas da sociedade tecnológica.

Os estudantes já não aprendem mais da mesma forma diante dos atrativos da cultura digital. Fascinados pelos celulares de última geração, com acesso a jogos, vídeos, fotos, redes sociais e notícias instantâneas, além dos deslumbramentos com os computadores mais modernos que cabem até na palma das mãos, crianças, jovens e adolescentes participam da cibercultura como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001).

Os alunos navegam sem rumos no turbilhão digital do ciberespaço, copiam, colam, realizam pesquisas superficiais, leem resumos de obras literárias, sem muitas motivações para a leitura de obras clássicas na íntegra, recorrem às adaptações, recortam frases publicadas na *web* de autoria duvidosa, pensam que estão lendo textos de Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e tantos outros autores renomados, e, assim, vão se perdendo e se encontrando no universo oceânico de: informações, textos, hipertextos, vídeos, redes... Os caminhos e descaminhos no ciberespaço são trilhados sem controle e sem propósitos definidos pelos estudantes que não encontram propostas de educação literária na era digital direcionadas pela escola.

Enquanto o professor de literatura luta para chamar a atenção dos estudantes durante as aulas, os alunos navegam nas redes sociais, fotografam, filmam, registram *selfies*, enviam mensagens nos celulares, jogam *games*, enfim, usam as tecnologias na própria sala de aula, sem finalidade didático-pedagógica, ou seja, um uso “escondido” da censura da escola, do olhar atento do professor.

Como afirmam Beach e Marshall (1991, p.39), o desafio para o professor é ajudar o aluno a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor precisa colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas. Conforme esses autores, uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto (BEACH e MARSHALL, 1991, p.09).

É importante, ainda segundo Beach e Marshall (1991), que o professor reconheça dois níveis de leitura. Por um lado, há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação a partir, muitas vezes, de um único contato com o texto. Por outro lado, há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos, tais como: o repertório linguístico, as noções de teoria da literatura e crítica literária, informações sobre dados históricos e socioculturais, o conhecimento das características estilísticas/estéticas do texto literário, e outros. Os autores também argumentam: o professor deve colocar o aluno frente à diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com textos*.

Certamente, uma estratégia importante para dinamizar o ensino de literatura é ampliar a interação dos estudantes com uma diversidade de textos e gêneros literários, valorizando as leituras dos discentes e os processos de construção de sentidos. Sob esse aspecto, o *reader-response* pode contribuir para o ensino de literatura, ampliando a participação do leitor na leitura literária.

Rosenblatt (*apud* CLIFFORD, 1979, p.38) afirma que o texto guia e coage o leitor, uma vez que é aberto e exige a contribuição do receptor. Também sugere que o professor de literatura deve tornar a sala de aula um espaço para a troca de experiências pessoais. Compartilhar diferentes experiências de leitura pode motivar o estudo da literatura, facilitando o contato dos alunos com o texto. Ainda conforme a autora, o leitor deve ficar atento não apenas às imagens, ideias e sensações que as palavras sugerem, mas também a sentimentos, atitudes e associações que esses referentes suscitam. Rosenblatt propõe uma *transactional theory*, marcada por uma relação entre texto-leitor, na qual o significado depende tanto do leitor quanto do texto. É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura em sala de aula torna-se significativo. É preciso valorizar o leitor na recepção textual e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária.

Objeto de análises superficiais, o texto literário é tratado na escola de modo isolado, como espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor. Além disso, como afirma Rouxel (1996, p.73) a escola cultiva uma visão tradicional da literatura, considerada como um conjunto de textos a ser admirado, e caracterizada por um “bom estilo”, digno de ser imitado pelos alunos. A concepção de literatura como objeto artístico ancorado num processo histórico-social precisa ter uma penetração maior no espaço de sala de aula. Segundo Rouxel (1996, p.73), é fundamental que a escola reavalie a noção da literatura como expressão de *beau langage*. Essa visão parece não estar em sintonia com aquela apresentada por Santaella (2012, p. 230), a qual expande o conceito de literatura nos domínios do ciberespaço, a exemplo, da noção de literatura digital apresentada pela autora.

Certamente as concepções estigmatizadas de literatura que ainda circulam na escola e são disseminadas nos livros didáticos vão direcionando os “horizontes e expectativas de leitura literária” (JAUSS, 1994). Conforme Ramos e Zanolla (2008), os livros didáticos de literatura revelam informações sobre o contexto em que a obra literária foi produzida e publicada, dados biográficos do autor, o movimento literário em que a obra se insere, mas não colocam o leitor em contato com o texto. Ainda na visão desses autores, os livros didáticos analisam trechos de algumas obras literárias, apontam recursos linguísticos e gramaticais empregados na elaboração dos textos literários, mas não conseguem oferecer ao leitor a experiência estética da leitura literária.

A obra literária oferece uma oportunidade de o leitor se envolver numa experiência de reconstrução dos acontecimentos vividos pelas personagens. Os professores deveriam encorajar os alunos para que estes construam suas próprias experiências no ato da leitura. O papel do professor é essencial ao selecionar obras que permitam uma interação mais produtiva, além de utilizar questões que possam deixar clara a relação entre a experiência do aluno e o texto (ROSENBLATT, *apud* JACOBUS, 1996, p.141).

Conforme Kramsch (1996, p.134), os alunos precisam entender o texto literário como uma forma de (re)descoberta de sua própria identidade, por meio da reescrita que se concretiza no ato de ler, momento em que o leitor responde ativamente ao texto. Nesse sentido, a leitura é compreendida como ato de (re)construção textual, momento fundamental para o leitor produzir sentidos a partir da polissemia da obra literária. No contexto da cultura digital, essa proposta de compreensão da literatura como uma forma de expressão das identidades dos leitores pode contribuir para que os estudantes/leitores consigam encontrar sentido na leitura literária. Os professores de literatura quase sempre podem se deparar com situações nas quais os alunos questionam as razões e as motivações para o estudo de literatura em sala de aula. Não é incomum ouvirmos de algum aluno: “por que

tenho que estudar literatura?”, ou “para que serve a literatura”? No momento em que os alunos perceberem-se como leitores de literatura, responsáveis pelas construções de sentidos diante da polissemia do fenômeno literário, certamente eles podem reconhecer a importância de seus papéis como leitores/protagonistas, cuja participação é essencial para descortinar as múltiplas potencialidades de sentidos sugeridas na construção da obra literária.

Edmonds e Skerrett (1996, p.140) defendem que o professor pode usar a literatura como um meio de os alunos interpretarem a si próprios, considerando a interação entre textos e leitores. Em sintonia com essas abordagens, a noção de *mock reader* (GIBSON,1986), espécie de leitor pressuposto/simulado pela configuração textual, revela-se importante quando se pensa no papel ativo do leitor da obra literária. Uma das tarefas do professor de literatura é ampliar as possibilidades de leitura frente ao texto literário, no sentido de os alunos assumirem papéis distintos diante da leitura de cada novo texto. (GIBSON, 1986).

Ao analisar as estratégias textuais que orientam o leitor no processo de recepção, Iser (1996) propõe a noção de *leitor implícito* que funciona como: “[...] conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis.” (ISER, 1996, p.73). Iser (1986, p.50) defende que a convergência entre texto-leitor é o que dá existência à obra literária. Essa convergência não é precisamente apontada, mas deve sempre parecer virtual, ou seja, ela não pode ser identificada nem com a materialidade do texto nem com a disposição individual do leitor. Em outros termos, a convergência texto-leitor efetiva-se no processo dinâmico e interativo da leitura.

A experiência da literatura, conforme Hester (1972, p. 284), raramente ocorre em sala de aula. Segundo o autor, podemos preparar nosso aluno para experienciar um texto literário e devemos intensificar essa atividade. No entanto, não estamos plenamente aptos a produzir essa experiência como uma realidade mútua para nós e outros leitores. Em outros termos, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e deve ocorrer de forma natural, considerando a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário. Se, na escola, essa experiência estética por meio de leituras individualizadas parece ainda revelar-se de modo tímido, fora dos muros escolares, nas telas dos computadores e celulares, os alunos mergulham no ciberespaço e (re)descobrem outras formas literárias, muitas vezes não recorrentes em sala de aula.

Ratificamos que, em sala de aula, a leitura consolida-se como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho, ao passo que o ato de ler, como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis, revela-se uma prática pouco discutida e concretizada. A imposição do livro didático e das leituras prontas, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer. Tais fatores certamente inibem o aluno, direcionam sua compreensão no sentido de compreender a literatura como objeto que se pode decorar para se fazer um teste, um exercício, um prova. Os alunos afastam-se, assim, dos textos literários, encaram a literatura como algo antiquado, complexo, distante de sua realidade.

Em geral, as escolas formam o “leitor reproduzidor”, já que há limitações na exploração didática da leitura com o predomínio de perguntas que incutem no aluno a noção de leitura como “constatação” e não como construção ou negociação de sentidos. Desse modo, as estratégias inferenciais são pouco recorrentes e o aluno não consegue entender o lado lúdico e criativo da leitura. Silva (1998, p.11) afirma que a escola forma “letores”, ou seja, aqueles indivíduos que realizam uma leitura superficial, preocupando-se apenas com a quantidade de textos lidos. No entanto, parece que a escola não consegue promover o desenvolvimento de leitores críticos, uma vez que, no contexto de sala de aula, a leitura é trabalhada como uma prática rotineira e mecânica.

É preciso repensarmos o tratamento dado à leitura literária em sala de aula, buscando ultrapassar no nível da formação do leitor reproduzidor para alcançar a formação de leitores críticos, capazes de “ler para além das linhas”, como propôs Silva (1998). Hiperleitores, leitores imersivos,

leitores navegadores e tantas outras classificações revelam a complexidade de diferentes papéis que os leitores assumem diante dos desafios da cultura digital.

Reconhecendo essa complexidade da figura do leitor, os pressupostos do *reader-response* podem apoiar o ensino da literatura, dinamizando as interações dos estudantes com as obras literárias na construção de práticas de letramento literário ancoradas nos processos socioculturais. Cabe ao professor criar situações didáticas de ensino-aprendizagem nas quais os alunos consigam experienciar a leitura literária, percebendo o real sentido da literatura como expressão artístico-estética inserida no contexto da cultura digital.

3. Navegando rumo às palavras finais...

A relação texto-leitor está baseada no envolvimento que se estabelece entre a literatura e os repertórios dos diferentes leitores. Essa relação se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos (ISER, 1999, p. 12). Esse é o princípio da experiência estética construída pelos leitores no ato da leitura literária. O envolvimento do leitor é constitutivo da significação literária e faz parte do processo dinâmico da leitura, no qual construímos, reconstruímos, antecipamos ou rejeitamos significados de acordo com as pistas presentes no texto.

Cabe à escola valorizar o envolvimento dos alunos-leitores com a literatura, a fim de despertá-los para a compreensão do universo ficcional como um mundo possível, no qual podemos formular a nós mesmos, reconstruindo o não-dito, ou seja, o que está implícito no texto. A leitura do texto literário é um jogo em que autor e leitor reconhecem as regras inscritas no próprio texto, marcado pela intencionalidade comunicativa, organização estética e pela atualização do receptor. Os alunos devem entender as regras de funcionamento desse jogo, reconhecendo as interrelações entre a intenção do autor, a organização estética da obra e a resposta dada ao texto pelos leitores.

Diante das transformações tecnológicas, a escola precisa reavaliar o papel da literatura dentro e fora da sala de aula, a fim de estreitar as relações entre os alunos e a leitura literária. O futuro da literatura na era digital será garantido pela capacidade de ficcionalização, como propôs Iser (1998), pois o homem sempre precisará de meios capazes de representar seus anseios, desejos, sonhos, enfim, algo que mantenha sua imaginação sempre viva e ativa.

A escola parece ainda não conseguir se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à literatura. Esta ainda é trabalhada, de modo geral, como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos leitores, visto que são priorizadas análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam a leitura como uma forma de obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares.

A educação literária proposta pela escola precisa ser reavaliada, a fim de que nossos alunos-leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais e culturais. Retomando as considerações de Leahy-Dios (2001), de que adianta “ensinar” o aluno a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos monolíticos de períodos literários”, se o educando não consegue ter uma compreensão mais ampla do fenômeno literário?

O ensino de literatura precisa articular-se aos desafios da cultura digital, percebendo-se que as relações entre autores, obras e leitores estão se modificando continuamente em função das inovações tecnológicas. Valorizar as leituras e a voz dos estudantes pode ser um caminho importante, no sentido de se minimizarem possíveis distâncias entre os alunos/nativos e os professores/imigrantes digitais. Nesse sentido, o *reader-response* pode criar alternativas para o ensino da literatura, buscando-se compreender a figura do leitor como peça fundamental nas

interações construídas entre autores-textos-leitores no processo de construção de sentidos na leitura literária.

Referências Bibliográficas

BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching literature in the secondary school**. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Revista de Ciência e Cultura**. v.24, set. 1972.

CEREJA, W. **Ensino de Literatura**: uma abordagem dialógica para o trabalho com a literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CORNIS-POPE, M. Literary education in the age of hypertextual and networked communication: strategies for an interactive critical pedagogy. **E-magazine LiterNet**, n. 2, v. 3. 2000.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CLIFFORD, J. Transactional teaching and the literary experience. **English journal**. n.68. p.36-39, 1979.

DIONÍSIO, M. L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. et al (Orgs). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p.71-84.

EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FISH, S. Literature in the reader: affective stylistics. In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism**: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p.70-100.

FREITAS, M. T. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA, A. et al (Orgs.). **Literatura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.155-173.

GIBSON, W. Authors, speakers, readers and mock readers. In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism**: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p.01-06.

GONÇALVES FILHO, A. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HESTER, R. M. "From reading to the reading of literature". **The modern language journal**. n.56, p.284-291,1972.

ISER, W. The reading process: a phenomenological approach. In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KRAMSCH, C. Literature texts in the classroom: a discourse. In: JACOBUS, L. (Org.) **Teaching literature: a collection of essays on theory and practice**. New Jersey: Prentice Hall, 1996. p.121-144.

EDMONDS, C.; SKERRETT, J. Literary theory and literature teachers: new life for introductory courses. In: JACOBUS, L. (Org.) **Teaching literature: a collection of essays on theory and practice**. New Jersey: Prentice Hall, 1996. p.137-158.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papyrus, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LIMA, L. C. (Org). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

MATTAR, J.; VALENTE, C. **Second life e web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **The Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

RAMOS, F.; ZANOLLA, T. Repensando a aula de Literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jan./jun. 2008.

SANTAELLA, L. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, v. 8. n. 2, p. 229-240, jul/dez 2012.

SILVA, E. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

SILVA, I. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras. Coleção Teses, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-48.

ROUXEL, A. **Ensigner la lecture littéraire**. Rennes: Presses Universitaires, 1996.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

TOMPKINS, J. **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1986.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto: In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.