

CLAUDIA REGINA CAMARGO

**LITERATURA E HIPERTEXTO: A NÃO LINEARIDADE E A FORMAÇÃO DO
(HIPER)LEITOR**

CURITIBA
2023

CLAUDIA REGINA CAMARGO

**LITERATURA E HIPERTEXTO: A NÃO LINEARIDADE E A FORMAÇÃO DO
(HIPER)LEITOR**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do Grau de Doutor ao Curso de Doutorado em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE.

Orientadora: Prof^a. Dra. Verônica Daniel Kobs

CURITIBA
2023

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAUDIA REGINA CAMARGO

LITERATURA E HIPERTEXTO: A NÃO LINEARIDADE E A FORMAÇÃO DO (HIPER)LEITOR

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária do Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDRADE, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Verônica Daniel Kobs (Orientadora – UNIANDRADE)

Profa. Dra. Regina Cabreira (UTFPR)
CPF 073.585.258-84

Profa. Dra. Karina Fonsaca (FAE)
CPF 071.968.204-52

Profa. Dra. Greicy Pinto Bellin (UNIANDRADE)

Prof. Dr. Marcelo Alcaraz (UNIANDRADE)

Curitiba, 31 de outubro de 2023.

Dedico ao meu filho Estevan. Juntos conhecemos muitos livros lindos e interessantes (de uma nova forma, até os que eu acreditava já conhecer). Nossos momentos de leitura, que passam por livros impressos, digitais e audiolivros, são, de fato, o melhor do dia para mim, sempre!

Dedico também ao meu amado sobrinho Fernando. Meu incentivo à leitura e amor aos livros criou um monstro, eu sei!

AGRADECIMENTOS

A caminhada rumo ao doutoramento é, certamente, muito difícil. O nível de aprofundamento desejado exige leituras que parecem não ter fim, um assunto puxando outro, e outro, e mais um autor, outra teoria, para então descartar várias leituras, num ciclo exaustivo. Esses anos que decorrem entre ingressar no doutorado, até chegar a sua conclusão, têm dificuldades certas para todos: você pode adoecer, perder o emprego, viver conflitos pessoais, profissionais, familiares, sofrer perdas de entes queridos. Afinal, são quatro anos de vida que não param para que você tenha a paz e a tranquilidade necessárias para a pesquisa.

Bem, se não bastasse toda essa dificuldade, o início da minha caminhada rumo ao doutoramento se deu durante o maior problema de saúde mundial dos últimos 100 anos. Parece que, sobrevivendo à pandemia da COVID-19, enlouquecer seria o normal. Enfim, resisti ao vírus até poder ser vacinada, não perdi nenhum ente querido para o vírus e não enlouqueci (completamente) no processo. Portanto, meu primeiro agradecimento é a Deus e à espiritualidade amiga, que permitiu que tudo caminhasse da melhor forma possível até aqui, e ao meu mentor espiritual, sempre a me inspirar.

Agradeço imensamente a minha orientadora, querida professora Verônica, que muito admiro pela ética, profissionalismo e competência. Quanta paciência ao repetir várias vezes os mesmos pontos. Foi um trabalho árduo, eu sei, mas foi muito enriquecido com suas excelentes contribuições. Professora, você me inspira!

Agradeço, ainda, aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Uniandrade, especialmente a professora Brunilda, coordenadora da Pós-graduação e minha orientadora do mestrado, que incentivou o meu ingresso no doutorado. Professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação,

professora Greicy, generosa parceira de estudos, que me proporcionou a possibilidade de trabalhar numa tradução conjunta, momentos que desfrutamos mais do que somente conhecimentos acadêmicos, mas, em meio ao isolamento durante a pandemia, conseguimos trocar impressões pessoais em fraterno clima de amizade. Professor Marcelo Alcaraz, cujas reflexões sempre fizeram brilhar meus olhos. Colegas do doutorado que compartilharam muitas experiências, que enriqueceram a construção de meus conhecimentos. Muito obrigada a todos!

Contudo, existem pessoas na nossa caminhada que são essenciais e sem elas nossa vida seria muito difícil. Elas não somente nos apoiam, mas realmente colaboram para que nossa vida seja mais fácil para podermos chegar aos nossos objetivos: minha mãe e meu marido Rogério. Mãe, você é minha luz, me orgulho muito de você e agradeço a mão estendida sempre, seja para me ajudar ou para me abraçar. Rogério, meu caminho é muito mais tranquilo com você ao meu lado. Você é mais do que eu poderia esperar ou desejar. Palavras não seriam suficientes para agradecer sua presença, seu apoio e sua generosidade. Com você aprendo que devo ser melhor, sempre. Amo muito vocês!

Por último, por ser o mais importante, agradeço ao meu querido e espirituoso filho, por ter compreendido quando eu precisava de espaço, por ter assistido aos meus ensaios de apresentação e (sempre) me elogiado quando eu estava cansada e sem ânimo (embora algumas vezes me perguntasse por que eu precisava estudar tanto). Que orgulhoso falava às professoras que a mãe estava estudando doutorado. Estevan, estar contigo é meu melhor momento sempre, porque você me ensina o sentido essencial da vida e, por tudo isso, agradeço pelo privilégio de ser sua mãe.

“Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é o que importa, A não ser, A não ser, quê, A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar”

(José Saramago)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anotações nas margens da obra <i>S.</i> e seus aparatos	21
Figura 2: Narrativa tipo bricolagem.....	23
Figura 3: Guernica – Pablo Picasso, 1937.....	31
Figura 4: Nível de escolaridade	35
Figura 5: Escolarização no Ensino Fundamental.....	36
Figura 6: Figura 6: Escolarização no Ensino Médio.....	36
Figura 7: Figura 7: Suporte que costuma ler.....	37
Figura 8: Gêneros literários preferidos.....	37
Figura 9: Escritores preferidos.....	38
Figura 10: Diferenças esquemáticas entre modernismo e pós-modernismo.....	71
Figura 11: Poema de 9 de fevereiro de Guillaume Apollinaire	81
Figura 12: Ilustração	91
Figura 13: Recorte de jornal	91
Figura 14: Relato de D. Lúcia	92
Figura 15: Propaganda de remédio	92
Figura 16: Relatório de mortes por gripe	92
Figura 17: Exemplo de bricolagem	93
Figura 18: Ironia	97
Figura 19: Ironia	97
Figura 20: Anotações de Eric e Jen	105
Figura 21: Exemplo de descentramento narrativo na obra <i>S.</i>	117
Figura 22: Paranoia de Jen	121
Figura 23: Paranoia de Jen	121
Figura 24: Exemplo de texto hipertextual da obra <i>Glas</i> , de Jacques Derrida, p. 2.....	133
Figura 25: <i>Site The Eletronic Labyrinth</i>	139
Figura 26: Hiperlinks semânticos no <i>site The Eletronic Labyrinth</i>	140
Figura 27: <i>Site Cyberart and Cyberculture Research Initiative</i>	141
Figura 28: <i>Site Cyberspace Web by George Landow</i>	142
Figura 29: <i>Site Literatura Digital</i>	143
Figura 30: <i>Wikipédia</i>	144
Figura 31: Marginália em <i>S.</i>	145
Figura 32: Roda de livros	145
Figura 33: Plataforma OpenXanadu	146
Figura 34: Paratextos em <i>S.</i>	150
Figura 35: Paratextos em <i>Livro dos começos</i>	150
Figura 36: Simulação de emoji	156
Figura 37: Emoji – revirando os olhos	156
Figura 38: Diálogo que simula linguagem utilizada nas redes sociais, com tom coloquial e abreviações	156

Figura 39: Capa de <i>O navio de Teseu</i>	158
Figura 40: Capa de <i>The death ship</i>	158
Figura 41: Hipertextos de Jen e Eric – sublinhados e comentários na obra <i>O navio de Teseu</i>	159
Figura 42: Notas de rodapé na obra <i>O navio de Teseu</i>	161
Figura 43: Pluralidade semiótica em S. — encartes on-line e impressos	171
Figura 44: Pluralidade semiótica em <i>O mez da gripe</i>	172
Figura 45: Álbum <i>Jazzuela</i>	174
Figura 46: Tipos de experiência motivadora recebida na escola	191
Figura 47: Número médio de livros lidos por ano e por país	195
Figura 48: Decréscimo na frequência de leitura	198
Figura 49: Gêneros que costuma ler	199
Figura 50: O que gosta de fazer em seu tempo livre	200
Figura 51: Gosto pela leitura	201
Figura 52: Gosto pela leitura por perfil	202
Figura 53: Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura	202
Figura 54: Tipos de incentivo recebido pelos leitores da nossa pesquisa	203
Figura 55: Último livro lido ou que está lendo	204
Figura 56: Autor do último livro lido ou que está lendo	205
Figura 57: Dispositivos de leitura digital para quem já leu livro digital	205
Figura 58: Atividades relacionadas à leitura que realiza na Internet	206
Figura 59: Como começou a se interessar por literatura	207
Figura 60: Formato de leitura de mangás	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de texto e hipertexto em <i>O mez da gripe</i> (XAVIER, 2020)	154
Quadro 2: Algumas relações hipertextuais na obra <i>S.</i> (ABRAMS; DORST, 2015)	157
Quadro 3: Destaques positivos relatados nas técnicas motivadoras promovidas pelas escolas	189
Quadro 4: Destaques negativos relatados nas técnicas motivadoras promovidas pelas escolas	190
Quadro 5: Respostas de alguns leitores que se autoafirmaram ecléticos	213
Quadro 6: Fases do aprendizado da leitura	234

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese da pesquisa de leitores	39
Tabela 2: Dados do relatório <i>Retratos da leitura no Brasil</i> (2020)	196

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUÇÃO	01
1 LITERATURA E OS ENREDOS NÃO LINEARES	11
1.1 QUEM É O NOSSO LEITOR	34
1.2 O PÓS-ESTRUTURALISMO	43
1.3 MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO NA LITERATURA: VERTENTES E RECURSOS	61
1.3.1 Recursos literários do modernismo e do pós-modernismo	74
1.3.1.1 Inovações na linguagem	76
1.3.1.2 Intertextualidade: pastiche, colagem, metaficção historiográfica, paródia e ironia.....	88
1.3.1.3 Anacronias e a fragmentação no discurso	100
1.3.1.4 Metaficção, fabulação e descentralização narrativa	107
1.3.1.5 Tecnocultura, hiper-realidade, <i>cyberpunk</i> e paranoia	118
1.3.1.6 Maximalismo e minimalismo	121
2 INTERMIDIALIDADE	124
2.1 HIPERTEXTO E LITERATURA ERGÓDICA	128
2.2 HIPERMÍDIA: A SEMIÓTICA INTERATIVA DO HIPERTEXTO	163
3 PROCESSO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR	178
3.1 ENSINO DE LITERATURA	181
3.1.1 Retratos da leitura no Brasil	192
3.1.2 Literatura clássica	208
3.1.3 Literatura de massa	214
3.1.4 Leitura: Hábito ou afeto	221
3.2 O (HIPER) LEITOR E SUA FORMAÇÃO	229
3.2.1 Mediação para formação do leitor de literatura	232
3.2.2 Multiletramento digital	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
REFERÊNCIAS	271
APÊNDICE A: Questionário aplicado para realização de pesquisa com leitores	289
APÊNDICE B: Consolidação dos dados da pesquisa aplicada para leitores sobre hábitos de leitura e formação do leitor	301
ANEXOS	343

RESUMO

Esta tese de doutorado, relacionada à linha de pesquisa Literatura e Intermidialidade e vinculada ao projeto intitulado “Do livro impresso às hipermídias: literatura e outras artes”, trata de obras literárias com enredos não lineares, a fim de demonstrar as diferentes perspectivas sobre a leitura literária e como o ambiente tecnológico e virtual possibilita a interação com as múltiplas linguagens. Abordaremos os estudos sobre o pós-estruturalismo e a literatura moderna e pós-moderna, sendo o *corpus* de nossa tese formado por excertos de textos de enredo não linear das seguintes obras: *O jogo da amarelinha* (CORTÁZAR, 2019); *Se um viajante numa noite de inverno* (CALVINO, 1999); *O mez da gripe* (XAVIER, 2020); S. (ABRAMS; DORST, 2015), além do conto *O jardim dos caminhos que se bifurcam* (BORGES, 2007). Utilizaremos uma pesquisa qualiquantitativa inédita para analisar o gosto e o processo de formação leitora, além de dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d). Abordaremos a multiplicidade semiótica e as diferentes mídias que compõem o mundo da leitura. Traçaremos uma reflexão sobre o ensino de literatura, a partir de algumas características do perfil do leitor. A seguir, discutiremos a questão da leitura de literatura clássica e de massa, destacando alguns pontos importantes, como a entronização de uma e o preconceito com a outra. Lançaremos reflexões sobre a questão da leitura como hábito. Abordaremos a leitura e a formação do leitor, por meio das leituras em diferentes suportes e tipos de textos, com um público leitor transformado pela tecnologia, que requer uma mediação adequada, levando em conta o multiletramento digital como uma ferramenta que pode contribuir com a formação do leitor, não apenas no que se refere aos ambientes virtuais, por meio dos dispositivos tecnológicos, mas também nos suportes físicos (livros impressos). Como base teórica, amparamo-nos, principalmente, nos estudos de Gérard Genette (1995; 2006), James Williams (2012), Michael Peters (2000), Linda Hutcheon (1980; 1989; 1991), Roland Barthes (1970; 2001; 2004; 2006), Antônio Candido (2002; 2004), Terry Eagleton (1998; 2006), Claus Clüver (2012), Irina Rajewvsky (2012), Harold Bloom (2013) e Muniz Sodré (1988). A fim de compreender o universo da literatura na Internet e a estrutura dos hipertextos, refletindo sobre a capacidade destes para uma melhor compreensão de textos fragmentados, valemo-nos de autores como Pierre Lévy (2003; 2010), André Lemos (2004), Lúcia Santaella (1983; 2005; 2007; 2013; 2013a), Ted Nelson (1987; 2022), Vannevar Bush (2022), Espen Aarseth (1997), George Landow (2007), Gunther Kress (1997; 1998; 2006; 2015) e Katherine Hayles (2012), além de muitos outros que compõem nossas referências e que nos auxiliaram no aprofundamento das questões propostas. A partir de um enfoque multidisciplinar, defendemos que a leitura vai além da interpretação e que precisa de uma metodologia de ensino adequada para os meios hiper e multimidiáticos atuais, além de um mediador capacitado a fornecer a base adequada para a nova geração de (hiper) leitores, que os possibilite tecer relações e associações com o mundo e com os diversos contextos, leituras e linguagens.

Palavras-chave: Leitura. Enredo não linear. Intermidialidade. Multiletramento.

ABSTRACT

This doctoral thesis, related to the line of research *Literatura e Intermidialidade* and linked to the project entitled “Do livro impresso às hipermídias: literatura e outras artes”, deals with literary works with non-linear plots, in order to demonstrate the different perspectives on reading literature and how the technological and virtual environment enables interaction with multiple languages. We will address studies on post-structuralism, modern and postmodern literature, with the corpus of our thesis formed by excerpts from texts with a non-linear plot texts from *O Jogo da Amarelinha* (CORTÁZAR, 2019); *Se um viajante numa noite de inverno* (CALVINO, 1999); *O mez da gripe* (XAVIER, 2020); S. (ABRAMS; DORST, 2015), in addition to the short story *O jardim dos caminhos que se bifurcam* (BORGES, 2007). We will use unprecedented qualitative and quantitative research to analyze taste and the process of reader formation, in addition to data from the research *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d). We will address semiotic multiplicity as part of intermediality studies, which include the diverse and different media that make up the world of reading. Next, we will discuss the issue of reading classical and mass literature, highlighting some important points, such as the enthronement of one and prejudice against the other. We will launch reflections on the issue of reading as a habit, understanding that this should be encouraged through affection, pleasure, fruition and imagination. We will approach reading and reader formation, through readings in different supports and types of texts, providing a different dynamic to the act of reading, with a readership transformed by technology, which requires adequate mediation, taking into account digital multiliteracy as a tool that can contribute to the formation of the reader, not only with regard to virtual environments, through technological devices, but also in physical supports (printed books). As a theoretical basis, we rely mainly on the studies of Gérard Genette (1995; 2006), James Williams (2012), Michael Peters (2000), Linda Hutcheon (1980; 1989; 1991), Roland Barthes (1970; 2001; 2004; 2006), Antônio Candido (2002; 2004), Terry Eagleton (1998; 2006), Claus Clüver (2012), Irina Rajewvsky (2012), Harold Bloom (2013) e Muniz Sodré (1988). In order to understand the universe of literature on the Internet and the structure of hypertexts, reflecting on their capacity for a better understanding of fragmented texts, we make use of authors such as Pierre Lévy (2003; 2010), André Lemos (2004), Lúcia Santaella (1983; 2005; 2007; 2013; 2013a), Ted Nelson (1987; 2022), Vannevar Bush (2022), Espen Aarseth (1997), George Landow (2007), Gunther Kress (1997; 1998; 2006; 2015) e Katherine Hayles (2012), in addition to many others who make up our references and who helped us to deepen the proposed issues. From a multidisciplinary approach, we point out that reading goes beyond interpretation and that it requires a teaching methodology suitable for current hyper and multimedia environments, in addition to a mediator capable of providing the appropriate basis for the new generation of (hyper) readers, which enables them to weave relationships and associations with the world and with different readings, contexts and languages.

Keywords: Reading. Non-linear plot. Intermediality. Multiliteracy.

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre a importância da leitura de literatura para a aquisição pessoal de cultura, como meio de melhorar o raciocínio crítico, levar conhecimento sobre o mundo e tantos outros aspectos interessantes que a leitura pode proporcionar para a formação do indivíduo, a proposta é estudarmos maneiras de formar melhores leitores para nossa sociedade, focando a formação do leitor de literatura para obras não lineares, com uma estrutura mais complexa, e cujo processo de leitura e interpretação pode ser mais difícil. Por esse fato, o processo de leitura que obras assim demandam, seja pelo seu estilo fragmentado ou por sua não conformidade com a estrutura de enredo tradicional (início-meio-fim), pode fazer com que o leitor perca o interesse rapidamente, postergando a leitura ou até desistindo dela.

Observando o universo digital, percebemos que a forma de leitura nesse meio, que, em geral, segue esse padrão de fragmentação, por meio dos hiperlinks e hipertextos, poderia colaborar com esse tipo de letramento dos leitores, oferecendo habilidade diferenciada para a leitura. Assim, pretendemos, mediante estudos sobre a leitura e seus processos, a formação do leitor e o contexto tecnológico em que nos encontramos, destacar as possibilidades do multiletramento que podem colaborar com a apreciação e interpretação das obras de enredo não linear.

As hipóteses que guiaram nosso trabalho e que procuramos investigar durante a pesquisa foram as seguintes: Qual o nível de complexidade que as obras literárias de enredos não lineares proporcionam? Que tipos de leitores conseguem completar a leitura de obras com enredos não lineares de forma satisfatória? A leitura na Internet, por meio da estrutura hipertextual, pode colaborar na formação de leitores mais especializados? Como a Teoria Literária e a Metodologia de Ensino,

com ênfase no multiletramento, podem auxiliar nas habilidades de leitura e na formação de leitores mais críticos?

Para alcançarmos as respostas para essas questões ou, ao menos, caminhos que nos guiem para reflexões e possíveis encaminhamentos para responder às nossas hipóteses, nosso trabalho iniciou-se com uma pesquisa qualiquantitativa, por meio de formulário eletrônico, com um grupo de leitores variados (quanto à idade e à formação), delineando os perfis, com a finalidade de identificar as dificuldades encontradas na leitura de obras com enredo não linear. Também selecionamos fragmentos de obras de enredo não linear e alguns *sítes* para usarmos como exemplos no desenvolvimento dos seguintes temas: pós-modernismo; pós-estruturalismo; semiótica moderna, que abrange os variados multimeios atuais (multissemiótica); intermedialidade (nos hipertextos e nas hipermídias); leitura e seus processos; literatura clássica; literatura de massa; formação do leitor; ensino de literatura e multiletramento digital, exemplificando como este pode contribuir para o leitor habituar-se à multiplicidade de itens ou experiências propostas em obras de enredos não lineares.

Justificamos a importância deste estudo pela necessidade e oportunidade de aprofundamento nos estudos sobre habilidades de leitura, contribuindo para uma melhor formação de leitores. Num país com um grupo de poucos leitores, percebemos que grande parte deles prefere estilos que não oferecem muitos desafios além do simples entretenimento, em histórias com linearidade, trama simples e, preferencialmente, com final feliz. Outro ponto importante a ser considerado é a quase inexistência de oferta de disciplinas na área de Letras (graduação e pós-graduação) que tratem do assunto (formação leitora), sendo este

assunto abordado mais comumente pela área de Educação e por cursos da área de Pedagogia. Assim, estudar e pesquisar esse assunto é sempre muito pertinente.

Uma revisão na literatura, a partir do *Google acadêmico*¹, apresentou várias produções (dissertações, teses e artigos de periódicos) que tratam do hipertexto (tanto considerando as obras do *corpus* da nossa tese, quanto levando em conta a leitura e as narrativas não lineares), da formação leitora e dos multiletramentos, temas que também foram utilizados como parte de nossas pesquisas, tendo sido pontos de partida para várias discussões.

No entanto, a maioria dos estudos listados contempla apenas partes do que estudamos. Quando se trata do multiletramento e do hipertexto, por exemplo, temos o estudo de Hamasaki e Nascimento (2018), intitulado *Da leitura literária ao leitor plural: caminhos possíveis a partir dos multiletramentos*, publicado na revista *Entretextos*, que aborda a questão do leitor plural, contudo, apenas focaliza o texto multimodal. Da mesma forma, o trabalho de Kirchof (2016) *Como ler os textos literários na era da cultura digital?*, publicado na revista de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, enfatiza as diferenças entre a literatura digital e a digitalizada, mas sem abranger os textos impressos com características semelhantes às das produções hipertextuais, tal qual o artigo de Felipe (2009), *Leitores que dialogam com a literatura entre livros e bytes*, publicado na revista *Artefactum*, que apresenta autores renomados, como João Ubaldo Ribeiro e Stephen King, que publicam tanto livros impressos quanto *e-books*, fazendo um paralelo entre os tipos de mídias em que a leitura pode ser realizada e suas possibilidades, mas não se aprofunda nos aspectos hipertextuais, nem problematiza a questão do multiletramento ou a formação do leitor.

¹ O Google acadêmico (ou Scholar) é um mecanismo de pesquisa que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em variados formatos de publicação.

Em se tratando de formação leitora, a dissertação de Bridon (2013), na área de educação da Universidade do Vale do Itajaí, intitulada *Entre um texto e outro, o leitor em formação*, por exemplo, traça um perfil do leitor produtivo a partir das avaliações realizadas pelo SAEB² e INEP³, indicando as necessidades para formar um leitor com as competências que tais exames solicitam, entretanto, a fruição não é levada em conta no estudo. Silva (2009) aborda o aspecto da formação leitora e do prazer da leitura literária, na sua dissertação *Ler literatura: o exercício do prazer*, realizada na Universidade de Brasília, mas o faz relacionando-a, em muitos momentos, ao **hábito da leitura**, o que tentamos refutar em nossa tese.

Assim, reforçamos o pioneirismo do nosso trabalho, por alinhar todos esses temas num só eixo, ou seja: a leitura de literatura não linear; as características do hipertexto, que colaboram para um entendimento da fragmentação dos discursos por meio de uma relação com a teoria literária; a formação leitora, a partir dos multiletramentos; a importância de um professor mediador, no processo de formação leitora e toda a problemática aí envolvida atualmente, incluindo o esvaziamento das licenciaturas e o futuro incerto das humanidades; e a importância desses profissionais para o despertar do gosto pela leitura, que vai muito além da criação de um hábito.

Além disso, amparamos nosso estudo em uma pesquisa inédita aplicada por nós aos leitores, para compreender as dificuldades de leitura de textos mais complexos, juntamente com análises de vários relatórios da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* do Instituto Pró-Livro desde o ano em que iniciou (2007) até 2020, os quais apresentamos em formas de tabelas e gráficos para ilustrar o cenário do

² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

leitor brasileiro. Demonstramos, assim, a importância de nosso estudo ao contribuir, não apenas com um apanhado teórico sobre a literatura e sua análise, mas, também, com importantes reflexões acerca da formação leitora, desde os profissionais formadores, as políticas públicas, o cenário atual de ensino de literatura, até o que cada um (pais, família, bibliotecários, professores, pedagogos) pode fazer para colaborar na fundamental tarefa de oportunizar a leitura para todos.

Para aprofundarmos os aspectos que nos orientaram, iremos, inicialmente, abordar algumas características da pesquisa que aplicamos, que se desenvolveu com uma investigação científica quali-quantitativa, ou seja, utilizando o método quantitativo e qualitativo para realizar o estudo em um grupo de leitores diversificado, buscando entender como se deu o seu processo de formação como leitor e verificar se apreciavam leituras de enredo não linear e se encontravam dificuldades (e quais seriam) nesse tipo de leitura, tanto como entender como é seu relacionamento com leituras no universo digital. Essa pesquisa foi uma das primeiras fases do projeto, de forma que sua análise é abordada durante o desenvolvimento de várias partes do trabalho, proporcionando pontos de reflexão ou exemplificando alguns aspectos importantes.

Para apresentar resultados mais próximos da realidade, essa pesquisa foi dividida em duas partes: na primeira etapa, foi aplicado um questionário preliminar para um número reduzido de participantes, de modo a testar a qualidade do questionário, obtendo uma visão inicial do problema a ser explorado em uma segunda etapa; depois de acertos realizados no questionário, a aplicação foi estendida para um número mais expressivo de participantes.

Para responder aos questionários (fase exploratória e pesquisa propriamente dita), a única condição a ser atendida foi que o participante se considerasse um leitor,

e, portanto, tenha lido ao menos um livro completo ou em partes nos últimos 3 meses. Esse critério foi o mesmo utilizado na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), desde 2007, considerado, portanto, como um critério válido também para delimitar o público-alvo de nossa pesquisa.

O requisito para responder o questionário era se declarar como leitor e concordar em participar de uma pesquisa com fins acadêmicos. Para que pudéssemos abranger um universo amplo e distinto de pessoas (faixas etárias, formação, localização etc.) a estratégia foi disponibilizar a pesquisa nas redes sociais. Assim, a escolha foi colocar o questionário em diversos grupos destinados a leitores e ao universo dos livros. Após uma pesquisa na rede social *Facebook*, ingressei em alguns grupos com número considerado grande de participantes (21 grupos com número de participantes entre mil e 100 mil) nos quais disponibilizei o *hiperlink* do formulário eletrônico da pesquisa. O questionário foi respondido por 652 pessoas, sendo composto por 30 questões (17 questões objetivas e 13 questões descritivas, das quais 19 questões eram obrigatórias e 11 optativas — em geral, complementos da questão anterior). O formulário e os resultados tabulados da pesquisa, encontram-se, na íntegra, nos apêndices deste trabalho.

Sobre a fundamentação teórica, procuramos abordar com profundidade a questão dos processos de leitura e a formação do leitor, com base numa visão pós-estruturalista, caminhando por conceitos relativos à semiótica, literatura moderna e pós-moderna e ao ensino de literatura como forma de auxiliar nas habilidades de leitura crítica. Portanto, alguns autores foram cruciais para o desenvolvimento teórico: Gérard Genette (1995; 2006), James Williams (2012), Michael Peters (2000), Linda Hutcheon (1980; 1989; 1991), Roland Barthes (1970; 2001; 2004; 2006), Antônio

Candido (2002; 2004), Terry Eagleton (1998; 2006), Claus Clüver (2012), Irina Rajewvsky (2012), Harold Bloom (2013) e Muniz Sodré (1988). Teóricos e estudiosos como Pierre Lévy (2003; 2010), André Lemos (2004), Lúcia Santaella (1983; 2005; 2007; 2013; 2013a), Ted Nelson (1987; 2022), Vannevar Bush (2022), Espen Aarseth (1997), George Landow (2007), Gunther Kress (1997; 1998; 2006; 2015) e Katherine Hayles (2012), foram muito relevantes para nos levar às reflexões sobre as mudanças no mundo da leitura a partir do universo digital. Além desses, muitos outros importantes nomes estão presentes nas referências, para nos auxiliar no aprofundamento necessário neste estudo.

Contudo, como não gostaríamos de ter um trabalho de pesquisa que fosse exaustivamente teórico, fomos intercalando o conteúdo com amostras dos resultados da pesquisa que aplicamos, dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), além de fragmentos de textos de enredo não linear, imagens de obras ou de *sites* que ilustrassem ao leitor o que estamos conceituando. Os textos literários que serviram de *corpus*⁴ para nosso trabalho foram, principalmente:

a) O conto *O jardim dos caminhos que se bifurcam* (2007), de Jorge Luís Borges, que na superfície traz um engenhoso enredo de espionagem e mistério, mas nele Borges ignora os padrões de conto, estabelecidos por Poe (por meio do qual todos os elementos contribuem para uma única história), levando o leitor a

⁴ Poderia fazer parte do *corpus* da nossa tese uma lista imensa de obras que se enquadram na forma de narrativa não linear. Algumas (fora do *corpus* da nossa tese) foram citadas, e foram eventualmente utilizadas nos exemplos. Cada leitor vai lembrar-se ainda de alguma outra obra com característica não linear que não foi citada, como a obra *Cem milhões de milhões de poemas* (Raymond Queneau — 1961 — livro que deu origem ao grupo Oulipo), *A mandíbula de Caim* (Edward Powys Mathers — 1934), *Catatau* (Paulo Leminski — 1975), *Avalovara* (Osman Lins — 1973), entre outras, e questionar o porquê de elas não figurarem no *corpus*. A resposta é simples: as obras foram escolhidas por afinidade e porque é impossível abranger a totalidade de obras que se enquadram nessas características.

percorrer múltiplos níveis de reflexão com seu conceito de labirinto infinito, construído a partir de múltiplas bifurcações.

b) O romance *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), de Ítalo Calvino, no qual o leitor é o protagonista de uma história sobre a aventura da leitura, e uma reflexão sobre os tipos de leitores, numa narrativa que é interrompida várias vezes. O romance tem ao menos duas camadas de leitura.

c) O romance *O jogo da amarelinha* (2019), de Júlio Cortázar, obra que inova no método de leitura, no qual o leitor escolhe ler da forma tradicional ou da forma que o autor recomenda, sendo apresentado como uma construção lúdica (tabuleiro de leitura).

d) A novela *O mez da gripe* (2020), de Valêncio Xavier, híbrido de texto e imagem formado por três narrativas principais, paralelas e simultâneas, retratando o cotidiano epidêmico de Curitiba em 1918, trazendo documentos dos órgãos de saúde sobre a gripe espanhola, notícias e informes publicitários. A obra preserva a ortografia da língua portuguesa vigente na época.

e) O romance *S.* (2015), de J. J. Abrams e Doug Dorst, híbrido de texto, imagem, anexos analógicos e digitais, que possui ao menos 3 camadas de leitura.

Ainda com o propósito de especificar o *corpus* da nossa tese, apresentamos alguns dos hipertextos contemplados no nosso trabalho:

a) Site *The electronic labyrinth* (KEEP; McLAUGHLIN; PALMAR, 2022), no qual se discute a noção do desenvolvimento do hipertexto no contexto da tradição literária e destaca as diferenças entre os meios literários impressos para o texto computadorizado, no qual o texto e a leitura se tornam abertos a vários padrões, ao invés da estrutura linear tradicional.

b) *Site Cyberart and cyberculture research initiative* (ARISTARKHOVA; MARCHENKO; KLAYMAN; FREDDIE, 2022), que contém vários artigos que resgatam a história do cibertexto, hipertexto, das hipermídias e de vários expoentes do assunto. O *site* traz, ainda, várias iniciativas literárias e de outras artes usando os hipertextos.

c) *Site do movimento Literatura digital* (SPALDING; MELLO; KAYNA, 2022), que apresenta uma navegação que se dá de forma simples e intuitiva com o menu de *hiperlinks* estruturais à esquerda. O *site* é apresentado como “um movimento em defesa da literatura na era digital” (SPALDING; MELLO; KAYNA, 2022).

d) *Wikipédia* (WIKIPÉDIA, 2023), enciclopédia digital amplamente conhecida, que se vale do conceito da inteligência coletiva para produção de seu conteúdo, estando, portanto, em constante mutação.

Dessa forma, no capítulo 1 do nosso estudo, abordaremos a fragmentação nos discursos, isto é, obras com enredos não lineares, conceituando esse tipo de narrativa como aquela que nasce no movimento modernista, embora já existissem obras anteriores que carregavam essa estética. A seguir, situaremos essa forma de narrar como um recurso artístico presente também no pós-estruturalismo, especialmente com os artifícios utilizados pela arte pós-modernista, que justamente vem inovar a criação artística. Utilizamos várias imagens das obras do *corpus* da nossa tese (e outras) para ilustrar os conceitos abordados.

No capítulo 2, nosso estudo abordará, dentro da temática da intermedialidade, a multiplicidade semiótica e a variedade de mídias que fazem parte do cotidiano dos leitores e que será ilustrada com alguns hipertextos e imagens das obras do *corpus*.

No capítulo 3, investigaremos o processo de leitura e formação do leitor. Assim, com o objetivo de refletir sobre o ensino de literatura, dividiremos esse tópico em 4 itens: a) *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d), no qual apresentamos algumas características do perfil do leitor, a partir do relatório supracitado e dados da pesquisa que aplicamos ; b) literatura clássica, discutindo a que se refere o conceito e sua relevância; c) literatura de massa, destacando pontos para análise sobre a importância desse tipo de literatura e o preconceito em torno dela; d) leitura como hábito ou afeto, demonstrando que a leitura, embora seja uma atividade muito importante, deve ser incentivada pela via do afeto, prazer e imaginação, se realmente pretendemos formar um leitor.

A seguir, no mesmo capítulo, adentraremos na especificidade de letramento necessários na contemporaneidade⁵, abordando a leitura e a formação do leitor, com base nas mudanças que ocorrem nesse tripé (leitor, texto e leitura), por meio das leituras em diferentes suportes e de diversos tipos de textos, que têm ganhado um grande público, especialmente entre os mais jovens, proporcionando uma dinâmica distinta ao ato de ler. Assim, o destaque é o multiletramento digital, que é entendido como uma importante ferramenta para uma formação leitora atualmente.

⁵ Ao usarmos o termo **contemporâneo**, ele poderá referir-se a: algo que é do mesmo tempo ou que viveu na mesma época (exemplo: Esse autor é mais compreendido hoje, do que por seus contemporâneos.); ou ao tempo histórico (ao nos referirmos ao historicismo contemporâneo, por exemplo) e, nesse caso, o adjetivo refere-se à época que tem início no ano de 1789, com a Revolução Francesa, até os dias atuais (HISTÓRIA DO MUNDO, 2023). Segundo Kiss (2023) a idade contemporânea pode ser dividida em diversas etapas, sendo que a partir de 1989 até os dias atuais estamos na etapa da globalização, na qual os avanços tecnológicos e das comunicações revolucionaram a vida cotidiana. Assim, sempre que abordamos a literatura contemporânea, por exemplo, ou contemporaneidade, estamos nos referindo ao tempo atual, presente, e aos indivíduos do nosso tempo (etapa da globalização pós 1989).

1 LITERATURA E OS ENREDOS NÃO LINEARES

Ao iniciar este estudo, importa salientar que a leitura é uma ferramenta incrivelmente poderosa para o leitor na construção da cidadania, para conhecimento do mundo, para o autoconhecimento, para fruição, imaginação e reflexão. Isso independe do tipo de leitura, do gosto literário ou do meio (mídia) em que a leitura estiver sendo feita. Desfrutar dessa experiência é um direito de todos e deve ser proporcionada pela família, pela escola e pelas políticas públicas. Roger Chartier destaca que

A leitura é essencial para integrar o sujeito na sociedade. Ler corresponde a uma dimensão ampla que vai além de codificar símbolos e sinais. A leitura permite ao leitor não ficar alheio, tampouco distante das diversificadas formas de comunicação do mundo contemporâneo. (CHARTIER, 2014, p. 131)

Assim, neste capítulo abordaremos a fragmentação nos discursos, ou seja, as obras com enredos não lineares, conceituando esse tipo de narrativa, que surge, principalmente, com a arte modernista, embora já existissem obras anteriores que carregavam essa estética. A seguir, situaremos essa forma de narrar também como um recurso artístico do pós-estruturalismo, ou seja, uma estrutura que veio subverter o que o estruturalismo ou formalismo propõe como uma forma de expressão, especialmente com os recursos utilizados pela arte pós-modernista, que justamente vem questionar a criação artística como produto pronto a ser consumido.

Para compreender melhor o desenvolvimento das narrativas, é interessante entender que os conceitos sobre gêneros se originaram na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. Os três gêneros eram o lírico, o dramático e o épico. É deste último, ou seja, o épico, que a narrativa moderna em forma de prosa se originou, por meio das epopeias de Homero e Virgílio, cuja narração era seu principal foco. Sérgio

Vicente Motta expressa como foi a transformação da epopeia para o gênero que conhecemos como romance atualmente:

Nobre e dominador, o gênero épico, por meio de sua principal forma de expressão poética, a epopeia, teve sua hora e vez. Coroou a sua glória por entre os giros das voltas da história cultural do homem. Mas quando se viu tolhido e o seu anacronismo apanhado pelas engrenagens do tempo [...] aceitou com humildade e resignação o seu devir. Mirou-se em sua outra face foi se encontrar na imagem do irmão não-nobre a sua metamorfose. Passou então o seu cetro ascensional à narrativa em prosa, revigorada e transsubstancializada na forma de romance. Não subiu aos céus para a sua sagração, mas por sacrifício em nome do desenvolvimento da forma romanesca. Assim, não caiu no reino do esquecimento: do épico, ganhou amplitude moderna de gênero narrativo. (MOTTA, 2006, p. 40)

Embora Aristóteles tenha dedicado os estudos da *Poética* aos gêneros dramáticos mais comuns na Grécia Antiga, ou seja, o teatro e a poesia, seus estudos foram atualizados na modernidade para englobar as narrativas da cultura popular (folclore e contos de fadas), a partir dos estudos do formalista russo Vladimir Propp (1928).

Dessa forma, avançamos para o entendimento de como se dá o desenvolvimento de uma narrativa. Essa pode ser considerada linear quando segue um curso, uma ordem cronológica de exposição dos fatos, ou seja, é escrita de tal forma que o leitor consegue acompanhar os avanços sequenciais da história.

Narrativas que percorrem a linearidade são as mais conhecidas e, segundo Cândida Vilares Gancho (1991), podem ser divididas claramente num começo, no qual uma situação é exposta (apresentação ou introdução). A seguir, essa situação chega ao seu clímax no meio da narrativa (complicação ou desenvolvimento) e tem no seu fim a solução (desfecho, desenlace ou conclusão). Retomando a raiz

dramatúrgica das narrativas da Antiguidade Clássica, podemos dizer que essa é uma estrutura de três atos, conhecida como abordagem aristotélica:

Na imitação em verso pelo gênero narrativo, é necessário que as fábulas sejam compostas num espírito dramático, como as tragédias, ou seja, que encerrem uma só ação, inteira e completa, com princípio, meio e fim, para que, assemelhando-se a um organismo vivente, causem o prazer que lhes é próprio. Isto é óbvio. (ARISTÓTELES, 2021, s.p.)

O Leitor da história de Calvino (1999) se depara com tal reflexão:

O senhor acredita que toda história precisa ter princípio e fim? Antigamente, a narrativa tinha só dois jeitos de acabar: superadas todas as provações, o herói e a heroína se casavam ou morriam. O sentido último ao qual remetiam todos os relatos tinha duas faces: a continuidade da vida, a inevitabilidade da morte. (CALVINO, 1999, p. 188)

Em geral, em quase todas as narrativas existem recursos que extrapolam a cronologia, como nos casos de *flashbacks* utilizados para contextualizar um evento numa novela literária, ou, ainda, descrições tão longas que excederiam o que poderíamos considerar o tempo real da narrativa. Assim, essa maneira de narrar, linear e confortável, pode ser mais simples e de mais fácil entendimento que uma narrativa não linear, como demonstra Jonathan Culler:

O modelo para a explicação histórica é, desse modo, a lógica das histórias: a maneira como uma história mostra como algo veio a acontecer, ligando a situação inicial, o desenvolvimento e o resultado de um modo que faz sentido. O modelo para a inteligibilidade histórica, em resumo, é a narrativa literária. Nós que ouvimos e lemos histórias somos bons em dizer se um enredo faz sentido, é coerente, ou se a história fica inacabada. (CULLER, 1999, p. 27)

Contudo, essa forma cartesiana de narrar⁶ não é a única. As narrativas não lineares e fragmentadas são conhecidas há muito tempo. O escritor Laurence Sterne, já em 1759, rompia com as tradições e normas literárias para dar ao seu leitor uma experiência única e inovadora, transgredindo a narrativa linear ao utilizar em seus romances o fluxo de consciência, com digressões e remissões, mudança inesperada de gênero e outros elementos estéticos, fazendo com que a leitura acabe circulando sobre si mesma, de maneira fragmentária, com capítulos fora de ordem e que colocam em xeque a confiabilidade do próprio narrador, causando uma sensação constante de estranheza no leitor, que precisará abandonar a leitura passiva e trabalhar para compreender a narrativa desritmada e paródica de Sterne.

Mais do que isso, Sterne questionava a materialidade do livro em *The life and opinions of Tristram Shandy*⁷ (1759), utilizando uma heterogeneidade de recursos não verbais, atualmente muito comuns nos textos da Internet (páginas em branco marcando a exclusão de pedaços da história, páginas em negro que parecem lamentar a morte de personagens, cruces e sinais gráficos que indicam o fluxo de leitura, entre outros sinais tipográficos, textos autônomos etc.). Não por acaso a obra se tornou um sucesso literário do seu tempo e influenciou muitos outros escritores, como Joyce, Faulkner, Woolf e o brasileiro Machado de Assis. Em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o personagem homônimo confessa essa influência: “Eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne, ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo” (ASSIS, 2006, p. 13).

⁶ Ao nos referirmos à "forma cartesiana", queremos ressaltar o aspecto racional e lógico como sendo o inteligível, que a partir de avanços científicos rompeu gradativamente com a subjetividade do homem. Na matemática, a forma cartesiana (ou plano cartesiano) é representada pelos eixos X e Y, ou seja, a linha reta (horizontal ou vertical). No nosso exemplo, a forma cartesiana refere-se à linearidade como a forma mais lógica de narrar um fato.

⁷ O livro em português recebe o título de *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy* (1998). Vale mencionar que muitos críticos e estudiosos fazem comparações entre esta obra *Shandy* e *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis.

Além de todas essas marcas estéticas que quebram a linearidade, Sterne, em *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy* (1998) subverte os valores morais e tradicionais da sociedade inglesa do século XVIII, apresentando questões sobre sexualidade e religiosidade, e criticando até o papel da tradição literária da época, começando pelo próprio gênero que se propõe a escrever, ou seja, uma autobiografia do personagem Tristram, que se perde em divagações e interrupções em narrativas paralelas, distanciando-se da sugerida ideia inicial (romance autobiográfico), e tornando-se, então, uma paródia desse gênero romanesco muito comum à época.

Além de deixar a trama inicial do seu romance de lado, outros traços demonstram a crítica literária de Sterne, como dialogar diretamente com os leitores, prefaciá-la na metade do volume III, ou ignorar um capítulo no volume IV, utilizando, ainda, recursos para dificultar a compreensão do leitor, demonstrando que, por meio da liberdade criativa ao escrever, é possível criar uma obra como *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*, que desautomatizou o processo de leitura dos romances e se tornou um marco na história da literatura, sendo considerada muitas vezes como um romance “pré-pós-modernista” (CEIA, 1999, p. 19).

Assim, a quebra de linearidade pode se dar por meio dessas diferentes estruturas, como os movimentos dos pensamentos (fluxo de consciência), processo iniciado por Sterne, como já mencionado, e do qual os escritores modernistas sob sua influência foram grandes representantes, como James Joyce — *Ulisses* (1922) e *Finnegans Wake* (1939), Virginia Woolf — *Mrs. Dalloway* (1925), William Faulkner — *O som e a fúria* (1929) e Marcel Proust — *Em busca do tempo perdido* (1913-1927), só para citar alguns exemplos. Outras formas textuais que não seguem a linearidade

são os realismos fantásticos (misturando real e imaginário), além das anacronias (quebras temporais) e as literaturas pós-coloniais, como as da autora contemporânea nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie — *Americanah* (2013). Romance-ideia (*Catatau* – Paulo Leminski, 1975), romance-jogo (*O jogo da amarelinha* – Julio Cortázar, 1963) e romance-colagem (*O mez da gripe* – Valêncio Xavier, 1981) são apenas alguns exemplos de outras obras cujos enredos não são lineares.

Vannevar Bush, no seu famoso artigo *As we may think*, traça uma ideia do que seria, futuramente, chamado de hipertexto, ou seja, que a mente humana não pensa linearmente, mas “opera através de associações mentais” (BUSH, 2021, s.p.). Podemos considerar que o ato da leitura como atividade cognitiva também opera da mesma forma. Assim, enquanto lemos, fazemos associações de ideias e nossos pensamentos vão formando teias e caminhos na trama celular cerebral, conforme podemos perceber numa citação de *Se um viajante numa noite de inverno*:

Este é mesmo meu modo de ler, e só assim a leitura me é proveitosa. Se um livro me interessa de verdade, não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que minha mente, tendo captado uma ideia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto a necessidade de percorrer até o fim, afastando-me do livro até perdê-lo de vista. (CALVINO, 1999, p. 185)

Observando os percursos de leituras, pode-se perceber que, independentemente da linearidade da narrativa, a leitura pode exigir paradas para pesquisas de vocabulários ou outros elementos (imagens, vídeos, textos que dão algum subsídio para maior compreensão), de forma que os leitores possam transformar qualquer leitura em um processo não linear (conforme propõe o

hipertexto)⁸. Dessa maneira, a forma de acesso linear não pode ser atrelada à forma física do livro impresso, já que mesmo nesse aparato é possível iniciar a leitura de onde se queira, abrindo aleatoriamente, ou utilizando os próprios recursos do livro, que permitem uma busca de forma enciclopédica, tal como o sumário ou o índice.

Aarseth, sobre isso, declara:

O livro se adapta bem ao discurso linear, mas é tão adequado ao discurso não linear quanto uma enciclopédia ou uma história de bifurcação. Em geral, os tipos de texto não lineares têm um desempenho mais eficaz em um sistema de computador do que em papel [...]. (AARSETH, 1998, p. 46, tradução nossa⁹)

Assim, evidenciamos que acesso e leitura não se configuram da mesma forma. Barthes já apontou isso ao se referir a *tnesis* como essa característica de o leitor “pular” partes de uma narrativa durante a leitura, mesmo nos textos mais clássicos e tradicionais: “[...] um ritmo se estabelece, desenvolto, pouco respeitoso em relação à integridade do texto; a própria avidez do conhecimento nos leva a sobrevoar ou a passar por cima de certas passagens [...]” (BARTHES, 2006, p. 16). Portanto, em se tratando de narrativa linear ou não linear, o leitor poderá decidir pular partes do texto, verificando-se, assim, a participação do leitor como parte atuante do tripé texto, autor, leitor.

No entanto, muitas obras assumem essa estrutura não linear, com a presença de recursos que se assemelham a hipertextos. Na Internet, as expressões

⁸ Um bom exemplo é a leitura das obras de Monteiro Lobato para uma criança. Por tratar-se de obras escritas entre 1920 e 1947, ou seja, entre 75 a 103 anos atrás, e retratar, na sua maioria, a vida em um sítio, é possível que uma criança nascida após 2010 não compreenda alguns vocabulários e expressões, ou tenha curiosidade sobre determinados objetos citados no texto. Dessa forma, pesquisar em outros suportes em busca de significados, imagens ou vídeos para dar subsídios para uma melhor compreensão do texto e do contexto é necessário para ilustrar toda a riqueza dessas obras. Do contrário, a criança ficará sem o entendimento adequado para fazer as relações com o seu mundo e seu tempo.

⁹ “The book is well suited to linear discourse but is just as accommodating toward nonlinear discourse, as an encyclopedia or a forking-path story. In general, nonlinear text types perform more effectively on a computer system than on paper (...).”

hipertexto e *hiperlink* são tratadas, muitas vezes, como palavras sinônimas. O termo *hiperlink*, no entanto, serve para designar um recurso digital utilizado para oferecer informações complementares por meio de navegação em partes destacadas no texto digital (hipertexto).

Já nos estudos literários, hipertexto tem outro conceito, estando relacionado aos estudos de intertextualidade. O termo foi proposto por Gerard Genette: “Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota, de uma forma que não é a do comentário” (GENETTE, 2006, p. 13). E complementa: “Chamo então hipertexto todo texto derivado de um texto anterior por transformação simples (diremos daqui para frente simplesmente transformação) ou por transformação indireta: diremos imitação” (GENETTE, 2006, p. 16). Genette classifica ainda os tipos de hipertexto como transformação (paródia, travestimento e charge) e imitação (pastiche). O autor adverte, contudo, que podem ocorrer práticas mistas destes tipos de hipertextualidade.

O conceito de hipertextualidade será mais bem discutido no capítulo 2, contudo, não é possível falar de narrativa não linear sem que se aborde, mesmo que superficialmente, algumas bases do que chamaremos de hipertexto. O hipertexto é uma marca da literatura não linear. Embora esteja vinculado ao aparato tecnológico, podemos considerar que o hipertexto remete a uma forma específica de ler e escrever, e que essa forma não está restrita ao computador ou a outros aparelhos digitais/informacionais.

Assim, para deixar claro, os hipertextos são textos em ambiente digital que usam recursos informáticos, chamados de *hiperlinks*, que remetem o leitor para outros textos ou hipertextos, cuja ideia surgiu a partir da observação do

funcionamento da mente, por associação, além de resultar, ainda, do conhecimento de alguns estudos literários e linguísticos (como as *lexias*). A seguir, veremos essas informações com mais detalhes, além de outros recursos literários, que, mesmo nos meios impressos, muito se assemelham aos recursos tecnológicos, *hiperlinks* e *hipertextos*, para demonstrar como esses enriquecem a leitura, ao transportar o leitor para notas de rodapé, imagens, apêndices, glossários, cartas, mapas etc.

Este é o caso de *S.* (2015), obra concebida por J. J. Abrams e escrita por Doug Dorst. O livro vem acondicionado em uma caixa na qual lemos o título *S.* em letra gótica, com um selo a ser rompido. Encontramos, também, o nome dos já mencionados autores, além da imagem de um macaco. Ao tirar a obra dessa caixa percebemos outra obra, na qual encontramos na lombada uma etiqueta de classificação do livro em biblioteca, e na capa o título *O navio de Teseu*, com autoria V. M. Straka. Esse livro tem uma aparência envelhecida, com páginas amareladas, capa que simula tecido e desenhos de círculos em espiral em torno de um navio.

A obra é esteticamente diferenciada, singular, com um tipo de leitura não linear, carregando, no interior de suas páginas, textos anexos soltos (vários documentos verossimilhantes, como recortes de jornais, cartas e cartões postais, além de pistas que levam a documentos em meios digitais). Esses itens compõem uma narrativa visual que se relaciona de forma complementar à narrativa verbal.

Desde a primeira página observamos várias tipografias que emulam anotações a lápis e à caneta em praticamente todas as páginas, por meio das quais notamos que os leitores fizeram várias leituras, tanto da obra *O navio de Teseu*, quanto de seus próprios registros, confirmando, retificando ou adicionando informações às observações anteriores.

S., certamente, causa um impacto no leitor, tanto pela sua estética quanto pelo estranhamento à falta de linearidade e fragmentação dessa produção que assume uma característica múltipla, remetendo o leitor a um papel ativo, por meio de diversas leituras. Já de início, o leitor precisa decidir como fará a leitura, e essa decisão poderá influenciar sua análise, no que diz respeito ao suspense da trama e até ao ritmo de leitura e à construção do sentido da obra.

Essa fragmentação é uma característica da pós-modernidade. Podemos relacionar como outras características de uma estética pós-moderna os diversos problemas de identidade dos personagens, a narrativa multifacetada, a perda da memória de S., o jogo, a virtualidade na linguagem (linguagem baseada no imaginário e na criatividade¹⁰) e na complementação da obra no mundo digital (anexos da obra disponíveis na *web*), as intertextualidades, a simultaneidade de palavras e imagens e o caráter espetacular da história (bocas costuradas e navios que são destruídos e reaparecem, por exemplo). S. (2015) com suas centenas de anotações nas margens, feitas pelos leitores ficcionais, Jen e Eric, no qual o leitor precisa estar atento à cronicidade das anotações para não se perder nos comentários e pistas da obra, utiliza uma série de paratextos que rompem a linearidade (figura 1).

¹⁰ Segundo Aristóteles (2021), à medida que o ser humano lida com as representações simbólicas, exclusivamente em um plano mental, utilizando-se de uma ludicidade com suas próprias crenças, ideias e valores, na criação de concepções ele desenvolve a virtualização, assim, as experiências humanas com um objeto, ser ou fenômeno, ou ainda com conceitos relacionados aos mesmos, não precisa sequer existir naturalmente, para que seja efetivada, ou mesmo, aceita como algo possível. Para Lévy, a palavra pode apresentar três sentidos: um na informática, outro com a conotação daquilo que é não é real e um sentido filosófico. "(...) em filosofia o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real (sem que seja, ainda, atual)" (LÉVY, 2011, p. 29).

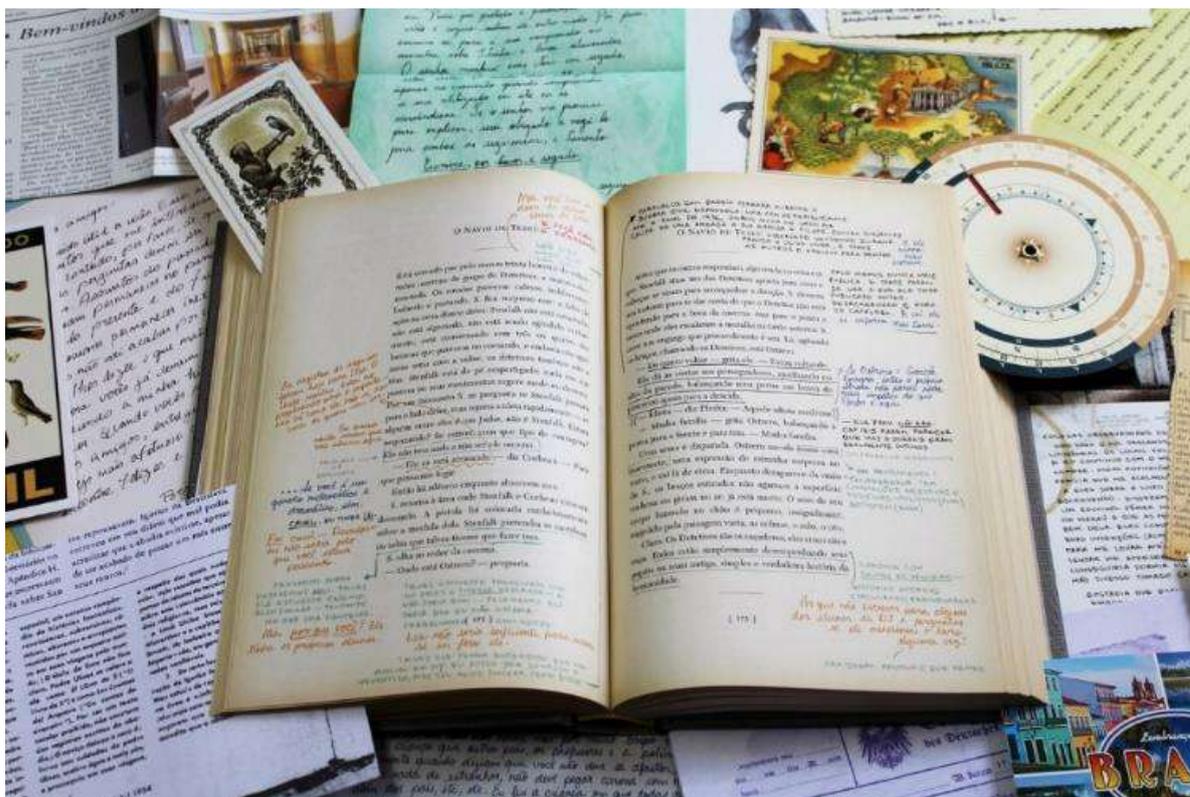


Figura 1: Anotações nas margens da obra S. e seus paratextos
Fonte: *Blog Intrínseca* (2023)

Neste ponto, torna-se importante conhecer o conceito de paratextos, que são, justamente, as formas textuais (verbais ou não) que acompanham o texto principal. Genette enumera os paratextos os seguintes itens:

[...] título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; errata, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou officioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende. (GENETTE, 2006, p. 9)

Aliás, Genette aponta que os paratextos, ou seja, todos esses acessórios e recursos (capítulos, prólogos, notas etc.), cumprem o papel de tirar o leitor do centro

da narrativa para percorrer o texto das margens (descentramento da narrativa¹¹). Histórias dentro de histórias, anacronias, e intertextualidades são outros recursos que salvam o leitor da tediosa sequencialidade.

Assim, a utilização desse outro artifício que revoga a linearidade textual, ou seja, a introdução de diversos anexos ou apêndices no meio do texto (paratextos), como ilustrações, fotografias, documentos reais ou verossimilhantes, recortes de jornais, entre outros, faz com que o foco se alterne e a narrativa fique mais, ou menos, fragmentada. Esse recurso é utilizado também no livro *O mez da gripe* (2020), no qual boa parte da história é contada por meio de recortes de jornais, construindo uma obra em forma de bricolagem. Identificamos nessa obra várias narrativas em camadas que se ligam à primeira pela simultaneidade ou pela causalidade. São elas: a repercussão da Primeira Guerra no Brasil, as ações de um personagem louco, a história de um estupro e os relatos memoriais de D. Lúcia, 57 anos depois da epidemia da Gripe Espanhola. Essas histórias em camadas e a forma que a obra foi composta (paratextos) exemplificam tanto a questão hipertextual quanto os próprios aparatos que Genette cita (figura 2).

¹¹ A descentralização narrativa apresenta-se na alteridade de vozes (FIORIN, 2003, p. 03) que dialogicamente se intercalam. Ou seja, é quando a narrativa se dá por meio de várias vozes que se alternam (narrador onisciente, personagens que ocupam o lugar de narrador etc.).

Aviso
A Empresa Funeraria
Pires & Cia.

participa ao publico em geral que, desde hoje em diante, attenderá a enterros, devido a seus proprietarios já se acharem restabelecidos da enfermidade que os obrigou a fecharem seu estabelecimento, estando aptos para attenderem a qualquer pessoa que necessitar dos serviços da mesma Empresa

Coritiba, 20 de Novembro de 1918

J. Barreiros Pires & Cia.

DIA 21 QUINTA

**Communique-se aos pobres
este aviso :**

O Dispensario São Vicente de Paulo, delicadamente, nos pede indiquemos aqui os pontos da cidade, onde distribue, o durante dia,, o caldo já preparado para os enfermos pobres :

Praça da Republica (Collegio São José) ;
Praça Santos Andrade (Collegio Sion)
Rua Iguassú n. 205 (Collegio Coração de Jesus) ;
Rua Racteliff n. 217 (bandas d'Água Verde).

E' para desejar que todos se tornem junto aos pobres, porta-voz dessa communicação:

Figura 2: Narrativa tipo bricolagem
Fonte: XAVIER, 2021, p. 54 — foto da autora

Assim, em *O mez da gripe*, o traço fragmentário, a relativização entre real e virtual demonstram as características de uma estética pós-moderna que a obra carrega, conforme Bentivoglio (2004):

Outras características de uma estética pós-moderna podem ser encontradas: os dialetos, a narrativa multifacetada, a esquizofrenia de alguns personagens, a existência do desejo, do jogo, a presença do acaso e da indeterminação, a estetização – visível na organização do texto e na presença das publicidades –, a virtualidade, a reprodução de objetos, o ecletismo, o comercialismo, o citacionismo, as antíteses e contradições, recortes de jornais e gravuras como vestígios, a exacerbação dos lugares, a simultaneidade de texto e imagens, a nostalgia, a ênfase no caráter espetacular da estória, ou ainda o uso recorrente da retórica. (BENTIVOGLIO, 2004, p. 64-65)

Dessa forma, muitas leituras não lineares e repletas de paratextos podem fazer o leitor se perder por uma trilha de capítulos desordenados, como é o caso de *O jogo da amarelinha* (2019). Cortázar adianta, na “Introdução” da obra, que o leitor está diante de um livro com muitos livros, e sugere duas formas de leitura, sendo uma linear e a outra essa trilha de capítulos aparentemente aleatória num primeiro momento:

Este livro é, à sua maneira, muitos livros, mas é acima de tudo dois livros. O leitor está convidado a escolher uma das duas possibilidades seguintes: O primeiro livro se deixa ler na forma comum e corrente, e termina no capítulo 56, ao pé do qual há três vistosas estrelinhas que equivalem à palavra “fim”. Com isso, o leitor dispensará, sem remorsos, o que vem depois. O segundo livro se deixa ler começando pelo capítulo 73 e depois na ordem indicada ao pé de cada capítulo. Em caso de confusão ou esquecimento, basta consultar a seguinte lista:

73 – 1 – 2 – 116 – 3 – 84 – 4 – 71 – 5 – 81 – 74 – 6 – 7 – 8 – 93 – 68 – 9 – 104 – 10 – 65 – 11 – 136 – 12 – 106 – 13 – 115 – 14 – 114 – 117 – 15 – 120 – 16 – 137 – 17 – 97 – 18 – 153 – 19 – 90 – 20 – 126 – 21 – 79 – 22 – 62 – 23 – 124 – 128 – 24 – 134 – 25 – 141 – 60 – 26 – 109 – 27 – 28 – 130 – 151 – 52 – 143 – 100 – 76 – 101 – 144 – 92 – 103 – 108 – 64 – 155 – 123 – 145 – 122 – 112 – 154 – 85 – 150 – 95 – 146 – 29 – 107 – 113 – 30 – 57 – 70 – 147 – 31 – 32 – 132 – 61 – 33 – 67 – 83 – 142 – 34 – 87 – 105 – 96 – 94 – 91 – 82 – 99 – 35 – 121 – 36 – 37 – 98 – 38 – 39 – 86 – 78 – 40 – 59 – 41 – 148 – 42 – 75 – 43 – 125 – 44 – 102 – 45 – 80 – 46 – 47 – 110 – 48 – 111 – 49 – 118 – 50 – 119 – 51 – 69 – 52 – 89 – 53 – 66 – 149 – 54 – 129

– 139 – 133 – 140 – 138 – 127 – 56 – 135 – 63 – 88 – 72 – 77 – 131 – 58 – 131
(CORTÁZAR, 2019, p. 7)

Assim, existem ao menos três alternativas de leitura (sequencial, obedecendo ao tabuleiro, ou seguindo a ordem que o leitor quiser). A obra é composta por uma diversidade de textos que rompem a linearidade da narrativa, não somente por meio de avanços e recuos, mas por vários procedimentos narrativos que desestabilizam o leitor que adentra uma perspectiva multilinear. Aceitando o jogo, ou seja, iniciando a leitura pelo tabuleiro, esta será iniciada no capítulo 73 questionando o que é convencionalmente aceito, e preparando o leitor, a partir de uma história irônica sobre um homem, um parafuso e o universo do escritor Morelli, apresentando-nos o caráter reflexivo da obra sobre uma literatura tal qual a própria obra *O jogo da amarelinha*:

Tudo é escrita, ou seja, fábula. Mas para que nos serve a verdade que tranquiliza o honesto proprietário? A nossa verdade possível tem de ser invenção, ou seja, literatura, pintura, escultura, agricultura, piscicultura, todas as tura deste mundo. Os valores, tura, a santidade, uma tura, a sociedade, uma tura, o amor, pura tura, a beleza, tura das turas. (CORTAZAR, 2019, p. 358)

Em algum lugar Morelli procurava justificar suas incoerências narrativas afirmando que a vida dos outros, tal como nos chega na assim chamada realidade, não é cinema, e sim fotografia, ou seja, só podemos apreender a ação por meio de seus fragmentos aleatoriamente recortados.. [...] No fim o que sobra é um álbum de retratos, de instantes fixos: jamais o devir se realizando na nossa frente [...] Morelli pensava que a vivência dessas fotos, que procurava apresentar com toda a acuidade possível, deveria dar ao leitor condições de aventurar-se, de quase participar do destino de seus personagens. (CORTAZAR, 2019, p. 441)

Além disso, o autor, por meio do personagem Oliveira, vai tecer uma relação entre o amadurecimento do ser humano e o jogo da amarelinha:

No jogo da amarelinha usa-se uma pedrinha que é preciso empurrar com a ponta do sapato. Ingredientes: uma calçada, uma pedrinha, um sapato e um belo desenho feito a giz, de preferência colorido. No alto está o Céu, embaixo está a Terra, é muito difícil chegar ao Céu com a pedrinha, quase sempre se calcula mal e a pedrinha sai do desenho. [...] um dia se aprende a sair da Terra e ir levando a pedrinha até o Céu, até entrar no Céu (*Et tous nos amours*, soluçou Emmanuèle de bruços), o problema é que justamente a essa altura, quando quase ninguém aprendeu a levar a pedrinha até o Céu, a infância se acaba de repente e caímos nos livros, na angústia sem razão de ser, na especulação de outro Céu ao qual também é preciso aprender a chegar. E porque saímos da infância (*Je n'oublierai pas le temps des cerises*, esperneou Emmanuèle no chão) esquecemos que para chegar ao Céu são necessárias, como ingredientes, uma pedrinha e a ponta de um sapato. (CORTÁZAR, 2019, p. 203, ênfase no original)

Cortázar, em uma carta a Paul Blackburn, discorre sobre a ideia da obra:

“[...] é uma espécie de livro infinito (no sentido de que a pessoa pode sempre continuar acrescentando partes novas até morrer) [...]” (CORTÁZAR, 2019, p. 543). O leitor que segue a leitura do tabuleiro, percebe que os capítulos do livro 1, por assim dizer, vão sendo permeados por outros textos para formar o livro 2. Ou seja, a sequência de capítulos do 1 ao 56 ocorre, contudo entre esses capítulos mais 99 outros capítulos são colocados. No entanto, o leitor atento perceberá que nessa sequência falta o capítulo 55. Esse capítulo estará contido nos capítulos 129 e 133, sendo que muitos outros detalhes estarão presentes neles, além do conteúdo do capítulo 55. Ainda, a concepção de obra aberta ficará evidente no final da leitura, com a proposta do autor de uma leitura em forma de círculo, um *looping* na leitura, já que, ao chegar no último capítulo desse livro, o capítulo 131, o leitor é remetido ao capítulo 58 e este devolve o leitor ao capítulo 131, fazendo com que o leitor perca a localização do personagem Oliveira (se está em sua casa ou se está no sanatório).

Os variados paratextos interconectados e mesclados com a ficção são compostos de fatos não fictícios, letras de músicas, cartas, diálogos, listas de nomes

próprios, sermões religiosos, trechos de almanaques, recortes de livros, recortes de jornais, fragmentos filosóficos, fragmentos de romances, poemas, parágrafos de obras científicas, entre outros, fazendo da obra de Cortázar um excelente exemplo de narrativa fragmentada e não linear, que antecede algumas características do hipertexto.

O *jogo da amarelinha* foi idealizado por Cortázar desde 1958, conforme podemos saber por meio de cartas escritas pelo autor para amigos, e que estão impressas no final da obra (na seção *Textos complementares*). Até seu lançamento, em 1963, foram 5 anos. O autor utilizou diversos recursos e inovações técnicas à época, embora tenha usado uma diagramação convencional, fazendo dessa obra um marco mesmo nos tempos atuais, quando falamos de narrativas não lineares, a exemplo das estruturas hipertextuais, por sua arquitetura labiríntica e polifônica.

Superficialmente, o enredo principal da obra conta a história de amor entre o argentino Horacio Oliveira e a uruguaia Maga, em Paris, em um romance em meio a livros, filosofia, música, pintura e literatura. A obra inicia com um texto que remete às lembranças de Oliveira:

Encontraria a Maga? Tantas vezes bastara-me chegar, vindo pela Rue de Seine, ao arco que dá para o Quai de Conti, e mal a luz cinza e esverdeada que flutua sobre o rio me deixava entrever as formas, já sua delgada silhueta se inscrevia no Pont des Arts, por vezes andando de um lado para o outro da ponte, outras vezes imóvel, debruçada sobre o parapeito de ferro, olhando a água. E era muito natural eu atravessar a rua, subir as escadas da ponte, dar mais alguns passos e aproximar-me da Maga, que sorria sempre, sem surpresa, convencida, como eu, de que um encontro casual era o menos casual em nossas vidas e de que as pessoas que marcam encontros exatos são as mesmas que precisam de papel pautado para escrever ou que apertem de baixo para cima o tubo de pasta de dentes. (CORTÁZAR, 2019, p. 13)

A narrativa segue com uma tensão entre o amigo de Oliveira, Traveler, e sua esposa Talita, em Buenos Aires, em um jogo constante de busca por algo que nem mesmo o protagonista sabe o que é. Permeiam a narrativa várias outras histórias, além da música (*jazz*), que envolve boa parte das discussões sobre Morelli (um escritor), que, tal qual Cortázar, questiona o valor da literatura tradicional, utilizando-se de referências explícitas a outros textos (intertextualidades) para explicar o próprio processo de criação da obra *O jogo da amarelinha*, como mostra esta citação:

Morelliana.

Uma citação:

Essas, portanto, foram as razões fundamentais, capitais e filosóficas que me induziram a edificar a obra sobre a base de partes soltas – conceituando a obra como uma partícula da obra – e tratando o homem como uma fusão de partes do corpo e partes da alma – enquanto trato a Humanidade inteira como uma mistura de partes. Mas se alguém me fizesse tal objeção, que essa minha concepção parcial não é, na verdade, nenhuma concepção, mas sim deboche, um gracejo, uma zombaria e uma burla, e que eu, em vez de sujeitar-me às severas regras da Arte, estou inventando o meio de enganá-las [...] Gombrowicz, *Ferdydurke*, cap. IV. Prefácio ao *Filidor vestido de criança*. (CORTÁZAR, 2019, p. 517)

Esse entrelaçamento de textos diversos, que explicita a intertextualidade da criação literária, remete à ideia da obra como enciclopédia. Além disso, em um paratexto (a epígrafe), o leitor é convidado a ler a obra como uma coleção de máximas, conselhos e preceitos. Dessa forma, o autor destitui a narrativa de uma sequência que é determinada pela precedente, já nos informando o caráter não linear e fragmentado que encontraremos na obra.

Nos exemplos anteriores (*S.*, *O mez da gripe* e *O jogo da amarelinha*), os autores utilizaram uma forma explícita de quebra da linearidade, com apêndices, ou recortes, ou ainda uma lista de capítulos desordenada. Já Italo Calvino usa a metaficção para quebrar a linearidade em *Se um viajante numa noite de inverno*

(1999), obra que narra a saga de um leitor em busca da continuação de um livro, e nessa busca encontra vários outros livros não terminados, fazendo deste, um livro de começos.

Tentar escrever romances “apócrifos”, isto é, aqueles que imagino tenham sido escritos por um autor que não sou eu e que não existe, foi tarefa levada ao extremo em *Se um viajante numa noite de inverno*. Trata-se de um romance sobre o prazer de se ler romance; o protagonista é o Leitor, que por dez vezes recomeça a ler um livro que, em razão de vicissitudes alheias a sua vontade, ele não consegue terminar. Tive, portanto, de escrever o início de uma dezena de romances de autores imaginários, todos de algum modo diferentes de mim e diferentes entre si: um romance todo de desconfiança e sentimentos confusos; outro todo de sensações densas e sanguíneas; um introspectivo e simbólico; um existencial revolucionário; um cínico brutal; um de manias obsessivas; um lógico e geométrico; um erótico pervertido; um telúrico-primordial; um apocalíptico-alegórico. (CALVINO, 1999, p. 266, ênfase no original)

Outro autor que foge à sequencialidade é Jorge Luis Borges. Muitos de seus contos usam algum tipo de técnica ou recurso para quebrar a linearidade. *O jardim dos caminhos que se bifurcam* (2007), por exemplo, é um conto que traz a ideia de um caminho que poderia se dividir em diversas variantes. É uma narrativa multiforme, que se baseia numa noção de tempo, no qual passado, presente e futuro acontecem sincronicamente.

Labirintos, fragmentação, alternativas de leitura. Os caminhos não lineares geram uma impermanência no leitor e, certamente, o tiram da zona de conforto da sequencialidade. Essa forma de narrar numa linearidade instável ou não linear não pressupõe, contudo, uma forma desorganizada ou caótica:

Isso seria não significativo. Instável é o que não é fixo, o que não é permanente e, sobretudo, o que muda de lugar. [...] O estudo da instabilidade exige que se estabeleçam suas condições de realização e as matrizes semânticas dos efeitos de

sentido que, num processo de concretização crescente, vão manifestar-se em cada texto. (FIORIN, 2016, p. 18)

O que José Luiz Fiorin nos indica é que essa forma narrativa simula um caos que não existe, pois o caos sugere algo desorganizado, sem princípio e sem fim. Mas é instável e para a instabilidade existe um estudo. Possivelmente o leitor, muitas vezes, pode se sentir confuso. As leituras não lineares podem ser mais complexas, mas, em geral, levarão o leitor a produzir sentido. Mesmo quando a estrutura parece aleatória, como no caso de *O jogo da amarelinha*, lendo pelo tabuleiro (roteiro) oferecido, é possível observar uma ligação entre os capítulos, que numa primeira leitura, ou numa leitura desatenta, passem de forma despercebida. A estrutura desconectada de *S.* e a bricolagem de *O mez da gripe* também embaralham os sentidos e precisam de um leitor mais atento na linguagem e na forma, para atar os pontos de sentido.

Isso resgata o que Yuri Lotman (1981, p. 84-85) propõe, ou seja, que as linguagens, ou sistemas semióticos, oscilam entre modelos estruturais dinâmicos e estáticos. Os modelos estáticos se apresentam nas linguagens mais simples e funcionais, enquanto na literatura e na língua poética, em que não figura somente a zona da linguística funcional, mas uma base dinâmica das linguagens artísticas, prevalecem os processos mais dinâmicos dos sistemas semióticos.

Precisamos entender a literatura como arte. Quando pensamos em arte, existem muitas definições leigas para ela: a) é algo inerente ao ser humano; b) é sentimento e emoção; c) deve representar o belo, tem ligação com o estético. Muitas vezes é assim. No entanto, normalmente precisamos aprender a apreciar a arte. Na figura 3, a obra *Guernica* de Pablo Picasso é um exemplo. Parece muito confusa quando vista pela primeira vez, mas ela suscita observação, pesquisa e reflexão.



Figura 3: Guernica – Pablo Picasso, 1937.
Fonte: Gericke (2023)

Ao abordarmos a pintura e a escultura, que são formas mais popularmente conhecidas de arte, podemos apreciar apenas o estético. Ver suas cores, sua composição material, design, a forma e que sentimento transmite quando observada. A perfeição em representar um rosto, um corpo, uma paisagem.

Quando, porém, partimos para a apreciação de uma obra cuja beleza não é tão óbvia, será necessário um trabalho maior para conseguir captar suas sutilezas e sentir prazer em sua apreciação. Se entendermos um pouco de pintura ou escultura, saberemos que a técnica usada requer muito conhecimento e já nos oferece um caminho de apreciação. Mas, como a maioria das pessoas não tem esse tipo de conhecimento, compreender o contexto a que a obra se refere, o mundo que o artista buscou representar, isso tudo ajudará a encontrar o sentido, a interpretar a obra. Vítor Chklovsky nos chama a atenção para o conceito de desautomatização da arte: “[...] se examinarmos as leis gerais da percepção, vemos que uma vez tornadas habituais, as ações tornam-se também automáticas. Assim, todos os nossos hábitos fogem para um meio inconsciente e automático” (CHKLOVSKY, 1978, p 43-44). O que Chklovsky está nos dizendo é que, ao nos habituarmos com as técnicas dos romances, passamos a não empreender mais um maior processo de reflexão,

automatizando a leitura. Assim, as técnicas usadas para dificultar a compreensão exigem que o leitor se torne consciente de sua leitura, para perceber os detalhes, e encontrar sozinho algum sentido. Essa percepção atribui prazer. O prazer pela descoberta. O prazer de se conectar com a obra de uma forma íntima.

Esse processo de desautomatização da apreciação da arte, e, portanto, da literatura, fica evidente em *O jogo da amarelinha* (CORTÁZAR, 2019). Na obra, Morelli está escrevendo um antirromance: “Meu livro pode ser lido conforme a vontade de cada um. Liber Fulguralis, folhas mânticas, e por aí vai. O máximo que eu faço é armá-lo do jeito que eu mesmo gostaria de reler” (CORTÁZAR, 2019, p. 519). Cortázar, assim como seu *alter ego*, Morelli, conta em carta à Jean Barnabé:

Estou farto disso que um personagem do meu livro chama de "leitor-fêmea", aquele senhor (ou senhora) que compra os livros com a mesma atitude com que contrata um serviçal ou se senta na plateia de um teatro: para que o divirtam ou para que o sirvam. O ruim do romance tradicional é isto: em poucas páginas cria uma atmosfera que envolve, afaga, seduz o leitor, e o leitor deixa-se transportar por trezentas páginas e oito horas, sentado em uma nuvem (rosada ou negra, a depender do caso) até chegar à palavra FIM, que é uma espécie de Orly da literatura. Eu quis escrever um livro que possa ser lido de duas maneiras: do jeito que agrada o leitor-fêmea e como agrada a mim, lápis na mão, brigando com o autor, mandando-o para o inferno ou abraçando-o... (CORTÁZAR, 2019, p. 547, ênfase no original)

Em um dos primeiros textos críticos sobre a obra no Brasil, Haroldo de Campos mostra como Cortázar era um “escritor revolucionário” (CORTÁZAR, 2019, p. 567), por meio de um artigo na seção *Textos complementares*. Haroldo de Campos aponta o critério equivocado de quem atribui à literatura valores pedagógicos, doutrinários, ideológicos e que esse tipo de literatura (*O jogo da amarelinha*) exige “um leitor muito mais complexo” (CORTÁZAR, 2019, p. 567), já que as pessoas simples possivelmente não poderiam compreender o valor de uma

grande obra. “Não se faz nenhum favor ao povo se lhe propõe uma literatura como quem assiste a um filme de cowboys. O que se deve fazer é educá-lo, e esta é primacialmente uma tarefa pedagógica, não literária” (CORTÁZAR, 2019, p. 567).

Da mesma forma, Mario Vargas Llosa fala da desconstrução do romance convencional por Cortázar, na busca de uma literatura mais rica:

Desescrever o romance, destruir a literatura, desfazer os hábitos do "leitor-fêmea", simplificar as palavras, escrever mal etc., como insistia tanto o Morelli deste romance, são metáforas de algo muito simples: a literatura se asfixia pelo excesso de convencionalismos e de seriedade. É preciso purgá-la da retórica e dos lugares-comuns, devolver-lhe frescor, graça, insolência, liberdade. O estilo de Cortázar tem tudo isso, especialmente quando se distancia da pomposa prosopopeia taumatúrgica com que seu alter ego Morelli pontifica sobre literatura. (CORTÁZAR, 2019, p. 578, ênfase no original)

A dificuldade de interpretação e leitura de *O jogo da amarelinha* (2019) fez com que o romance muitas vezes tenha sido considerado um ensaio, pelo fato de que as narrativas que o compõem serem desenvolvidas conforme um ensaio, com interrupções saltos e indecisões. No entanto, seu caráter híbrido e hipertextual faz desse romance uma das obras literárias mais importantes do século XX.

Assim, quando pensamos nas experiências de leitura, percebemos como uma forma de evolução partir de histórias mais hipertextuais para formas de texto mais densas. Ou seja, quando lemos os livros infantis, temos acesso às ilustrações, quadrinhos e outros recursos que nos ajudam no processo de compreensão e significado. À medida que vamos amadurecendo, esses elementos passam a não figurar mais na maioria das leituras, sendo que esses *links* serão feitos por nossa própria imaginação. Quando uma leitura nos tira o conforto do que é conhecido, nos faz percorrer uma narrativa em recortes de jornal, escritas nas margens, ou sem

uma sequência de capítulos crescentes, a tendência é de rejeição, incompreensão ou dificuldade, como demonstraram os leitores da pesquisa que realizamos.

O prazer da leitura parece estar ligado, muitas vezes, ao ganho obtido: aprendizagem, sensação de felicidade de uma história com final feliz, ou, ao menos, a certeza da compreensão do enredo. Se o leitor se deparar com uma história em que ele próprio terá que atar as pontas, ou ainda, se conformar que a história não termina, e que terá que encontrar o prazer pelo caminho percorrido e não pelo que seria oferecido apenas no final da leitura, podemos concluir que isso não seja algo para todos os leitores, como nossa pesquisa também demonstrou, mesmo considerando um grupo que afirma gostar de ler tudo.

Mas o que a gente busca compreender dessa relação do leitor com esse tipo de obra é que tipo de preparação ele teve para leituras assim. A mediação e as novas formas de ensinar, como as multimodalidades, podem oferecer um caminho de experimentação e apreciação para o leitor, efetivamente mais proveitoso do que o caminho que um leitor sem orientação precisará trilhar para encontrar coerência numa leitura que parece, muitas vezes, caótica.

1.1 QUEM É O (A) NOSSO(A) LEITOR(A)

Neste ponto, torna-se interessante retomar a pesquisa¹² aplicada a um grupo de leitores, destacando as opiniões sobre narrativas não lineares, obras com enredo desafiador e a simpatia dos leitores por autores cujas obras seguem esse caminho, semelhante ao hipertextual, além das leituras em meios digitais, nas quais o hipertexto é trilhado por meio dos *hiperlinks*. Essa pesquisa foi aplicada mediante questionário eletrônico, compartilhado em grupos de leitura na rede social *Facebook*.

¹² Ver Apêndice B.

O critério para responder a pesquisa era de que a pessoa se considerasse um leitor e tivesse lido ao menos um livro nos últimos três meses. Vale ressaltar que o questionário foi aplicado nos meses iniciais do isolamento pela pandemia da COVID-19, quando alguns livros e filmes ganharam destaque por tratarem de cenários distópicos, assemelhando-se ao que muitas pessoas sentiram viver no período pandêmico, o que pode justificar as citações de Saramago e Orwell. O *mez da gripe*, de Valêncio Xavier, foi relançado somente em julho de 2020, após a realização da nossa pesquisa, o que justifica o fato de ele não ter aparecido entre os citados dessa categoria, apesar de mostrar um cenário muito semelhante ao vivido na pandemia de COVID-19.

O nível de escolaridade da maior parte do público (67,3%) é superior ou pós-graduação (figura 4). Mais da metade do público (59%) (figuras 5 e 6) realizou seus estudos de Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola pública (municipal, estadual ou federal).

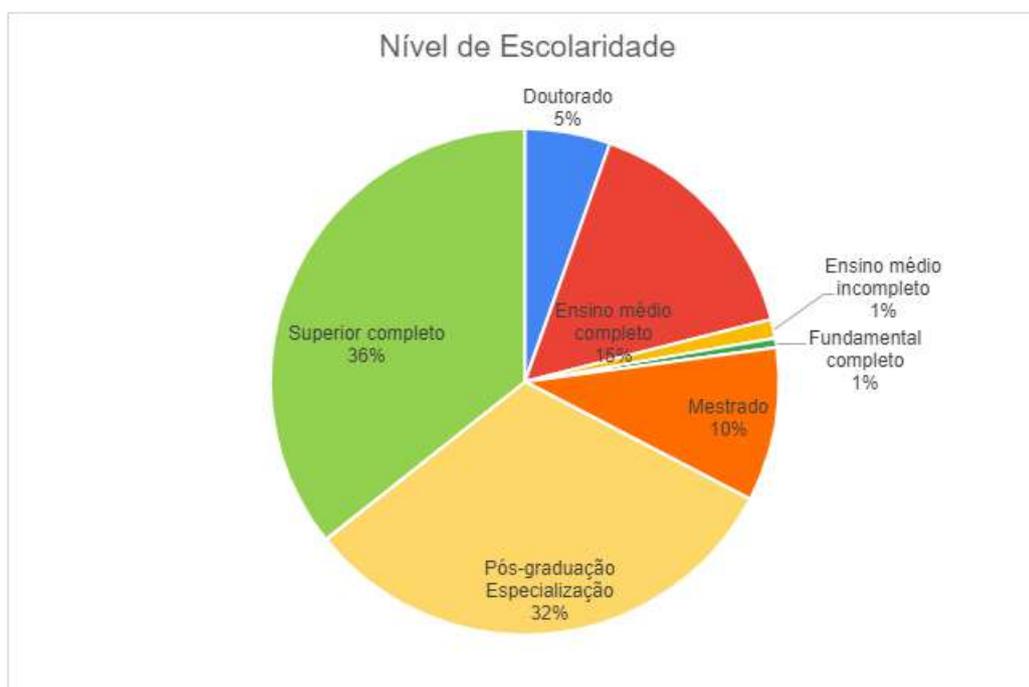


Figura 4: Nível de escolaridade
Fonte: Pesquisa realizada pela autora



Figura 5: Escolarização no Ensino Fundamental
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

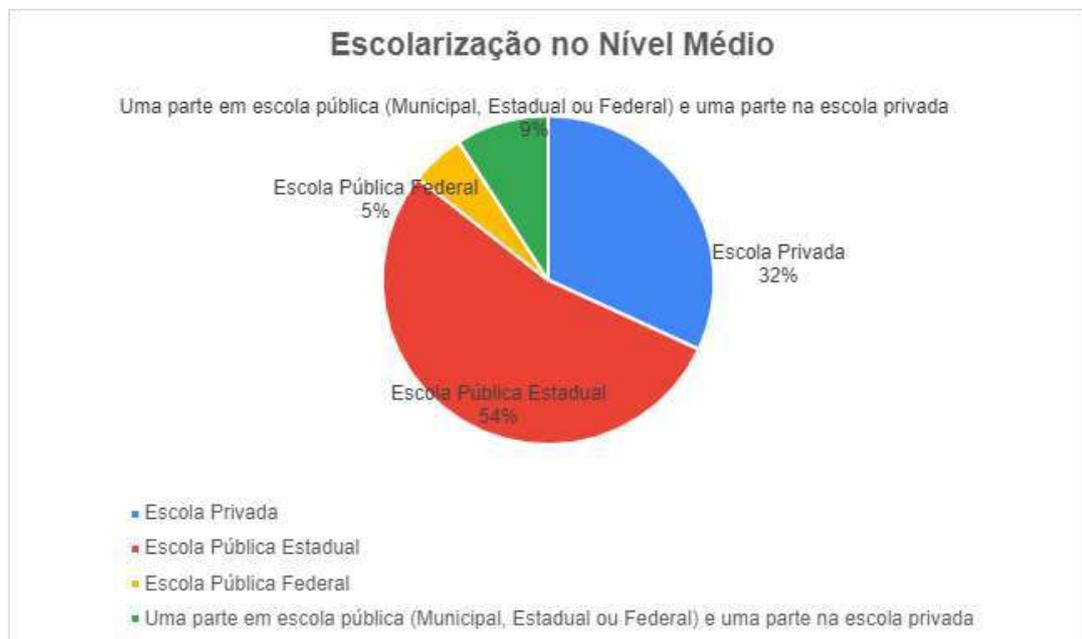


Figura 6: Escolarização no Ensino Médio
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

O livro impresso ainda é o formato preferido para leitura (figura 7). O gênero preferido por todos os grupos é o romance (figura 8), em segundo lugar ficaram os livros da área de formação, seguido pelos livros de ficção policial. Isso difere um pouco quando pegamos os grupos por escolaridade, no qual o segundo gênero

preferido é o de ficção policial e o terceiro é o de autoajuda para os grupos de Ensino Médio completo e ensino superior.

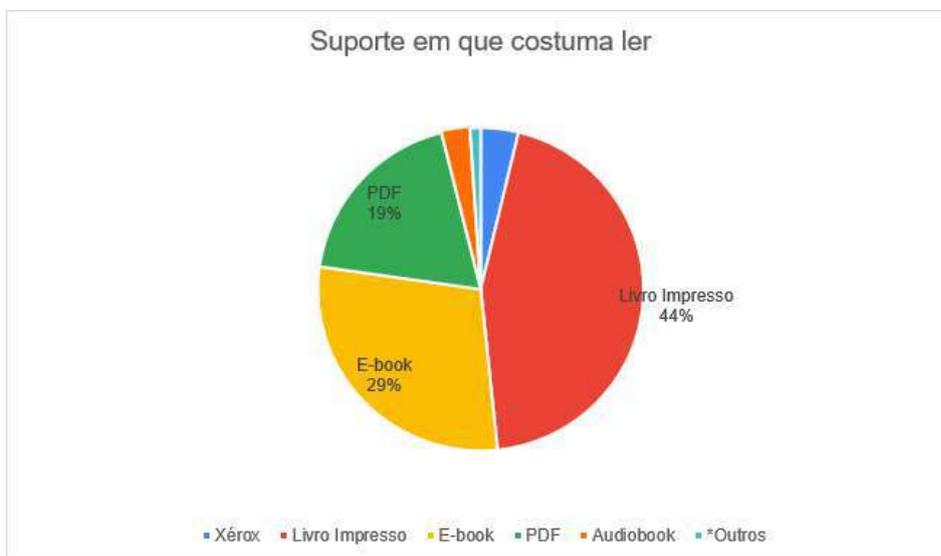


Figura 7: Suporte que costuma ler
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

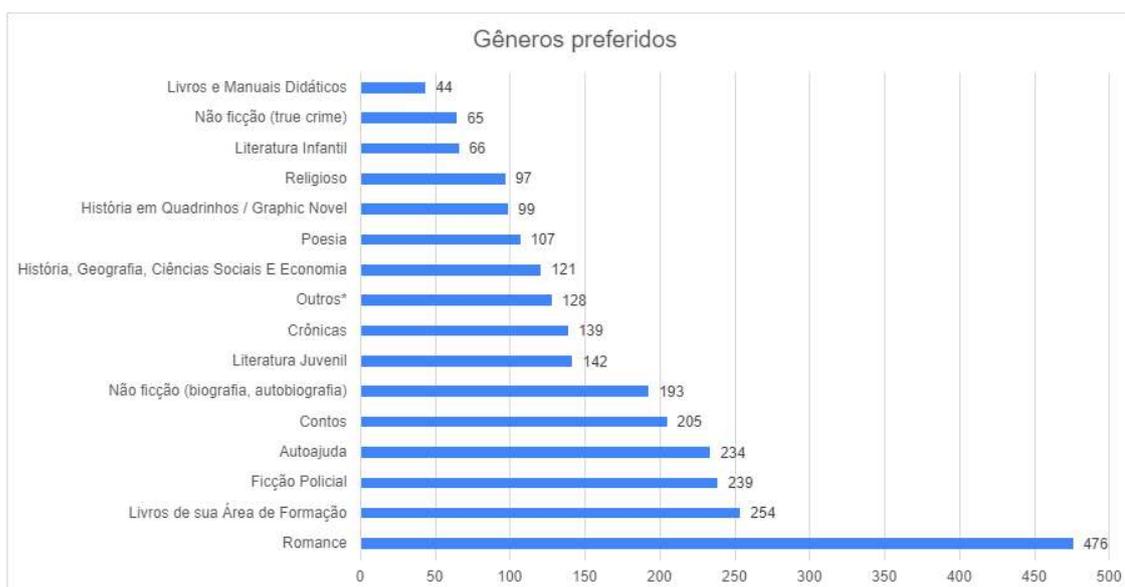


Figura 8: Gêneros literários preferidos
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Quando questionamos sobre escritores preferidos, sem que fossem oferecidos nomes, permitindo que os leitores pudessem escrever sem influência, os escritores do *corpus* de nossa tese tiveram um baixo número de preferência (Jorge Luis Borges foi citado 3 vezes, Italo Calvino foi citado 4 vezes, Julio Cortázar foi

citado 5 vezes e Valêncio Xavier não foi citado¹³). Assim, podemos concluir que as obras destes autores não eram conhecidas dos pesquisados, ou não agradaram o público em questão. No entanto, quando foi perguntado sobre os escritores já lidos, oferecendo uma lista de nomes (figura 9), os escritores do *corpus* da nossa tese apareceram nos resultados, demonstrando que são conhecidos, ao menos por parte do público, mas que não fazem parte das suas preferências.

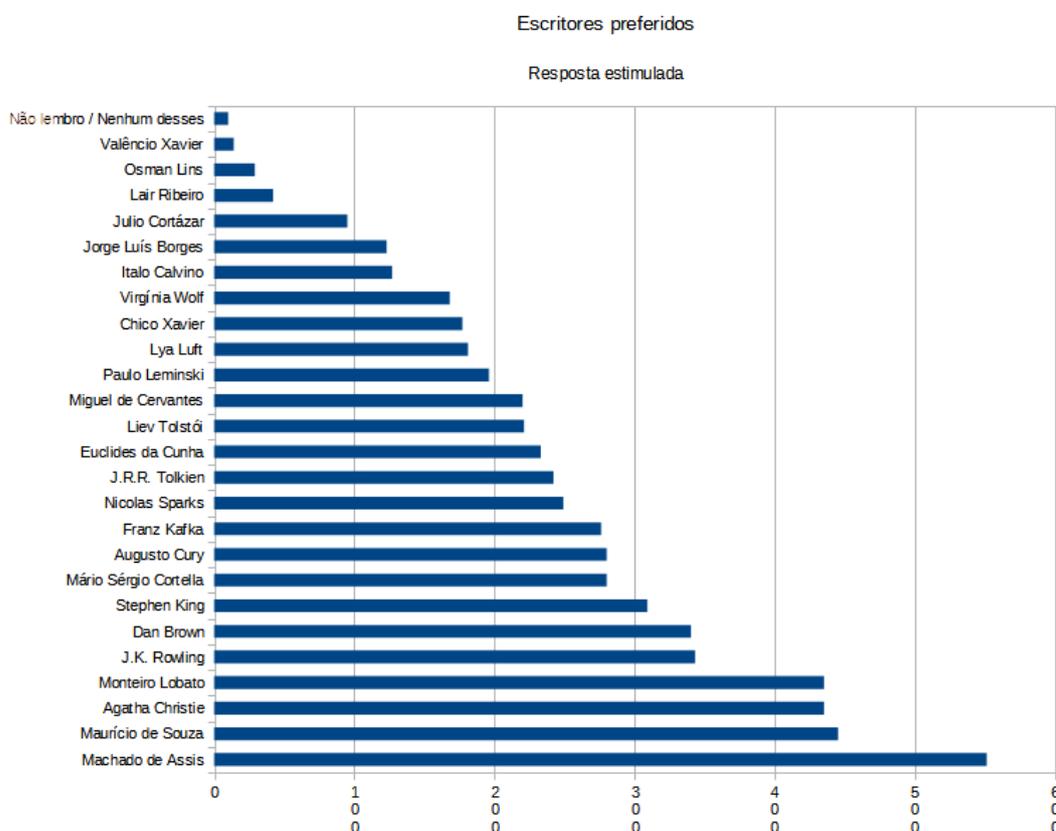


Figura 9: Escritores preferidos
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Apresentamos abaixo a tabela 1 com a síntese de algumas questões da nossa pesquisa¹⁴ e que são pertinentes para as reflexões do nosso estudo.

¹³ A pesquisa foi realizada entre 05 de abril e 28 de maio de 2021, antes do relançamento da obra, que se tornou muito lida, com o advento da pandemia de COVID-19, pelas semelhanças com a pandemia de gripe espanhola, retratada na obra de Valêncio Xavier.

¹⁴ Para as informações completas, ver o Apêndice B.

Questão	Respostas
<p>✓ Último livro lido</p> <p>➤ 570 títulos citados</p> <p>➤ 8 títulos citados mais de uma vez.</p> <p>Mais citados →</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Torto arado</i> — Itamar Vieira Junior, 14 citações • <i>1984</i> — George Orwell, 6 citações • <i>Trono de vidro</i> — Sarah Maas, 5 citações • <i>Ensaio sobre a cegueira</i> — José Saramago, 4 citações
<p>✓ Livros que mais gostaram de ler</p> <p>➤ 2.760 obras citadas</p> <p>➤ 1.459 títulos diferentes</p> <p>➤ 350 títulos foram citados mais de uma vez</p> <p>➤ 33 foram citados mais de 10 vezes</p> <p>➤ 103 citações para “todas as obras do autor”, de 78 autores diferentes citados</p> <p>Os 10 títulos mais citados →</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Crime e castigo</i> — Dostoiévski, 20 citações • <i>Os miseráveis</i> — Victor Hugo, 21 citações • <i>A menina que roubava livros</i> — Markus Zusak, 23 citações • <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> — Machado de Assis, 24 citações • <i>1984</i> — George Orwell, 27 citações • <i>Orgulho e preconceito</i> — Jane Austen, 27 citações • <i>O senhor dos anéis</i> (a trilogia) — J. R. R. Tolkien, 31 citações • <i>Dom Casmurro</i> — Machado de Assis, 35 citações • <i>Cem anos de solidão</i> — Gabriel García Márquez, 52 citações • <i>Harry Potter</i> (a saga) — J. K. Rowling, 67 citações.
<p>✓ Escritores que o leitor não leria a obra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 600 respostas • 15% - nenhum – o gênero é mais importante que o autor para a escolha, sendo os gêneros citados (rejeitados): • 10,3 % autoajuda • 1,5 % hot erotismo e terror/suspense • 1,3 % coaching e religiosos • Paulo Coelho — literatura pobre, de mercado, 78 citações • Nicholas Sparks — temática romântica, finais tristes, 36 citações • Stephen King — pela temática e pelo tipo de escrita, 17 citações • Dan Brown — literatura pobre, 10 citações).

Questão	Respostas
✓ Se considera um leitor eclético	• 88% Sim
✓ Costuma variar a leitura	• 84% Sim
✓ Já leu obra com conteúdo desafiador	• 407 respostas • 137 leitores gostaram • 282 não gostou / teve dificuldade
✓ Que obra desafiadora leu	• 262 títulos citados, sendo 52 mais de uma vez • S. citado 25 vezes • <i>O jogo da amarelinha</i> citado 14 vezes • <i>Se um viajante numa noite de inverno</i> citado 3 vezes
✓ Obras que já leu – enredo não linear (resposta estimulada)	• <i>Ulisses</i> — 19% • <i>Ficções</i> — 10,4% • <i>O jogo da amarelinha</i> — 8,4% • S. 6,3%. • <i>Se um viajante numa noite de inverno</i> — 4,1% • <i>O mez da gripe</i> — 2,4% dos leitores

Tabela 1: Síntese da pesquisa de leitores
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Considerando os gráficos e informações de nossa tabela, podemos inferir que o público dessa pesquisa tem um bom nível de escolaridade (Ensino Superior ou Especialização), o que sugere que passaram, em algum momento, por aulas de literatura, mesmo que tenha sido no pré-vestibular. Contudo, é um público que ainda prefere o livro impresso, e realmente lê mais nesse formato físico que em qualquer outra plataforma.

Além disso, os gêneros e autores preferidos também são os mais populares. Apesar de nos chamar a atenção o fato de que muitas obras com características pós-modernas tenham entrado na lista de livros preferidos de quem ousou esse tipo de leitura, como é o caso das obras como *O nome da rosa* (1980), *Dom Quixote de la Mancha* (1615), *Ensaio sobre a cegueira* (1995), *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) e *Cem anos de solidão* (1967), que tiveram um bom número de

citações, essas obras não seguem a forma de narrativa não linear, que é foco do nosso estudo.

É possível perceber alguma rejeição para alguns autores ou gêneros, mas isso parece ser apenas uma questão de gosto pessoal e não de preconceito com a leitura. Embora quase 90% dos pesquisados se considerem ecléticos, o número de leitores que não se aventuraram em leituras não lineares está em torno de um terço desse grupo (30%), o que consideramos uma parcela significativa, demonstrando que, mesmo os leitores que afirmam gostar de ler de tudo, não se sentem atraídos pelas leituras não lineares. O prazer, em geral, está no final feliz, ou na trama policial envolvente. De fato, os livros de enredos não lineares dificilmente aparecem na lista de *best-seller*.

Outra informação que nos chama a atenção é que, ignorando os *best-sellers*, nenhum autor ou obra contemporânea foi citado(a) de forma expressiva para configurar nos resultados. Considerando que a literatura contemporânea é a que vivenciamos atualmente, é nela que descobrimos o sentido do nosso tempo. Isso nos leva a refletir o porquê disso, já que, como já afirmamos, nosso público é um público leitor, que discute literatura, com um bom nível de escolaridade. Seria para prestigiar uma certa tendência intelectual (clássicos russos, clássicos do século XIX etc.)? Ou seria pela impossibilidade de tomar conhecimento dos lançamentos e de ler um número tão grande de obras como as que são editadas cotidianamente e na dúvida opta-se pelo que se considera sabidamente bom? Fato é que, atualmente, parecem existir mais escritores que leitores e mais livros nas estantes do que diante dos olhos dos leitores, sendo essa uma tendência mundial que, aliás, foi apontada pela Leitora de *Se um viajante numa noite de inverno*:

Há uma linha limítrofe: de um lado estão aqueles que fazem os livros, do outro, aqueles que os leem. Quero continuar sendo parte dos que leem e, por isso, fico alerta para manter-me sempre aquém dessa linha. Caso contrário, o prazer desinteressado de ler acaba ou se transforma em outra coisa, que não é o que desejo. Trata-se de uma linha fronteira aproximativa, que tende a desaparecer: o mundo daqueles que se relacionam profissionalmente com livros é sempre mais populoso e tende a identificar-se com o mundo dos leitores. Certamente, também os leitores são cada vez mais numerosos, mas pode-se dizer que o número daqueles que usam os livros para produzir outros livros cresce mais depressa que o daqueles que se satisfazem em lê-los e amá-los. Sei que, se ultrapassar esse limite, mesmo ocasionalmente, correrei o risco de confundir-me com essa maré que avança; por isso, eu me recuso a entrar numa editora, mesmo que por alguns minutos. (CALVINO, 1999, p. 97-98)

Retornando a discussão sobre a preferência dos clássicos aos contemporâneos e, embora não tenhamos informações concretas sobre essa afirmação (pouca leitura dos contemporâneos), a reflexão se faz pertinente, visto a importância da leitura de autores como Dalton Trevisan, Rubem Fonseca, Sérgio Sant'Anna, João Gilberto Noll, Marcelino Freire, entre tantos outros bons autores contemporâneos. Entre as razões de ler esses autores podemos elencar a oportunidade de conhecimento da cultura mundial, visto que anteriormente havia um hiato nesse sentido, no qual somente autores asiáticos, americanos e europeus eram considerados canônicos, desconsiderando todo o resto como uma subcultura, e, portanto, só se tinha acesso a essas culturas. Outra razão está no fato de tal literatura ser capaz de espelhar os diferentes temas atuais, os novos elementos que estão sendo incorporados pela literatura contemporânea, colocando sob foco muitas importantes discussões e reflexões. Como terceiro ponto, podemos perceber que a sensibilidade do leitor contemporâneo é diferente da sensibilidade dos leitores do século XIX, sendo que essas obras antigas acabam sendo quase platônicas ou

classicistas para o atual público. Não é desconsiderar os clássicos, mas entender que o clássico foi um retrato contemporâneo da sua época, e, portanto, o contemporâneo de hoje pode ser o clássico no futuro, que pode ser lido no seu tempo e retomado na maturidade (parafraseando Calvino em *Por que ler os clássicos*). Reflexões como essas são pertinentes quando pensamos em formação do leitor.

Avançamos, então, para o patamar que nos convida a apreciar as obras de arte e, portanto, também as obras literárias, numa perspectiva de abertura. Assim, entender alguns pressupostos teóricos, como o pós-estruturalismo, o modernismo e o pós-modernismo, irá nos auxiliar a encontrar as bases para apreciar a literatura não linear.

1.2 PÓS-ESTRUTURALISMO

O termo pós-estruturalismo é um guarda-chuva que cobre uma diversidade de discursos teóricos que criticam as noções de conhecimento objetivo, o humanismo e o sujeito racional e autônomo. Dentro desse leque de discursos, podemos encontrar o feminismo, as teorias psicanalíticas, o marxismo, o historicismo contemporâneo e a desconstrução.

Segundo James Williams (2012), não existe um consenso conceitual, mas é possível exprimir como uma das definições do pós-estruturalismo que seja uma corrente ou movimento filosófico que surge na década de 1960, para contrastar o estruturalismo, ou seja, afirmar a superioridade do significante em relação ao significado, constituindo uma nova visão sobre os limites do conhecimento.

O pós-estruturalismo tem raízes históricas profundas, passando pela fenomenologia de Edmund Husserl, pela hermenêutica de Martin Heidegger, pela

psicanálise de Sigmund Freud, pela filosofia transcendental de Immanuel Kant e pelo existencialismo de Friedrich Nietzsche. Esse movimento também adentrou o campo da antropologia, da psicanálise e da crítica literária, além de outras áreas. Entre os principais representantes encontram-se Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Julia Kristeva.

Logo, para compreender melhor esse movimento, é preciso dar um passo atrás e contemplar ao menos o conceito do que é o projeto estruturalista. Segundo Michael Peters (2000), o estruturalismo tem sua origem na linguística estrutural, desenvolvida por Ferdinand Saussure e Roman Jakobson no início do século XX. Saussure concebia a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de forma relacional.

Assim, a palavra era um signo, formado por conceito e som (significado e significante), estando ambos relacionados, dependendo um do outro, de forma arbitrária, já que não existe nada que faça com que um som seja associado com um conceito, demonstrado pelas diferenças de significantes em línguas distintas para o mesmo significado. Para Saussure, a linguística compreende e organiza elementos fônicos e semânticos não diretamente acessíveis à experiência sensorial. Dessa forma, Saussure desenvolve a base metodológica (semiologia) que é promovida para o centro das ciências humanas.

A arbitrariedade que relaciona significado e significante, na linguística saussuriana, se dá pelas convenções dos falantes da língua, pois, em geral, não existe uma relação natural que ligue os termos (significante e significado), sendo que um mesmo significante poderá ter registros fonéticos em diferentes línguas (árvore em português, é *tree* em inglês, por exemplo).

Contudo, essa questão que Saussure propõe (arbitrariedade) foi objeto de muitas discussões. Thomas Pinchon (1937), Émile Benveniste (2005) e Jacques Derrida (1973) argumentam que o vínculo entre significante e significado não seria arbitrário, mas sim necessário, considerando a dependência entre ambos. Embora existam questões sobre a arbitrariedade, por exemplo, quando refletimos sobre o significante **árvore**, essas discussões, na verdade, não invalidam a linguística saussuriana, mas colocam pontos teóricos a serem observados, como a questão de utilizar objetos físicos para a noção da arbitrariedade, o que atribuiria à teoria um sistema de valores puros.

Variadas culturas veem as coisas de formas diferentes e encontrarão na sua língua uma melhor forma de representar esse significante. Se essa associação entre significado e significante é arbitrária ou necessária, trata-se apenas de uma convenção. No entanto, quando sentimos medo, quando sentimos dor ou alegria, emitiremos sons que são universais. Quem ouvir uma interjeição de dor ou alegria saberá que aquele significante se refere a aquele tipo de significado (dor, alegria, medo). Qualquer outro tipo de signo linguístico vem de convenções tão ancestrais e diferentes que se torna impossível atribuir um significado a um significante que não seja arbitrário.

Retornando à questão da linguística, além de Saussure, destaca-se também Roman Jakobson, um dos fundadores do Círculo linguístico de Praga em 1926. Jakobson se torna a figura central no desenvolvimento histórico da linguística estrutural ao criar o vínculo entre a linguística saussuriana e o formalismo russo, fazendo com que a semiologia de Saussure fosse amplamente conhecida, constituindo, assim, o estruturalismo do século XX. Foi Jakobson quem cunhou o termo estruturalismo em 1929:

Fossemos compreender a ideia principal da ciência atual em suas mais variadas manifestações, dificilmente encontraríamos uma designação mais apropriada do que estruturalismo. Qualquer conjunto de fenômenos examinados pela ciência contemporânea é tratado não como uma aglomeração mecânica, mas como um todo estrutural, e a tarefa básica é revelar as leis internas, estáticas ou de desenvolvimento, desse sistema. O que parece ser o foco das preocupações científicas não é mais o estímulo externo, mas as premissas internas do desenvolvimento; agora a concepção mecânica dos processos cede à questão de suas funções¹⁵. (JAKOBSON, 1971, p. 711, tradução nossa)

Ao usar o termo **estruturalismo**, Jakobson designava, neste Congresso em Praga, uma abordagem funcional de investigação científica dos fenômenos, sem, no entanto, estar totalmente de acordo com a linguística saussuriana, o que o fato de ambos serem considerados os fundadores do estruturalismo parece sugerir. Enquanto Saussure teve seu *Curso de linguística geral* organizado e publicado, fazendo com que a linguística ficasse conhecida como ciência e focando seus estudos na língua propriamente dita, Jakobson parece ter ultrapassado a abrangência destes estudos, focando também na comunicação como um todo, abordando o sistema fonológico e a dialetologia, ou seja, toda a evolução da linguagem, de sua concepção até sua dissolução.

De toda forma, é possível perceber, assim como Peters (2000) propõe, que o estruturalismo começou a se desenvolver como uma forma de crítica literária e de análise linguística do discurso, que substituiu o modelo humanista que interpretava textos como sendo a expressão singular de um autor. A partir do modelo linguístico de Saussure e Jakobson, foi possível uma análise científica da linguagem,

¹⁵ "Were we to comprise the leading idea of present-day science in its most various manifestations, we could hardly find a more appropriate designation than structuralism. Any set of phenomena examined by contemporary science is treated not as a mechanical agglomeration but as a structural whole, and the basic task is to reveal the inner, whether static or developmental, laws of this system. What appears to be the focus of scientific preoccupations is no longer the outer stimulus, but the internal premises of the development; now the mechanical conception of processes yields to the question of their functions".

contrariando as estruturas tradicionais das ciências humanas, baseadas nas ideias de intencionalidade, de criatividade e de autoria.

Demonstrando a importância da teoria de Saussure sobre signos, significantes e significados, e a forma como a linguagem simbólica é utilizada, de forma muitas vezes metafórica, algumas passagens da obra *S.*, podem ser bem ilustrativas. Nessa obra existe uma gama muito grande de signos, indicando nomes de pessoas e lugares, representados apenas por letras ou palavras interrompidas. O personagem *S.* é um exemplo. Em certa parte da narrativa ele é chamado de *Taraqachi* (ABRAMS; DORST, 2015, p. 334; p. 349; p. 351), palavra que ele desconhece e para a qual cria um significado — aquele que tenta — (ABRAMS; DORST, 2015, p. 351).

Temos ainda o próprio símbolo “S” que se repete em vários lugares e, como não há clareza de seu significado, o personagem que está desmemoriado acaba o identificando como sendo seu nome e assim passa a se reconhecer. Há, ainda, *V. M. Straka*, que é um signo associado a um escritor, mas ninguém conhece o significante relativo a esse signo, ou seja, a pessoa que este signo representa.

Outro exemplo é a comunicação dos tripulantes do misterioso navio por meio de apitos. O som que emitem cria uma linguagem própria, um significado que é conhecido pelos marinheiros, que têm suas bocas costuradas. Dessa forma, os signos tornam-se fundamentais na comunicação dos marinheiros.

Outra passagem que chama a atenção em relação aos signos, seus significantes e significação, é quando *S.* grava sua história nas paredes do navio, mas o que aparece escrito é outra coisa:

S. coloca no chão os pés em meias, pega o prego e o rola nos dedos. Testa sua ponta raspando uma única linha vertical — um *um*, você diria, ou um *I* — em um

pedaço de madeira no topo do anteparo. E então, devagar, dolorosamente, começa a gravar sua história no próprio navio.

Eu nadei para longe do navio, ele escreve. Supus que havia sido destruído. Encontrava-me sob um píer, tossindo água do mar. Podia ouvir o barulho da manifestação acima.

[...]

As palavras na parede não são as que ele pensou ter escrito.

EU NADEI PARA LONGE DO NAVIO,

diz a parede.

EU ASPIRARA DESTRUÍ-LO.

EU ME VI SOB UM ARCO,

XINGANDO OS SENADORES. SERÁ QUE EU

PODERIA FERIR OS DEMÔNIOS RUIDOSOS ACIMA? (ABRAMS; DORST, 2015, p. 206-207, ênfase no original).

Dessa forma, a obra *S.* demonstra muito do que Saussure aborda sobre signo, significante e significado, envolvendo toda uma trama com símbolos que o leitor deve interpretar, iniciando já pelo título do livro *O navio de Teseu*, no qual a necessária conexão entre este signo que o título apresenta se conectará com todo o enredo das variadas tramas de *S.* (2015).

Retomando o estruturalismo linguístico de Saussure, reconhecemos que é daí que emerge o movimento estruturalista, como um novo método para as ciências humanas. Ele penetra na antropologia, crítica literária, psicanálise, marxismo, história, entre outros estudos, “[...] transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação” (PETERS, 2000, p. 10).

Como uma resposta filosófica a este *status* científico do estruturalismo e a pretensão de virar um megaparadigma para as ciências sociais surge o pós-estruturalismo, uma forma de descentrar essas estruturas, sob a inspiração de Nietzsche e Heidegger. Segundo Williams (2012, p. 14), o projeto estruturalista visa

a restringir e envolver as diferenças no interior de estruturas para se chegar a um conhecimento seguro, enquanto os pós-estruturalistas discordam desse conceito, pois essa segurança contraria o valor produtivo dos limites irregulares da estrutura.

Peters vai conceituar o pós-estruturalismo como “[...] um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28).

Relacionando as reflexões acima citadas, de Williams e Peters, sobre o surgimento do pós-estruturalismo, percebemos que havia um mal-estar em associar todo o pensamento científico das ciências humanas dentro dos métodos de análise consistentes em limites ou estruturas, na forma de modelos explicativos baseados na linguagem. Esse desconforto faz vir à tona um movimento que não é capaz de romper definitivamente com o estruturalismo, mantendo a linguística como uma peça fundamental nessa nova abordagem, contudo, deslocando o pensamento científico da estrutura para a historicidade.

Mas, para atingir o objetivo do pós-estruturalismo, é necessário, portanto, ir além das reflexões teóricas abstratas, para mostrar o trabalho dos limites dentro de aplicações práticas do conhecimento, tomando uma dada estrutura e a desconstruindo, para transformá-la e mostrar suas exclusões. O pós-estruturalismo é oposto às certezas. Significa mudar padrões, mostrar as impossibilidades de um conhecimento sistemático, já que os significados estão dispersos, num jogo de referências entre palavras e suas definições. É por isso que Williams (2012) propõe que o pós-estruturalismo é um modo revolucionário de pensar a história:

O pós-estruturalismo pode assim ser visto como uma série de interpretações de suas raízes históricas. Cada interpretação dessas influências é também uma transformação. Portanto, faz mais sentido pensar as raízes em termos do que elas

tornam possível, e como definem um terreno, ao invés de pelos elementos específicos que foram repudiados ou mantidos. É um erro pensar o movimento como simplesmente “kantiano” ou “anticartesiano”, por exemplo. (WILLIAMS, 2012, p. 21, ênfase no original)

Assim, a própria ideia de simplificar o projeto pós-estruturalista num conceito torna-se inapropriado, já que o pós-estruturalismo segue por uma linha bem mais rizomática, para usar os conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, de multiplicidade e diferença. É, antes, uma abordagem que oferece novos caminhos para a reflexão e a construção de conhecimentos nas diversas áreas.

Vários pensadores estudaram a arte e a filosofia a partir dos conceitos pós-estruturalistas. Começamos com Jacques Derrida, que pensou o pós-estruturalismo como uma desconstrução, e não como um projeto de **pós** no sentido de ulterior ou depois, já que o pós-estruturalismo surge quase simultaneamente ao estruturalismo. Essa desconstrução que o filósofo propõe é no sentido de ameaçar as estruturas de forma a compreendê-la melhor. Assim, o pós-estruturalismo seria, de certa forma, o mesmo estruturalismo, só que aberto e transformado:

Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam essas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois se habita sempre e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho. (DERRIDA, 1973, p. 30)

Derrida vai contra o modelo kantiano ou fenomenológico husserliano, partindo para o que ficou conhecido como desconstrução. Esse empreendimento

proposto por Derrida, a princípio para tratar os textos filosóficos, pretendia atingir o sistema como um todo, nas diversas áreas do conhecimento.

Terry Eagleton afirma que Derrida classifica de metafísico qualquer sistema que dependa de uma base inatacável ou fundamentos inquestionáveis, embora isso não deva ser erradicado, por conter aí toda a nossa história. Mas esses sistemas podem ser desconstruídos:

[...] são antes produtos de um determinado sistema de significações, do que algo que os sustenta de fora para dentro. Tais princípios primeiros são comumente definidos pelo que excluem: são parte das “oposições binárias” de que tanto gosta o estruturalismo. (EAGLETON, 2006, p. 199, ênfase no original)

É de Derrida a obra-chave sobre o pós-estruturalismo, a *Gramatologia* (1976). A obra propõe que a filosofia clássica que concebe a linguagem escrita como representação da fala seja desconstruída, pois essa filosofia atribui à escrita um caráter apenas funcional. Da mesma forma, deveriam ser desconstruídas as interpretações que reduzem os estudos de Saussure a uma filosofia da linguagem com características meramente fonocêntricas. A desconstrução de Derrida recai, pois, sobre o logocentrismo, ou seja, o pensamento ocidental que coloca a razão no centro de qualquer texto ou discurso:

Assim, as leituras de Derrida buscam e exploram a força dos argumentos a serem desconstruídos. Ele não focaliza as fraquezas de uma posição ou tradição, mas mostra como suas virtudes trabalham contra si mesmas nos momentos mais elevados e cruciais. O pós-estruturalismo enquanto desconstrução não está preocupado com os efeitos de uma posição, mas com a relação entre suas fundações e suas mais distantes afirmações. (WILLIAMS, 2012, p. 48)

Portanto, a desconstrução poderia ser uma reorganização do pensamento ocidental, talvez menos que uma filosofia, mas uma estratégia de oposição, de

reinterpretação do passado, da história e das construções culturais. Essas fundações, que Williams sugere na citação acima, estão muito ligadas a estereótipos e processos históricos que precisam ser reinterpretados e ressignificados para desconstruir esses centros construídos como estáveis por uma tradição metafísica.

Corroborando com os conceitos de Derrida, Jonathan Culler (1999), que considera a desconstrução como crítica das oposições hierárquicas: dentro/fora, fala/escrita, presença/ausência etc. O impacto dessa teoria causou muitas reflexões e redimensionou conceitos hegemônicos dos discursos de toda ordem, conforme observa Culler:

Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável, mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca desmantelá-la e reinscrevê-la — isto é, não destruí-la mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes. (CULLER, 1999, p. 122)

O que Culler apresenta é como Derrida e a sua teoria da desconstrução propõe esse descentramento da metafísica, no qual não mais a estrutura, mas sim cada parte de todo o texto importa, e como essa teoria conseguiu abalar as humanidades. Sob essa perspectiva, estava proposta uma maneira de atacar as estruturas de forma metodológica, para uma melhor compreensão destas.

Também Foucault, no início da década de 1970, propôs estudar a literatura a partir da análise do discurso histórico, desfocando a estrutura e concentrando a atenção no mundo contextual, no qual a linguagem constitui um acontecimento social. O filósofo supõe que dentro dos textos existem construções ideológicas, pois as palavras são ditas dentro “de complexos mecanismos de restrição” (FOUCAULT, 2009, p.40):

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de processos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, esquivar-lhe a pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 2009, p. 11)

Dentro dessa corrente teórica, o texto só pode ser analisado a partir de seu contexto histórico-social. Percebemos, ao menos no que diz respeito à noção metafísica enquanto discurso estruturante do pensamento oposicional e valorização de uma interpretação superficial, que ambos os filósofos, Derrida e Foucault, foram capazes de se alinharem frente a uma virada linguística, promovendo um paradigma dentro das humanidades, especialmente considerando o cânone da literatura e das artes.

Pensando na questão da desconstrução de Derrida e da análise do discurso de Foucault, na construção do cânone, no controle por intermédio do discurso, podemos demonstrar, com a obra de Cortázar, um pouco das transgressões desse controle, além da ironia sobre o poder da linguagem e da formação do cânone promovida pela obra. *O jogo da amarelinha* é um jogo da linguagem. Nessa obra, muitas críticas são feitas ao cânone por meio de um escritor fictício (Morelli), e muitas dessas brincadeiras com a linguagem se dão no decorrer da mistura de idiomas na narrativa. Assim, um dos primordiais sistemas de identidade dos sujeitos, que é justamente a língua, é desestabilizado em muitos diálogos, e, muitas vezes, em grande parte dos capítulos.

Mas nada pode ser mais desconstrucionista do que o uso de um idioma inventado pelo autor, o glíglico, o qual é a base de um diálogo erótico no capítulo 68:

Mal ele lhe amalaba o noema, ela se deixava abater pelo clémiso e caíam em hidromúrias, em ambônios selvagens, em seguraís exasperantes. Toda vez que ele tentava relamar as incopelusas, se enroscava num grimado choramingas e tinha que emulsionar-se diante do nóvulo, sentindo como pouco a pouco as argulas se

refespelhavam, como iam se apeltronando, reduplicando, até ficar esticado feito o trimalciato de ergomanina a que deixaram cair algumas fíbulas de cariaconcia. (CORTÁZAR, 2019, p. 347)

Outra transgressão com a língua é o capítulo 69, com a notícia de um suicídio no (ironicamente) “Ortográfiko”, no qual a grafia de muitas palavras está incorreta, sendo que o capítulo supracitado não é o único escrito com esse tipo de transgressão:

Ingrata surpresa foi ler em “Ortográfiko” a notícia de aver falcido em San Luis Potosí no 1o de marso último, o tenentequoronel (promovido a quoronel para retirar-lo do servisso), Adolfo Abila Sanhes. Surpresa foi purque não tínhamos notíssia de que estiveçe de kama. Além do mais, já faiz tempo que tínhamos catalogado ele entre nossos amigos os suissidas, e numa ocasião se re.riu “Renovigo” a certus sintomas nele obiservados. Somente qui Abila Sanhes não escolheu o revólver feito o iscritor anticlericau Guilhermi Delora, nem a corda como o esperantista francez Eujenio Lanti. (CORTÁZAR, 2019, p. 348)

Cortázar, nesta obra, faz literatura ao mesmo tempo em que denuncia a escrita literária. Transgride, mostra seu uso popular na comunicação, inventa uma língua, sai da estrutura. A todo momento, o autor questiona o uso de uma linguagem artificial e critica, por meio do personagem Morelli, o uso de uma linguagem menos expressiva. Mas, em toda a extensão da obra, Cortázar se preocupa em desconstruir essa linguagem, seja pelos diversos estilos que apresenta no texto, de forma a fragmentá-lo, seja pelas linguagens que se serve para a escrita (gírias, vários idiomas, inclusive o que ele inventou — o glíglico, além de músicas, poemas entre outras). Essa preocupação que permeia todo o texto literário de *O jogo da amarelinha* e que envolve a língua e a própria linguagem literária remete a desconstrução proposta por Derrida para os textos, ou a análise de discurso proposta por Foucault.

Porém, como todo pressuposto teórico, o desconstrutivismo não foi uma teoria aceita por todos os estudiosos, como é o caso de Gumbrecht, que aponta a incapacidade de a linguagem de se referir ao mundo, ao passo que defendem o conceito de presença, colocando o desconstrutivismo sob suspeita, alegando que o seu sucesso na Academia deve-se ao fato de que seus defensores tachavam de “substancialista” (GUMBRECHT, 2010, p. 78) quem defendia a manutenção de um sentido estável: “[...] a desconstrução, em grande medida, tem recorrido a um suave terror para consolidar a ordem vigente nas Humanidades” (GUMBRECHT, 2010, p. 78).

Assim, para Gumbrecht, linguagem, interpretação e metafísica identificariam as culturas de sentido, enquanto coisa, ser e matéria integrariam a cultura de presença, que se insinua na linguagem opondo-se, dessa forma, ao desconstrucionismo derridiano:

Me cansei dessa via intelectual de mão única, fundamentada e sustentada por uma compreensão limitada, porém totalizante, da hermenêutica. Por muito tempo, vivenciei o absolutismo de todas as variedades de filosofia da virada pós-linguística como uma restrição intelectual, e encontrei pouco consolo naquilo que gosto de caracterizar como o “existencialismo linguístico” da desconstrução, isto é, os constantes lamento e melancolia (em suas infinitas variações) pela suposta incapacidade da linguagem de se referir aos objetos do mundo. (GUMBRECHT, 2012, p. 63, ênfase do autor)

Assim, o pós-estruturalismo (como também o estruturalismo) busca (apenas) na hermenêutica a compreensão do texto, ao passo que Gumbrecht avança para o campo não hermenêutico, aprofundando conceitos de materialidade, presença e *Stimmung*, aos quais não nos deteremos mais, neste momento, por não ser o objeto principal de nosso estudo. Contudo, consideramos relevante apresentar essa oposição ao pós-estruturalismo, considerando que também compreendemos que

existe sentido fora do texto (um sentido extratextual), assim como compartilhamos do conceito de presença de Gumbrecht na relação (afetiva) com o texto, assunto a que voltaremos no capítulo 3.

Retornando aos estudos pós-estruturalistas, outro filósofo com destaque é Jean-François Lyotard, que se afasta do estruturalismo justamente por refutar a ideia de uma concepção fechada de sistema, inclusive da própria língua, a qual analisa como jogos de linguagem. Dessa forma, Lyotard conjuga a teoria com exemplos trazidos pelas artes:

Enquanto o filósofo não se tornar também pintor, ele terá que permanecer no orbe da linguagem, do inconsciente estrutural. Mas o esforço que a fala ainda pode realizar é perceber em sua própria linguagem essa transgressão do espaçamento, essa mobilidade, essa profundidade que caracteriza a referência do discurso e que o estruturalismo omite. Não é desenhar ou pintar necessariamente, é pintar e desenhar com e nas palavras; Merleau-Ponty chamou isso de sobre-reflexão¹⁶. (LYOTARD, 1985, p. 53, tradução nossa)

Lyotard foi um pioneiro do pós-modernismo e um opositor radical do estruturalismo, mas sua desconstrução era mais criativa e transformadora e não visava acabar com a estrutura. Lyotard (2008, p. 129) demonstra isso quando aborda a questão das bordas estruturais, ou seja, as fronteiras entre as oposições dentro e fora e quando alia a arte com a filosofia e questiona a linguagem e as metanarrativas.

O filósofo faz uma distinção entre diferença e oposição (embora muitas vezes essas palavras sejam usadas como sinônimos) e elementos negativos da

¹⁶ "Tant que le philosophe ne se fera pas peintre également, il lui faudra rester dans l'orbe de la langue, de l'inconscience structurale. Mais l'effort que peut encore accomplir la parole, c'est de réaliser sur son langage même cette transgression des espacements, cette mobilité, cette profondeur qui caractérisent la référence du discours et que le structuralisme omet. Ce n'est pas dessiner ou peindre même, c'est peindre et dessiner avec et dans les mots; Merleau-Ponty appelait cela surréflexion".

estrutura. Assim, o que é diferente não se opõe, necessariamente. Dessa forma, a desconstrução de Lyotard não é uma destruição, mas sim uma mudança nos discursos. “O significado está presente como ausência de significado; [...] Construir sentido nunca é mais do que desconstruir significação¹⁷” (LYOTARD, 1985, p. 19, tradução nossa).

É dessa forma que Lyotard vai se estabelecer como um opositor das metanarrativas e vai buscar a desconstrução da supervalorização do discurso científico na sociedade, por meio de regras na linguagem que a tornariam produtora de relações de poder. Situamos Lyotard e sua filosofia próximos de Derrida e Foucault neste ponto e, portanto, além de pós-modernista, o filósofo é antes um pós-estruturalista, de fato.

Outra manifestação que contribui para a compreensão do pós-estruturalismo é a filosofia da diferença de Gilles Deleuze. Para o filósofo, segundo Williams (2012), a estrutura deveria ser a razão para a evolução da coisa estruturada. Assim, o pós-estruturalismo é justamente essa visão da estrutura como um limite do conhecimento. Portanto, é a condição para que essa coisa evolua e se transforme, e não apenas uma representação dela. Essa estrutura seria, então, uma parte viva das coisas. Deleuze define esses conceitos em seu ensaio *Diferença e repetição*, no qual faz novas definições sobre os termos signo e simulacro, que, para ele, não seria um símbolo da identidade, mas sim da diferença, um convite a novas maneiras de repetição.

De modo geral, também Deleuze confirma que o pós-estruturalismo não é oposicional ao estruturalismo, mas uma transformação. Fazendo uma relação da

¹⁷ “Le sens est présent comme absence de signification; (...) Construire le sens n'est jamais que déconstruire la signification.”

preocupação do estruturalismo com os jogos e as brincadeiras, Deleuze interpreta a questão do acaso no lance de dados com sua própria filosofia.

Cabe apontar que Deleuze não acreditava no determinismo, ou seja, as decisões não seguem uma relação de casualidade, tal qual o naturalismo, no qual tudo seria ditado pelo determinismo biológico. Mas, antes, nossas decisões adviriam de criatividade e casualidade, já que nem tudo poderia ser explicado somente pelas leis naturais, mas entendendo que nas decisões humanas existe sempre um contingente casual e proveniente de nossas vontades e crenças. Dessa forma, o aspecto antinaturalista e antideterminista do pós-estruturalismo de Deleuze fica demonstrado, de forma simples, na expressão do “lance de dados¹⁸” (DELEUZE, 1988, p. 195), ou seja, ao passo em que é ontologicamente uno (um único lance de dados), é também formalmente múltiplo (devido às combinações problemáticas que resultam desse lance).

Um dos trabalhos de linguística mais completos dentro das obras pós-estruturalistas é *La révolution du langage poétique* (1974), de Julia Kristeva (sem tradução para o português até o momento). Nessa obra, amplamente baseada no legado psicanalítico de Freud, ela se afasta do cogito cartesiano e da fenomenologia husserliana, se aproximando das teorias desconstrutivistas. Dessa forma, a filósofa busca demonstrar como as várias teorias da linguagem (estruturalismo, fenomenologia, teorias analíticas da linguagem e linguística contemporânea) pressupõem processos extralinguísticos.

¹⁸ Deleuze, na expressão "lance de dados", faz referência ao poema *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* de Stéphane Mallarmé (1897), cuja transcrição foi feita por Haroldo de Campos em 1975 (*Um lance de dados jamais abolirá o acaso*). Nesse texto, a noção de acaso de Mallarmé refere-se a uma geral falta de finalidade, um princípio destruidor e uma derrota intelectual do homem. Ao utilizar essa expressão, Deleuze não estava apenas descrevendo uma cena, mas fazendo "(...) do próprio movimento, uma obra, sem interposição; de substituir a representação mediada por signos diretos; de inventar vibrações, torções, gravitações, danças e saltos que atinjam diretamente o espírito" (DELEUZE, 1988, p. 17).

Assim, Kristeva vai sistematizar todo um pensamento desconstrutivista para enfrentar a metafísica substancialista por meio de um discurso marcado por categorias ligadas a essa própria tradição. Então, dentro da semiótica, Kristeva se distanciará do pensamento original de Peirce e Saussure, integrando no seu conceito elementos da psicanálise.

Na sua visão sobre intertextualidade, conceito que será mais amplamente discutido no tópico 1.3.1.2, Kristeva afirma que toda obra emerge de contribuições anteriores e a relação entre os textos. Para a autora, a estruturação de uma obra é a forma de presentificar obras literárias desde os períodos antigos: “O texto não é um conjunto de enunciados gramaticais ou agramaticais; é aquilo que se deixa ler através da particularidade dessa conjunção de diferentes estratos da significância presente na língua, cuja memória ela desperta: a história” (KRISTEVA, 2005, p. 20).

Assim, verificamos que as reflexões produzidas por Derrida, Foucault, Gumbrecht, Lyotard e Kristeva, embora distintas, traçam novas maneiras de entendimento do texto, quando se articulam a variadas noções como as de **sujeito, linguagem, jogo, oposição, diferença, descentramento, gênio feminino, historicidade, presença, arte**, entre outras. Esses pensadores propõem, então, um novo modo de conceber a interpretação, à crítica da profundidade do discurso.

Aqui, concordamos com James Williams, que atribui forte relação da arte com o pós-estruturalismo. A literatura, de forma aberta a diferentes sentidos de valores, tal qual a arte em geral, também é atraída pelo pós-estruturalismo, pois a complexidade de respostas e estímulos criativos e a multiplicidade de interpretações, conforme as reflexões propostas pelos desconstrucionistas, oferece-nos o material prático para as considerações acerca das diferentes experiências, subvertendo os limites estruturais do conhecimento:

O pós-estruturalismo vai além da crítica de arte ou de teorias da arte para se tornar parte dos processos artísticos. No pós-estruturalismo não há avaliações externas do que é bom ou mau em arte, ou sobre o que a arte é e não é. Ao invés disso, as obras de arte se tornam parte de reflexões filosóficas mais vastas, nas quais os estilos de pensamento, problemas filosóficos e obras de arte interagem para transformar e ampliar os problemas. Isso explica por que o pós-estruturalismo tem uma rica relação com a arte: na arquitetura, na literatura, nas belas-artes, por exemplo. (WILLIAMS, 2012, p. 34)

Importante salientar que os pós-estruturalistas não são contra a ciência ou a tecnologia, mas postulam que as pressuposições e os métodos da ciência são estruturas que limitam o conhecimento. “As teorias e fatos científicos devem, pois, ser vistos como parte de um leque muito maior de teorias e críticas extracientíficas, em particular, em termos da impossibilidade de teorias e verdades definitivas” (WILLIAMS, 2012, p. 33).

Partindo dessas observações de Williams tanto da relação do pós-estruturalismo com as artes quanto com o pensamento científico, podemos inferir que o pós-estruturalismo dá espaço ao pensamento abstrato e permite (e busca) mudança e rompimento. E é isso que faz com que as artes sirvam também ao propósito do movimento, ou seja, de dar espaço para as reflexões filosóficas, pois, afinal, qual o papel das artes senão o de nos tirar da nossa comodidade, de interagir com nossa subjetividade de forma a nos incomodar? E é justamente esse ponto que colabora com o pensamento científico, de uma forma mais aberta às possibilidades que fechado nas estruturas.

É assim que as atividades críticas do pós-estruturalismo propõem aproximar o sujeito da realidade construída socialmente por meio dos discursos e negar as metanarrativas universalizantes. Violência oculta, moral estabelecida e cânone

artístico são campos de ação para o pós-estruturalismo, que consiste em desconstruir, transformar e romper:

[...] total ruptura de nosso senso seguro do significado e referência na linguagem, de nosso entendimento, de nossos sentidos e das artes, de nosso entendimento da identidade, de nosso senso da história e do papel dela no presente e de nosso entendimento da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. (WILLIAMS, 2012, p. 17)

Importante considerar que, como proposto por Erickson (2004), na perspectiva do pós-estruturalismo, os sujeitos são descentrados por meio das práticas discursivas que abrangem muito mais que a fala e a escrita, mas inclui também o modo de vestir, os gostos, a comida, a arquitetura, os sistemas de saber e poder etc.

Atacar “as verdades eternas e universais” (HARVEY, 2008, p. 49), ou seja, tanto a questão das metanarrativas quanto os conceitos sobre o descentramento do sujeito são os pontos que mais aproximam o pós-estruturalismo do pós-modernismo. Assim, o pós-modernismo busca, dentro do campo de ação do pós-estruturalismo, formas de questionar e refletir sobre os padrões artísticos existentes. Da mesma forma, mesmo sendo anterior ao pós-estruturalismo, também o modernismo apresenta uma transgressão ao movimento artístico existente, trazendo diversas inovações que fazem com que esteticamente esse movimento se mescle e se confunda com o próprio pós-modernismo, conforme veremos a seguir.

1.3 MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO NA LITERATURA: VERTENTES E RECURSOS

Modernismo (ou movimento modernista) é o conjunto de correntes culturais, escolas e estilos que permearam as artes e o *design* da primeira metade do século

XX. O modernismo baseou-se na ideia de que as formas tradicionais das artes plásticas, literatura, *design*, organização social e vida cotidiana tornaram-se ultrapassadas, e que era fundamental deixá-las de lado, a fim de abrir espaço a uma nova cultura. A palavra **moderno** dá essa ideia de novo, embora não signifique **contemporâneo**.

Já o pós-modernismo surge dentro da corrente pós-estruturalista como um movimento crítico e revolucionário, especialmente dentro das artes. Assim como o pós-estruturalismo, o pós-modernismo não faz uma oposição, tampouco significa um rompimento com o modernismo. Também não é, necessariamente, um movimento que veio após, como o prefixo pode sugerir. Além disso, não há um consenso sobre uma definição, nem sobre quando se inicia, pois alguns críticos acreditam que obras muito remotas já carregavam características que as enquadrariam dentro do movimento pós-modernista. Essa controvérsia conceitual recai também sobre os termos modernidade, modernização e os pós — pós-modernidade e pós-modernização —, cujos significados são intercambiados e usados, muitas vezes, de forma confusa e antagônica.

Filósofos como Lyotard e Jameson entendem o pós-moderno como a ruptura com o moderno. Já estudiosos como Habermas e Hutcheon concebem o termo como uma continuação com mudanças estilísticas, uma periodização, mas não um novo paradigma.

A história e o passado também são temas discutidos quando se trata de cultura pós-moderna. Eagleton (1998) propõe que a cultura pós-moderna considera a história como um produto de consumo, algo sem valor em relação ao presente. Já Linda Hutcheon (1991, p.63) reage a esse engrandecimento do presente e do novo, e sugere que o pós-modernismo nos ajuda a reconhecer o passado de forma que

possamos refletir sobre as experiências decorridas e seus valores (se houver). A autora exorta o poder irônico do pós-modernismo, especialmente com relação ao pretérito, no qual considera que “é sempre uma reelaboração crítica, nunca um ‘retomo’ nostálgico” (HUTCHEON, 1991, p. 21, ênfase no original).

A despeito do que Eagleton propõe, a ideia de Hutcheon sobre a concepção pós-moderna e o passado parece mais consistente e entusiasmada. A autora, como veremos mais a frente, é mesmo admiradora da cultura pós-moderna e acredita que essa cultura provoca uma reflexão sobre a história, a partir do momento que a utiliza como intertexto ao reconstruir um fato a partir do que presumimos conhecer dele.

Mike Featherstone (1995) inicia o primeiro capítulo do livro *Cultura de consumo e pós-modernismo* relacionando o termo (pós-modernismo) a uma moda intelectual e aponta que sua dificuldade conceitual até figurou em periódicos de grande circulação: “Segundo o Dicionário Contemporâneo das Ideias Assimiladas, ‘essa palavra não tem sentido, use-a sempre que for possível’ (*Independent*, 24 de dezembro de 1987)” (FEATHERSTONE, 1995, p. 17, ênfase no original).

Assim, para compreender melhor o pós-modernismo, é interessante que abordemos um pouco os conceitos de modernismo, modernidade, pós-modernidade, modernização e pós-modernização, tentando distinguir ou destacar algumas características de cada um deles, embora os teóricos e filósofos usem os termos de forma não muito precisa e seja necessária a compreensão da conjuntura e a época a qual o termo está se referindo, para que seja possível a contextualização.

Featherstone (1995, p. 23) apresenta os termos **modernização e pós-modernização** referindo-se mais a um processo de mudança gradativa, relacionada, em geral, aos estudos urbanos, efeitos do desenvolvimento econômico sobre as estruturas sociais e valores tradicionais. O autor sugere, ainda, que os termos sejam

usados para designar outros elementos infraestruturais, tais como mercado capitalista mundial, urbanização, expansão da ciência, desenvolvimento social baseado na industrialização, entre outros.

Moderno, modernidade e os pós (moderno e modernidade) estão mais relacionados com um período histórico, a partir do fim do século XIX, no qual inúmeras mudanças marcam a cultura ocidental, gerando transformações nas artes, na política, na economia, na cultura, entre outras áreas (PETERS, 2000).

Domício Proença Filho (1988, p. 10-15) propõe que o termo pós-moderno se associa ora à época pós-moderna (após 1875), ora ao pós-modernismo (estilo manifestado em várias artes), ora com a corrente pós-moderna ou pós-estruturalista (filosofia). Essa associação à época pós-moderna, marcada pelo ano de 1875, ao qual Proença Filho se refere, vem da definição do historiador inglês Joseph Arnold Toynbee, que cunhou o termo para designar o período iniciado nas duas últimas décadas do século XIX, que, segundo ele, seria uma “idade da anarquia” (TOYNBEE, 1951, p. 323), com sintomas de desintegração e destruição da Idade Moderna, indicando o colapso da visão racionalista de mundo composta por uma sociedade de massa. Essa visão foi aceita e usada por alguns historiadores e críticos literários nas décadas de 1950 e 1960, momento da crise do pós-guerra. O termo parece carregar em si o pessimismo, especialmente em relação ao destino da cultura numa sociedade de consumo. É importante salientar que, no entanto, para Proença Filho, o pós-modernismo surge no século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945): “[...] pós-modernismo se entende basicamente como o estilo estético que vem se desenvolvendo na segunda metade do século atual [século XX]” (PROENÇA FILHO, 1988, p. 12).

Mari José Rodrigues Faria Coracini conceitua e demonstra muitas variações e aspectos dos mesmos termos:

Fala-se, então, de modernidade tardia, pós-modernidade, sobre-modernidade, segunda modernidade ou modernidade radical. Todas às denominações carregam em si o termo “modernidade”, o que nos leva considerar a (im)possibilidade de polarizar as duas perspectivas que: imbricam, se interpenetram para constituir o momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido que estamos vivendo. Este momento que podemos caracterizar como pós-panóptico, ou seja, em que o panóptico visível, localizável, dá lugar, aos poucos, a um panóptico imperceptível, camuflado, que orienta sem orientar, seduz sem convencer, manobra na invisibilidade das necessidades desnecessárias, construídas, inventadas, sem que nos apercebamos, pela mídia, pelo marketing, acarretando um consumo desenfreado. (CORACINI, 2005, p. 16-17, ênfase no original)

Coracini tenta, assim, sintetizar a pós-modernidade com a ideia de que todas essas conceituações giram em torno da modernidade e o que esse período histórico teve de importante que o fez tecer uma série de derivações e nomenclaturas. As implicações dos acontecimentos que lhe deram origem estão, de certa forma, tão emaranhadas na nossa cultura, nas nossas escolhas e no nosso modo de viver que não podemos imaginar que não fazemos parte dela, mas estamos completamente envolvidos nela.

Jean-François Lyotard é o principal filósofo a definir o termo **pós-moderno** como a incredulidade diante das metanarrativas, argumentando que estas são substituídas pela pluralidade de jogos de linguagem. O filósofo tem interesse, sobretudo, nos efeitos que a computadorização tem na sociedade e no conhecimento. Outro sociólogo e filósofo francês, Jean Baudrillard (1998), também foca seus estudos no papel da mídia na sociedade, e acredita que o crescimento das novas formas de comunicação e recepção, condicionado pela tecnologia, é fator determinante da pós-modernidade.

Assim, a pós-modernidade discute a ideia das metanarrativas como as formas de racionalidade nas versões cartesiana, newtoniana e positivista, que fundamentaram os principais modelos de ciência e de tecnologia, além das grandes ideias homogeneizadoras modernas, das atividades políticas e culturais do Ocidente desde o Renascimento.

Pensando no desenvolvimento tecnológico como diluidor de barreiras e homogeneizador de culturas, citamos também o pensamento de Stuart Hall, que, na obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, aborda a questão do descentramento do sujeito pós-moderno, da identidade formada e transformada continuamente pelos sistemas culturais que rodeiam o indivíduo, de forma que a identidade seja uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13).

A discussão em torno do caráter cultural das identidades subjetivas, e das novas formas de se lidar com o tempo e com o passado (historicização), segundo Maria Lúcia Outeiro Fernandes (2010), iniciou importantes debates como:

[...] a formação dos cânones; as relações entre ficção e realidade; as contaminações da arte pela cultura de massa; a desconstrução do sujeito e a crise da imaginação; o declínio das vanguardas e a desconfiança em relação à ideia de novo e de originalidade; a permanência da tradição na produção moderna; as novas identidades culturais, a luta das minorias e as propostas alternativas de intervenção política; a rejeição de qualquer espécie de autoritarismo e totalitarismo, inclusive os científicos e epistemológicos, bem como a consciência do caráter arbitrário e ideológico de todos os conceitos e representações. (FERNANDES, 2010, p. 47-48)

O que Fernandes (2010) apresenta é a sintetização das principais ideias do pós-modernismo, especialmente a rejeição das metanarrativas e a arte como um produto popular. O cânone é substituído pela cultura de massa e a arte passa para

um estágio de questionamento (questiona e é questionada) como expressão política e cultural.

Outro importante filósofo a se ocupar do estudo da pós-modernidade, ou “hipermodernidade” (LIPOVETSKY, 2004, p. 25), é Gilles Lipovetsky. Para ele, o mesmo tripé que sustentava a modernidade continua a sustentar nossa cultura: 1) o indivíduo, ou uma sociedade que reconhece os direitos individuais (democracia), 2) o mercado e 3) a dinâmica técnico-científica. Na pós-modernidade, essas três lógicas foram radicalizadas.

Lipovetsky acredita que estamos vivendo um período de exacerbação e excessos, por isso o termo pós teria se tornado insuficiente para caracterizar uma sociedade que quer sempre mais, em todos os aspectos. Isso transforma o tempo atual num momento efêmero. A sociedade vive sob pressão. Logo, flexibilidade é a palavra de ordem para acompanhar a transitoriedade e fluidez da hipermodernidade.

Também Zygmunt Bauman (2001) contribui com as reflexões acerca da pós-modernidade, atribuindo a esse período o adjetivo de líquido em oposição à solidez do fordismo, no qual havia uma regularidade, uma repetição, uma previsibilidade. A era industrial pesada da modernidade (era fordista) foi substituída pela versão fluida, com a liquefação dos padrões de dependência e interação, ordem e segurança.

Realmente podemos pensar que a pós-modernidade tem semelhanças com o pós-industrial. A Revolução Industrial¹⁹, que ocorreu no século XIX, foi o início de uma era pesada, de máquinas a jornadas de trabalho (16 horas diárias), vida muito degradada dos operários, em condições de pobreza e descaso com suas moradias e famílias. Sucede a ela a sociedade pós-industrial, com mais tecnologia e de melhor

¹⁹ A Revolução Industrial foi a transição para novos processos de fabricação na Grã-Bretanha, Europa continental e Estados Unidos. O movimento foi iniciado na Inglaterra no século XVIII, quando o modo de produção industrial se espalhou por grande parte do hemisfério Norte, durante todo o século XIX e início do século XX, acarretando grandes transformações sociais e econômicas, que persistem até hoje.

qualidade, com produção em massa e uma ilusão de abundância eterna, que se interrompe com a crise do petróleo em 1972.

O período do pós-guerra, com a Europa em ruínas, o estabelecimento dos Estados Unidos como potência mundial e o capitalismo oferecendo ao mundo novas formas de organização dos mercados, a indústria cultural e as mídias eletrônicas cada vez mais potentes, sofisticando as comunicações, fizeram da pós-modernidade um campo ideal para reflexões sobre as mudanças culturais e sociais que tudo isso causou no mundo. Diante disso, Peters (2000) define a pós-modernidade como um *ethos* composto por inúmeras epistemologias, tais como o feminismo, o marxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, entre outros.

Já os termos **modernismo** e **pós-modernismo** se referem, de forma geral, aos fenômenos culturais, e, percebendo a literatura como produção resultante da ação humana socializada, compreendemos que ela é um importante canal de expressão das culturas modernista e pós-modernista e foco do nosso objeto de estudo.

Assim, o modernismo na literatura surge na primeira metade do século XX, provavelmente com a poesia de Baudelaire, em oposição às restrições impostas à literatura pelo Realismo. O movimento caracteriza-se pela introdução de novos elementos estilísticos e por uma radicalização da estrutura narrativa não linear, com o emprego de linhas temporais desconexas, inovações na linguagem e o fluxo de consciência, por exemplo. Abordaremos, adiante, esses recursos utilizados a partir da literatura moderna.

Para nossa reflexão, a seguir, pontuaremos a diferenciação conceitual entre os termos **pós-moderno**, **pós-modernismo** e **pós-modernidade**, que suscitam uma melhor análise. Assim, segundo Lyon:

O pós-moderno se refere acima de tudo ao esgotamento da modernidade. Como artifício analítico grosseiro, é interessante fazer a distinção entre pós-modernismo, quando a ênfase se dá sobre o cultural, e pós-modernidade, quando a ênfase se dá sobre o social. [...] “Pós-modernismo”, então, se refere aos fenômenos culturais e intelectuais. [...] A “pós-modernidade”, por outro lado, enquanto ainda se concentra no esgotamento da modernidade, tem a ver com mudanças sociais [...]. (LYON, 1998, p. 34)

Terry Eagleton faz uma distinção do termo **pós-modernismo** se referindo a uma forma de cultura contemporânea e pós-modernidade como retrato de um período histórico, sendo que a controvérsia no emprego dos termos está na relação íntima do que se prestam a retratar:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão e identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. [...] Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana. (EAGLETON, 1998, p.07, ênfase no original)

Essa distinção que associa pós-modernismo aos fenômenos culturais parece ser o que mais encontra respaldo entre os teóricos e estudiosos. Deste modo, o termo pós-modernidade se referiria à condição da sociedade e da cultura na época pós-moderna. Essa diferenciação terminológica, ainda assim, é problemática e suscitaria inúmeras discussões. Contudo, vamos manter o termo pós-modernismo para designar as relações artísticas e literárias durante este estudo.

Conforme Linda Hutcheon, a posição pós do termo pós-modernismo marca tanto sua dependência quanto sua independência em relação àquilo que o precedeu e possibilitou sua existência, relacionando-se de forma contraditória com o

modernismo. Hutcheon (1991) critica a forma oposicional como sempre o termo foi apresentado em relação ao modernismo, na forma de colunas opostas “modernismo versus pós-modernismo” (HUTCHEON,1991, p. 36), negando sua natureza “híbrida, plural e contraditória” (HUTCHEON,1991, p. 36).

Essa coluna a que Hutcheon se refere é apresentada por David Harvey em *Condição pós-moderna*, sendo de autoria do teórico e escritor egípcio Ihab Hassan. Harvey pontua que, embora seja um ponto de partida útil para estabelecer as oposições estilísticas, é “perigoso” (HARVEY, 2008, p. 48)

[...] descrever relações complexas como polarizações simples, quando é quase certo que o real estado da sensibilidade, a verdadeira "estrutura do sentimento" dos períodos moderno e pós-moderno, está no modo pelo qual essas posições estilísticas são sintetizadas. (HARVEY, 2008, p. 47-48, ênfase no original)

Embora apresente diferenças essenciais, conforme o próprio Harvey (2008) pontua, essa polarização seria um resumo de ambos os conceitos. No entanto, percebemos que é impossível simplificar uma ideia que mal consegue um consenso, justamente por sua complexidade que está no que busca representar, e isto está muito mais contido em uma multiplicidade que numa simplificação. Além disso, tal esquema seria possível se os conceitos (modernismo e pós-modernismo) fossem opostos, mas percebemos que muitas vezes são apenas a continuação um do outro, em outras vezes sua conceituação interliga-se e sobrepõe-se ao outro, ficando muito difícil distingui-los com precisão.

Modernismo	Pós-modernismo
romantismo/simbolismo	parafísica/dadaísmo
forma (conjuntiva, fechada)	antiforma (disjuntiva, aberta)
propósito	jogo
projeto	acaso
hierarquia	anarquia
domínio/logos	exaustão/silêncio
objeto de arte/obra acabada	processo/performance/happening
distância	participação
criação/totalização/síntese	descrição/desconstrução/antítese
presença	ausência
centração	dispersão
gênero/fronteira	texto/intertexto
semântica	retórica
paradigma	sintagma
hipotaxe	parataxe
metáfora	metonímia
seleção	combinação
raiz/profundidade	rizoma/superfície
interpretação/leitura	Contra-interpretação/desleitura
significado	significante
<i>lisible</i> (legível)	<i>scriptible</i> (escrevível)
narrativa/grande história	antinarrativa/história do cotidiano
código mestre	idioleto
sintonia	desejo
tipo	mutante
genital/fálico	polimorfo/andrógino
paranóia	esquizofrenia
origem/causa	diferença/vestigio
metafísica	ironia
determinação	indeterminação
transcendência	imanência

Fonte: Hassan, (1985, p. 123-124).

Figura 10: Diferenças esquemáticas entre modernismo e pós-modernismo
 Fonte: HARVEY, 2008, p. 48.

Dessa forma, a figura 10 (acima) mostra o esquema desenvolvido por Hassan com os oposicionismos entre modernidade e pós-modernidade apresentado por Harvey (2008). “Hassan se apressa a assinalar que as próprias dicotomias são inseguras, equívocas” e aponta, ainda, algumas características do pós-modernismo:

“Uma total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico [...]”
(HARVEY, 2008, p. 49)

Resgatar a origem dos termos e o que cada um representa pode colaborar na nossa própria noção de onde inicia um e onde termina o outro, embora, como já dito, essa tarefa nem sempre seja clara ou fácil. Assim, o termo **pós-modernismo** teria sido usado pela primeira vez em 1930 por Frederico de Onis para indicar uma reação de menor importância ao **modernismo**, tendo se popularizado nos anos 1960, e mais amplamente usado nas décadas de 1970 e 1980 na arquitetura, nas artes visuais e cênicas e na música.

O sociólogo Featherstone (1995) concorda que, assim como nos termos **modernidade e pós-modernidade, modernismo e pós-modernismo** também carregam inúmeros e diferentes significados. O termo **modernismo** estaria associado aos movimentos artísticos da virada do século e suas características se resumiriam assim:

[...] reflexividade e autoconsciência estética; rejeição da estrutura narrativa em favor da simultaneidade e rejeição da noção de uma personalidade integrada, em favor da ênfase na montagem; exploração da natureza paradoxal, ambígua e indeterminada da realidade e rejeição de uma personalidade integrada em favor de uma ênfase no sujeito desestruturado e desumanizado (ver Lunn, 1985:34ss).
(FEATHERSTONE, 1995, p. 24-25)

Paradoxal, indeterminado, desestruturado e desumanizado são características do modernismo, muitas vezes também associadas ao pós-modernismo. Além desses, outros conceitos confusos foram atribuídos ao pós-modernismo, como a perda da consciência histórica, simulações e a substituição da realidade por imagens. Featherstone destaca, então, como características do pós-modernismo

[...] a abolição da fronteira entre arte e vida cotidiana; a derrocada da distinção hierárquica entre alta-cultura e cultura de massa/popular; uma promiscuidade estilística, favorecendo o ecletismo e a mistura de códigos; paródia, pastiche, ironia, diversão e a celebração da “ausência de profundidade” da cultura; o declínio da originalidade/genialidade do produtor artístico e a suposição de que a arte pode ser somente repetição. (FEATHERSTONE, 1995, p. 25, ênfase no original)

Dessa forma, o pós-modernismo seria o rompimento com as ideias postas como verdadeiras, não de forma absoluta, negando-as, mas partindo delas para questionar e criticar a realidade em vários níveis. Se de um lado a arte no modernismo mantinha uma profundidade elitista, essa deixa de ocorrer no pós-modernismo.

Fredric Jameson (2000, p. 43) e Linda Hutcheon (1991) concordam que a arte não é mais elitizada, ou seja, não existe uma separação entre arte de elite e arte popular. Essa relação da arte com a sociedade de consumo é considerada muito positiva por teóricos como Hutcheon (1991, p. 20), que se mostra muito entusiasmada com relação ao fenômeno cultural do pós-modernismo, atribuindo a ele adjetivos como provocador, contraditório, paradoxal, contestador.

Assim, a modernidade que surge após o Renascimento é marcada pela predominância da racionalidade, com influência no modernismo, que tem uma forte tendência ao intelectualismo, como podemos notar na tabela de Hassan (HARVEY, 2008, p. 48), na qual existe uma ideia de profundidade (do modernismo), opondo-se à superficialidade (do pós-modernismo). É nesse sentido que a literatura pós-modernista como expressão de arte popular deve conter uma forma que subverta essa ideia de profundidade atribuída pelo modernismo por meio de estilos mais abertos, paródicos, irônicos e fragmentados, que são encontrados nos textos que têm a função de ser, de alguma forma, crítico daquilo que se tem como canônico.

Assim, para Hutcheon (1991, p. 22), a crítica pós-modernista tem focado sua atenção na narrativa (literária, histórica ou teórica):

Se um dos princípios da literatura modernista foi a criação de uma obra que forçasse a reflexão sobre as condições de sua própria construção, que insistisse na leitura como um ato mútuo mais conscientemente crítico, não é de surpreender que o meio de expressão de uma literatura pós-modernista deva ser o texto crítico elaborado numa forma paraliterária. (HUTCHEON, 1991, p. 61-62)

Percebemos que, embora Hutcheon admire a popularização da arte pós-modernista, ela não deixa de atribuir à literatura uma ideia de arte que pede reflexão quando se refere a um texto crítico. E é justamente isso que o pós-modernismo representa. Uma arte mais popular não significa mais pobre de sentido, mas sim uma arte que representa as situações e sentimentos das pessoas comuns. Pensar em arte pós-modernista apenas como arte de consumo é, de certa forma, uma simplificação que o próprio termo (arte) não permite.

Assim, abordaremos no próximo tópico um pouco mais sobre o modernismo e o pós-modernismo dentro da literatura, pontuando alguns recursos utilizados para que a ficção possa alcançar a liberdade que busca por meio da crítica, da ironia, da paródia, e várias outras técnicas e/ou recursos, que, embora não sejam completamente novos, convidam o leitor a sair da sua zona de conforto para interagir com a leitura de uma forma mais dinâmica e reflexiva.

1.3.1 Recursos literários do modernismo e do pós-modernismo

A literatura modernista trouxe muitas inovações ao gênero romanesco anterior ao século XX, que era caracterizado pela construção de um enredo saturado de eventos e amarrados por uma cadeia causal, com muitos personagens polarizados. A inovação se deu, principalmente, pelo uso da paródia, do pastiche,

das inovações na linguagem e do fluxo de consciência, conferindo a esse movimento um certo elitismo, por demandar atenção e trabalho de compreensão extra ao leitor. Assim, as literaturas da vanguarda europeia (modernistas — Expressionismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo e Surrealismo) já traziam na sua estética as preocupações com as quais o pós-modernismo também trabalha e, portanto, muitas vezes são confundidas.

Tanto a poesia quanto a prosa modernista e pós-modernista utilizam vários desses recursos para que os empreendimentos literários alcancem os objetivos reflexivos almejados. Dentro da prosa, algumas tendências são mais observadas, como a análise psicológica, que é a exploração do aspecto interior e subjetivo, produzido pelas opressões que vivem os personagens; o realismo mágico, com a coexistência do real e do mágico, do lógico e do ilógico fazendo parte do cotidiano no enredo; os problemas sociais e cotidianos retratando, muitas vezes, a realidade social; a ultracotidianidade, entre outros.

Dentro do conceito de cultura híbrida e de massa, a noção de literatura pós-moderna foi vista positivamente, como uma contraposição a uma literatura canônica, visto que essa literatura busca contestar os modos culturais dominantes, visibilizando as manifestações consideradas periféricas até então.

De forma mais ampla, existem diversos outros recursos, como a ironia, a intertextualidade (paródia, pastiche), a colagem (ou bricolagem), a fragmentação no discurso, as anacronias, a metaficção, a descentralização narrativa, entre outros, que produzem um efeito, muitas vezes, desconstrutivo da narrativa (enredo) e desestrutura o próprio processo de leitura e formação de sentido pelo leitor.

Contudo, a mesma dificuldade de encerrar o termo pós-modernismo num conceito também existe em relação a definir o que ele comporta. Além da literatura

de vanguarda, o realismo mágico, vertente literária latino-americana, da qual Jorge Luis Borges é um dos maiores representantes, também tem características que o aproximam do pós-modernismo, assim como as propostas do grupo literário francês Oulipo²⁰, do qual o italiano Italo Calvino era membro, têm atributos que o enquadrariam na produção literária pós-modernista. Por isso, apenas algumas das expressões mais comumente atribuídas ao modernismo e ao pós-modernismo serão descritas, de forma concisa, a seguir.

1.3.1.1 Inovações na linguagem

Podemos considerar como uma característica importante da literatura não linear as diversas formas de inovação na linguagem. Um marco dessa nova forma de escrever, que subverte não somente a estrutura, mas também a linguagem, ocorre com a publicação de *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*, como já abordado, ainda no século XVIII, de modo que as inovações a tornam uma criação de vanguarda, sendo considerada uma obra “pré-pós-modernista” (CEIA, 1999, p. 19).

Ao desenvolver o estilo de fluxo de consciência na obra, Sterne se torna uma referência para muitos nomes da literatura modernista mundial. O fluxo de consciência é definido por Susan Wise Bauer (2015) como uma “descrição detalhada do cenário físico: deseja-se que pensemos estar vendo os ‘fatos’ da mente, livres da censura do escritor” (BAUER, 2015, p. 80), ou seja, é uma forma de escrever conforme o fluxo desordenado e natural do pensamento humano. Grandes autores

²⁰ Acrônimo de *Ouvroir de Littérature Potentielle*, Oulipo é um "ateliê de pesquisa de literatura... de investigação de critérios formais para a criação de obras literárias" (NESTROVSKI, 1996, p. 76), ou seja, na prática é uma corrente literária formada por escritores e matemáticos que propõe a libertação da literatura, por meio de desafios e regras de escrita que parecem contradizer a liberdade proposta pelo grupo, já que impõem certas restrições (*contraintes*) à produção literária.

fizeram uso dessa técnica, como Virgínia Woolf, James Joyce e William Faulkner, como podemos verificar nos excertos abaixo:

Pois era em meados de junho. A guerra havia acabado, exceto para alguém como Mrs. Foxcroft, na embaixada, a noite passada, aflita porque aquele belo rapaz havia sido morto e agora o antigo solar acabaria nas mãos de um primo; ou Lady Bexborough, que inaugurou um bazar beneficente, disseram, com o telegrama na mão: John, seu predileto, morto; mas havia terminado; graças a Deus – acabada. (WOOLF, 2011, p.12)

Bloom enlaçava, desenlaçava, enrolava, desenrolava. Bloom. Influxo de cálido segredo lambível, maravilha fluía por fluir canção afora, em desejo, escuro por lamber fluía invadindo. Um som, um sim, unção um seio. Cio. Poros por se dilatar dilatando. Cio Amor ardor calor o. Cio. Escorrer por eclusas jorrando seus fatos. Reflui, jorra, flui, jorramos, ciosseio. Agora! Linguagem do amor. (JOYCE, 2012, p. 455)

“Você veio esperar a Caddy. Por que que você deixou ele ficar com as mãos tão frias, Versh.” “Eu mandei ele botar as mão no bolso.” disse Versh. “Ele cismou de pegar no portão.” “Você veio esperar a Caddy.” disse ela, esfregando as minhas mãos. “O que foi. O que é que você está querendo contar pra Caddy.” Caddy tinha cheiro de árvore e de quando ela diz que a gente estava dormindo. *Por que que você está chorando, disse Luster. Você vai ficar vendo eles de novo quando a gente chegar no riacho. Toma. Toma esse estramônio pra você. Ele me deu a flor. Passamos pela cerca, para o terreno.* (FAULKNER, 2017, p. 10, ênfase do autor)

Com base nos trechos citados, notamos como a linguagem é capaz de moldar todo um universo na narrativa. No excerto de *Mrs. Dalloway* (2011), percebemos a dor nas memórias e reflexões sobre a guerra e as marcas deixadas. Em *Ulisses* (2012), o excerto expõe, de maneira poética, o desejo entre Bloom e Molly, insinuando uma forma de excitação sexual para o leitor. Já a linguagem de *O som e a fúria* (2017) se dá por meio de seus personagens, sendo que, no excerto, é Benjy quem está conectando dois momentos distintos (com sua irmã Caddy e com

Luster). Vale ressaltar que Benjy tinha um retardo mental, uma idiotia, e a leitura que fazemos, em muitos momentos, é por meio da linguagem desse personagem, em diálogo ou monólogo interior. O trabalho do leitor é entender como os momentos distintos narrados se conectam (que nesse excerto pode ser pelo cheiro — árvore de Caddy e flor de Luster).

As inovações na linguagem são características, ainda, da literatura de vanguarda europeia. Lúcia Helena define o termo **vanguarda**: “[...] vem do francês *avant-garde* e significa o movimento artístico que ‘marcha na frente’, anunciando a criação de um novo tipo de arte” (HELENA, 1993, p. 8, ênfase no original).

O primeiro movimento foi o **Futurismo**, inaugurado a partir do *Manifesto Futurista* (1909), publicado no jornal francês *Le figaro*, pelo italiano Filippo Marinetti, e que se configurava como um tipo de arte combativa, com um conceito de beleza diferente do belo clássico e um amor pelo progresso. Na literatura, o movimento girou, principalmente, em torno da luta contra a sintaxe tradicional e da liberdade para as palavras, indo contra o passado e exaltando as inovações na arte. Os artistas da Semana de Arte Moderna de 1922 no Brasil tiveram muita influência do movimento Futurista, destacando-se Oswald de Andrade. Os principais autores influenciados pelo Futurismo foram: Vladimir Maiakovski, autor de *O percevejo* (1928), *Os banhos* (1930), entre outros; Fernando Pessoa, com as obras do pseudônimo Álvaro de Campos — *Tabacaria* (1929), *Poema em Linha Reta* (1914-1935), *Magnificat* (1933), *Lisbon Revisited* (1923), *Ode Triunfal* (1924) e *Cansaço* (1944), entre outros; Oswald de Andrade, autor de *Pau-brasil* (1924), *Os condenados* (1922), entre outros; Émile Verhaeren — *Les villages illusoire* (1895), *Les forces tumultueuses* (1908), entre outros; e Joan Salvat-Papasseit, que

escreveu *Humo de fábrica* (1918), *Contra els poetes amb minúscula — Primeiro manifesto futurista catalão* (1920), entre outros.

A seguir, surge na Alemanha o Expressionismo, que na literatura se estendeu pela poesia, teatro, romance e ensaio. A principal característica é a expressão dos horrores da guerra, do sofrimento e da solidariedade humana. Os escritores que se destacaram nesse movimento foram George Trakl, Gottfried Bern e George Heym.

O Dadaísmo foi um movimento radical da vanguarda europeia do início do século XX, especialmente por seu caráter de negação. O líder do movimento, Tristan Tzara, dizia que “dadá não significa nada” (TZARA, 1987, s.p.) sendo essa a palavra fundamental do movimento. Seus fundadores criticavam o tom de verdade do Futurismo e tudo o que fosse do domínio da consciência. Os dadaístas cortavam palavras, formando palavras-frase como a expressão que aparece em seu manifesto (“jesuschamandoascriancinhas”) (TZARA, 1987, s.p.). Vale apontar que Cortázar faz uso desse artifício em *O jogo da amarelinha*, na expressão “A notícia correucomoumrastilhodepólvora” (CORTÁZAR, 2019, p. 406), no qual o autor recorre à construção de uma palavra contra a outra por meio da colisão, justaposição ou aglutinação, além de uma diagramação (CORTÁZAR, 2019, p. 407) consistente com a poesia cinética.

Assim, percebemos que o Dadaísmo se fundamenta no rompimento com o primado da razão e do pensamento lógico linear, influenciado pela psicanálise de Freud, introduzindo nas artes a representação dos processos inconscientes dos sonhos descritos pela psicanálise, sobretudo nas artes visuais, culminando no Surrealismo, descendente direto do Dadaísmo (TERRA JÚNIOR, 2009). Destacamos, assim, as principais características do Dadaísmo e que têm relação

direta com o texto não linear: importância do irracional, automatismo psíquico, manifestações do inconsciente, proclamando o mundo dos sonhos como única realidade verdadeira dos homens. Os principais autores do movimento dadaísta foram Tristan Tzara, Apollinaire, Max Jacob, Hugo Ball e Hans Arp.

O Surrealismo guarda muitas semelhanças com o Dadaísmo, como o amor ao protesto, a valorização do improvisado e da espontaneidade no manejo da linguagem e a relação da linguagem com o inconsciente, os sonhos e a técnica de escrita automática (escrever sem pensar), apresentando-se como dono da verdade estética (COMPAGNON, 1996, p. 73). Alguns dos escritores que se destacaram no movimento surrealista foram André Breton, autor de *Montepio* (1919), *Os campos magnéticos* (1920), *Manifesto do Surrealismo* (1924) entre outros; Guillaume Apollinaire, autor de *As mamas de Tirésias* (1903), *O bestiário ou o cortejo de Orfeu* (1911) entre outros; Paul Éluard, autor de *Poemas Políticos* (1948), *O Phoenix* (1952) entre outros; Murilo Mendes, autor de *Poesia em pânico* (1937), *O visionário* (1941), entre outros; Jorge de Lima, autor de *O mundo do menino impossível* (1927), *O acendedor de lampiões* (1910), entre outros; Roberto Piva, autor de *Paranoia* (1963); *Praça da república dos meus sonhos* (1963), entre outros.

O Cubismo, na literatura, levou para o texto a fragmentação, a colagem e a recriação dos objetos representados por meio de metáforas e analogias. Na poesia, esse movimento é percebido pela expressão do verso livre, da métrica irregular e sem pontuação, em fragmentos de cenas e frases que formam o todo. No plano textual, o escritor não descreve pormenorizadamente a realidade, mas capta e valida os diversos pontos de vista a respeito das coisas.

Guillaume Apollinaire (1880-1918), poeta francês, foi um dos primeiros escritores a propor uma estética literária do Cubismo. Seus caligramas representam

de consciência: os sentimentos, as preocupações, os sonhos íntimos, as divagações, as críticas político-sociais e as reflexões filosóficas de Horacio Oliveira e de algumas das principais personagens do livro. Além disso, a trama ainda é permeada por cenas do cotidiano, que mostram as conversas de amigos nos cafés, as intrigas amorosas, o caminhar pelas ruas de Paris e de Buenos Aires e as discussões psicanalíticas do Clube da Serpente.

A inovação na linguagem em Cortázar conta, ainda, com muita intertextualidade literária, musical e cinematográfica. A mistura de textos em primeira e terceira pessoa e os vários planos narrativos também confundem o leitor. Outras importantes marcas da linguagem nessa obra são a forte oralidade, a criação de neologismos, a grafia errada proposital de várias palavras e até o desenvolvimento de uma nova língua (o glíglico). A mistura de três idiomas — o espanhol (que foi traduzido para o português na edição brasileira), o francês e o inglês (esses últimos se mantiveram como no original, não sendo traduzidos para nossa língua), faz com que o leitor precise dominar (ou, ao menos, pesquisar) os idiomas estrangeiros para acompanhar algumas partes do romance, principalmente os diálogos trocados pelos integrantes do Clube da Serpente.

A cada capítulo o leitor é convidado a sair da zona de conforto, a partir de transgressões na estrutura, no léxico, na ortografia, entre outros. Podemos observar excessos no uso da consoante “h” no capítulo 90: “hassunto”, “hencruzilhada”, “hescrevia”, “hego”, “houtro” etc (CORTÁZAR, 2019, p. 390). Em todo o capítulo 68, observamos elementos linguísticos inexistentes. Portanto, embora se estruture como um trecho textual convencional, as palavras inventadas não conferem sentido explícito: “Mal ele lhe amalaba o noema, ela se deixava abater pelo clémiso e caíam

em hidromúrias, em ambônios selvagens, em seguraís exasperantes” (CORTÁZAR, 2019, p. 347). Há também trechos em outros idiomas, especialmente em francês:

E no fundo do barranco ele afundou como um barco que sucumbe à água verde, à água verde e enfurecida, *a la mer qui est plus félonesse en été qu'en hiver*, à onda pérfida, Maga, segundo enumerações que detalhamos durante um tempão, apaixonados os dois por Joinville e pelo parque, abraçados e parecendo árvores molhadas ou atores de cinema de algum péssimo filme húngaro. (CORTÁZAR, 2019, p. 14)

Da mesma forma que o autor narrador, os personagens também brincam com as palavras:

Como eles gostavam muito de brincar com as palavras, por aqueles dias inventaram os jogos no cemitério, abrindo por exemplo o Julio Casares na página 558 e brincando com a hallulla, o hámagó, o halieto, o haloque, o hamez, o harambel, o harbullista, a harca e a harija. (CORTÁZAR, 2019, p. 217)

No capítulo 69, o narrador utiliza os fonemas para construir as palavras em detrimento da forma escrita padrão:

(Renovigo, Nº 5) / Outro suisida / Ingrata surpresa foi ler no “Ortográfiko” a notisia de aver falesido em San Luis Potozi, no dia 1º marso último, o tenente koronel (promovido a koronel para ser apozentado) Adolfo Abila Sanches. Foi uma surpresa porkê não tivéramos notisia de kê se axasse de kama. Além do mais, já avia tempo kê o tínhamos katalogado entre nossos amigos os suisidas i, numa okasião, “Renovigo” referiuse a sertos sintomas observados nele. (CORTÁZAR, 2019, p. 348)

O texto apresenta outros recursos que conferem abertura à obra, como a imersão na música, especificamente o *jazz*, pelos personagens da primeira parte, integrantes do Grupo Serpente. O disco que toca o *jazz*, a letra da música, as discussões em torno dela, servem como forma de mostrar esse ritmo como uma

linguagem musical livre e inventiva tal qual desejam que a literatura também o seja, sem regras normatizadoras, oferecendo ao leitor um leque de interpretações.

Dessa forma, o último parágrafo do capítulo 17 (CORTÁZAR, 2019, p. 74-75) se apresenta como um conjunto de orações intercaladas apenas por vírgulas, travessões ou dois pontos. São quase duas páginas sem o ponto final, que só figura no término desse capítulo, após a palavra “etcetera” (CORTÁZAR, 2019, p. 75), seguida, de um novo bloco de frases como refrão de uma música. Em outra passagem, no capítulo 18, as orações vão se conectando por vírgulas, travessões e comentários entre parêntesis, dando a impressão que temos é que em um texto no qual a música perpassa as falas e faz as conexões, o leitor é que irá imprimir o ritmo:

[...] se tudo isso fosse extrapolável, se tudo isso não fosse, no fundo não seria a não ser que estivesse ali para que alguém (quem quer que fosse, mas era ele, agora, visto ser ele quem estava pensando, enfim, era ele quem podia, em todo o caso, saber com certeza absoluta o que estava pensando, caramba, Cartesius! Velho fodido!), para que alguém – de tudo isso que estava ali comprimindo-se, mordendo-se [...]. (CORTÁZAR, 2019, p. 76-77)

De forma semelhante, a obra *O mez da gripe* (XAVIER, 2020) inova ao incorporar a linguagem visual junto à linguagem verbal. José Castello comenta que Xavier “vai montando seus livros a partir de frases soltas, recortes, figuras, peças de propaganda, nacos enfim da era contemporânea ou recente, como quem arma um quebra-cabeças” (CASTELLO, 2001, s.p.), ou seja, é uma obra que explora a pluralidade de linguagens. Conforme Chicoski,

A leitura valenciana pode ser feita num rastreamento do interior da obra na busca da construção do vazio, da linguagem que conta o silêncio, da narrativa que se fragmenta. A ausência de nexos desencadeia o circuito aleatório das partes que,

sem qualquer possibilidade de ancoradoura numa totalidade mais ampla, transforma-se em metáforas da fragmentação. (CHICOSKI, 2004, p. 210-211)

A obra *O mez da gripe* (2020) teve sua primeira edição em 1981 e foi reeditada em 1998 e 2020. É classificada por seu autor Valêncio Xavier como o gênero literário novela, razão pela qual, segundo Massaud Moisés,

[...] depreende-se que é essencialmente multívoca, polivalente: constitui-se de uma série de unidades ou células dramáticas. De onde se segue que a primeira característica estrutural da novela é sua pluralidade dramática: ao invés do conto, que gira em torno de um conflito, a novela focaliza vários. (MOISÉS, 2006, p. 172).

Assim, percebemos a inovação na obra de Xavier em diversos níveis: narrativa descentralizada, fragmentada, múltipla e ágil, que se dá por meio de colagens em forma de recortes de jornal, anúncios de remédios milagrosos, poemas, relatórios das instituições de saúde, ilustrações e testemunhos. É interessante observar que nenhuma dessas narrativas fecha totalmente o seu ciclo, mantendo o mistério e o suspense para o leitor. Da mesma forma, o leitor precisará preencher as lacunas e tentar determinar as conexões da multiplicidade de itens (palavras, imagens, documentos) para encontrar sentidos, por meio de uma participação efetiva na obra.

Segundo Justi (2020), Valêncio encontrou na literatura uma forma de fazer cinema, que era sua especialidade, tendo sido o fundador da Cinemateca de Curitiba, além de jornalista. Assim, a novela também traz os traços do jornalismo, e registros de um momento histórico, contado por meio de memórias (entrevista de D. Lúcia), nas quais o imaginário e o real se confundem.

Por esse seu aspecto fragmentário, são necessárias idas e vindas entre as páginas, que apresentam certa tendência dadaísta, em forma de um grande quebra-

cabeças. “Apesar de ser um livro aparentemente fácil, ele exige uma prática de leitura, exige um leitor minimamente maduro. Uma obra fragmentada, que você tem que ir fazendo as ilações e as construções sem que a história te mantenha passivo” (JUSTI, 2020, s.p.), afirma, em entrevista ao Jornal Plural de Curitiba, José Carlos Fernandes, professor e jornalista que conviveu com Xavier.

Dentro desse contexto, podemos ressaltar alguns traços importantes da linguagem na obra de Xavier como os nós e as ligações do enredo, a interpretação pluridimensional, a intertextualidade, além da fragmentação e da própria programação visual em que os elementos foram compostos, fazendo com que o objeto livro assumira um papel diferenciado para a leitura.

Também S. (2015) apresenta uma nova linguagem, ao utilizar duas formas textuais (formal e coloquial) em paralelo, dialogando com o leitor: o texto de *O navio de Teseu* e o texto na marginalia. Além disso, o uso dos textos anexos confere pluralidade linguística, já que se trata de diversos tipos de documentos — verbais e imagéticos (fotografias, cartas, postais, mapas etc.), compondo o texto da obra S. (2015).

Outro autor a subverter a linearidade é Borges, que utiliza o recurso da distorção temporal como um recurso da linguagem para criar uma charada sobre o tempo, no qual tempos divergentes ocorrem simultaneamente, e somente ao entender esse complexo labirinto é que o leitor poderá decifrar o enigma do conto *O jardim dos caminhos que se bifurcam* (2007). Borges é um importante escritor da vanguarda argentina e utiliza muito bem as metáforas da linguagem, transformando o *status quo* da estética literária e das tradições culturais vigentes à época.

Italo Calvino, com um estilo autoral bem característico, inova ao usar a metalinguagem em *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), ironizando, inclusive, sua forma de escrever:

Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino [...]. Agora, sim, você está pronto para devorar as primeiras linhas da primeira página. Está preparado para reconhecer o inconfundível estilo do autor. Não, você não o está reconhecendo. Mas, pensando bem, quem afirmou que este autor tem um estilo inconfundível? Pelo contrário: sabe-se que é um autor que muda muito de um livro para outro. E é justamente nessas mudanças que se pode reconhecê-lo. (CALVINO, 1999, p. 11)

Sua inovação é percebida, ainda, ao criar dez inícios de romance, cada qual como se fosse um escritor diferente, com estilos diferentes, histórias diferentes, criando uma expectativa no leitor que o faz, a todo momento, buscar a continuação do livro, tal qual o leitor ficcional. Os dois principais personagens dão margem a curiosos jogos de linguagem, com a utilização dos pronomes pessoais para simular uma conversa com o leitor: “Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos...” (CALVINO, 1999, p. 4). Realizando de maneira astuta o conceito de leitor-modelo, os protagonistas conduzem a narrativa de forma a induzir os leitores reais (ou empíricos) à identificação, por meio da metalinguagem, buscando confundir o real com o virtual.

Além desse diálogo com o leitor, outro recurso de linguagem utilizado por Calvino é a narrativa em segunda pessoa. A forma labiríntica de narrar é descortinada ao leitor quando o escritor Silas Flannery, um dos autores de um dos dez inícios de romances, declara:

Veio-me a ideia de escrever um romance feito só de começos de romances. O protagonista poderia ser um leitor que é continuamente interrompido. [...] Poderia

escrevê-lo todo na segunda pessoa: você, Leitor.. Poderia também incluir uma Leitora, [...] um velho escritor que mantém um diário similar a este... (CALVINO, 1999, p. 202).

Assim, os leitores são convidados a participar do jogo do texto, e com esse recurso somos levados a refletir sobre a interatividade, presente na literatura e, também, no mundo tecnológico.

1.3.1.2 Intertextualidade: pastiche, colagem, metaficção historiográfica, paródia e ironia

Foucault, em seu livro *Arqueologia do saber*, faz uma inferência muito interessante sobre as fronteiras de uma obra, tanto que Linda Hutcheon a utiliza como epígrafe para falar sobre intertextualidade em sua obra *Poéticas do pós-modernismo* (1991, p. 167):

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. (FOUCAULT, 2008, p. 26)

Tal sistema de remissões a outros livros a que Foucault se refere é a intertextualidade. Este conceito dentro da literatura que significa a relação entre um texto e outro texto, ou o entrelaçamento de textos, e pode se dar na forma de uma referência a outro texto literário, a discussão sobre uma obra literária ou a adoção de um estilo, por exemplo. Muito comumente percebemos a referência a contos de fadas, a gêneros literários populares (como contos policiais), ou mesmo a obras literárias canônicas, como *Dom Quixote* (1615), que é também um romance intertextual que menciona romances medievais.

Hutcheon estabelece a intertextualidade como uma forma de confrontar o passado da literatura e subverter os “ecos intertextuais” (HUTCHEON, 1991, p. 157) por meio da ironia: “A intertextualidade pós-moderna é uma manifestação formal de um desejo de reduzir a distância entre o passado e o presente do leitor e de um desejo de reescrever o passado dentro de um novo contexto” (HUTCHEON, 1991, p. 157). O que a autora propõe aqui é que essa forma de escrever, utilizando os nós a que Foucault se referiu, é uma forma de refletir a história, questionar e homenagear o passado, ao mesmo tempo.

Para isso, existem várias técnicas utilizadas na intertextualidade, sendo as mais comuns a alusão, a citação, a epígrafe, a metáfrase, a paráfrase, o plágio, a tradução, a paródia e o pastiche. Vamos abordar neste estudo dois dentre os mais importantes dentro da temática pós-moderna.

Iniciemos tratando sobre o pastiche, que pode ser chamado também de colagem, justamente por se tratar de uma combinação (ou colagem) de vários elementos dentro de um texto. O pastiche pode, assim, representar tanto uma homenagem ou uma paródia de estilos passados, e se apresenta na forma de múltiplos gêneros numa narrativa, ou ainda pode estar representado pelos aspectos pluralistas ou com excessivas informações. Essa multiplicidade pode representar a própria sociedade pós-moderna, ou ser uma forma de abordar questões sobre a pós-modernidade.

Além dessa mistura de gêneros que podemos encontrar no pastiche, outros elementos, como a decomposição (elementos separados da encadernação a serem montados pelo leitor), a metaficção e a distorção temporal (anacronias), também podem estar presentes no pastiche dos romances pós-modernos. O objetivo do pastiche não é marcar uma ruptura, nem tampouco ser apenas uma imitação

nostálgica do passado, mas uma recontextualização que não nega o texto original, mas altera seu sentido e seu valor.

A multiplicidade de estilos e formas culturais proporcionada pelo pastiche mimetiza o tempo pós-moderno, tanto em relação à fragmentação quanto ao uso das normas linguísticas. Cada vez mais grupos desenvolvem uma linguagem própria, seja dentro de círculos sociais, profissionais ou digitais, com “cada indivíduo passando a ser uma espécie de ilha linguística, cindido dos demais” (JAMESON, 1985, p. 18).

Harvey (2008, p. 55) cita a abordagem de Derrida sobre a modalidade da colagem como sendo essencial dentro do discurso pós-moderno, que, segundo o autor, faz uso da heterogeneidade como um estímulo à produção de significado. Assim, tanto os produtores quanto os consumidores de artefatos culturais são produtores de sentido, e não somente o autor, que então passa a criar matéria-prima (fragmentos e elementos) a serem recombinaados pelos consumidores.

A bricolagem é também uma forma de intertextualidade que se apropria de fragmentos de outras obras para criar uma nova. Difere do pastiche, porque este apenas se apropria de estilos ou de formatos; já na bricolagem, o autor usa trechos de outras obras nas suas.

É o caso da obra *O mez da gripe*, que possui uma estética híbrida, com vários traços pós-modernos. O livro de 76 páginas conta, em uma espécie de diário, o desenrolar da epidemia da gripe espanhola em Curitiba no ano de 1918, iniciando em 20 de outubro e finalizando em 3 de dezembro.

Entre os paratextos que encontramos na obra de Xavier (2020), podemos destacar ilustrações, como na figura 12, na qual o desenho se refere à imagem de

determinada senhora que tentou se suicidar. É uma notícia veiculada no periódico *Commercio do Paraná*:

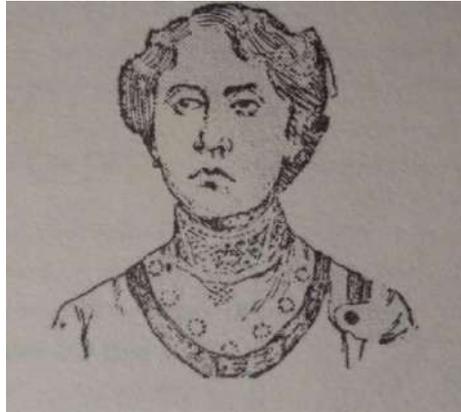


Figura 12: Ilustração
Fonte: XAVIER, 2020, p. 24 – foto da autora

Encontramos, ainda, diversas notícias, formando uma composição de colagens de recortes de jornal, como mostra a figura 13, testemunhos do que estava acontecendo, conforme relato de D. Lúcia mostrado na figura 14, que compõe uma das narrativas da obra.

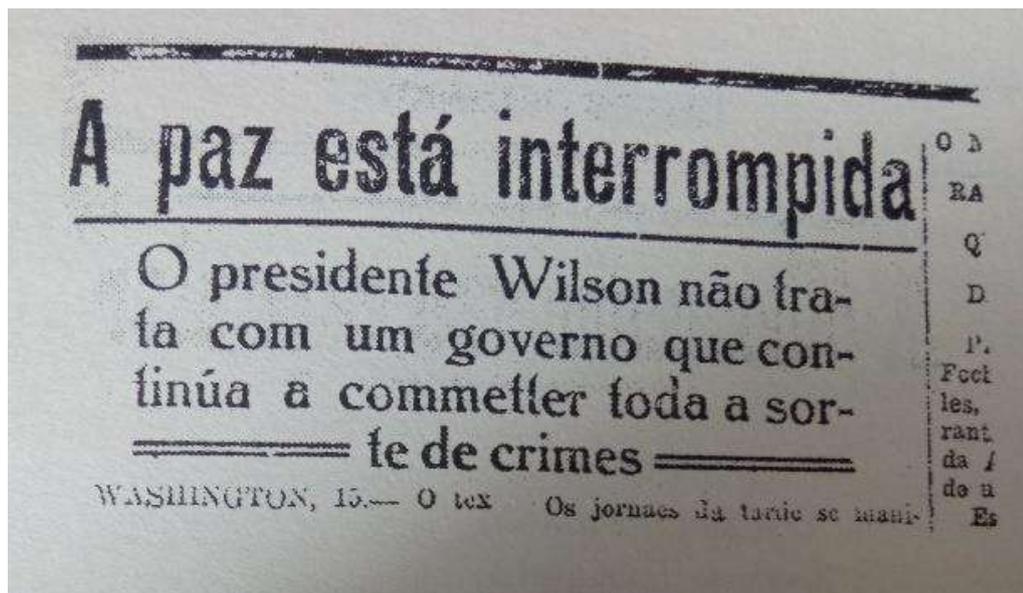


Figura 13: Recorte de jornal
Fonte: XAVIER, 2020, p. 9 – foto da autora

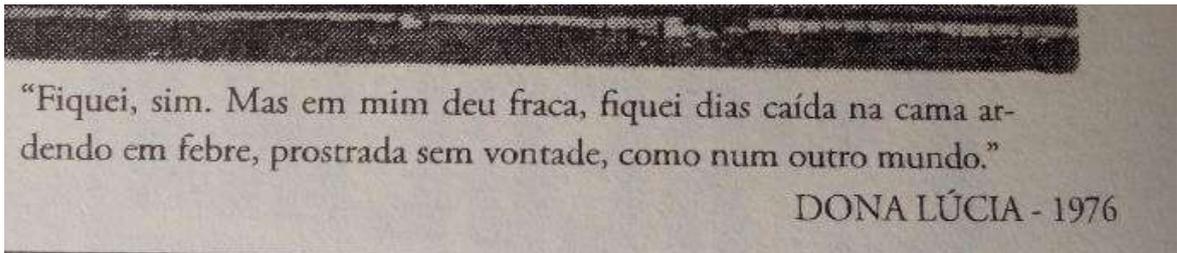


Figura 14: Relato de D. Lúcia
Fonte: XAVIER, 2020, p. 20 – foto da autora

Há, também, diversos anúncios de remédios milagrosos e outros produtos comercializados na época, como mostra a figura 15. A obra ainda se constitui de documentos oficiais em forma de relatórios, das instituições de saúde, conforme figura 16.

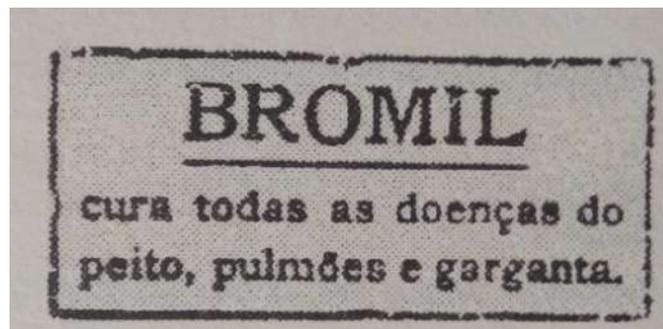


Figura 15: Propaganda de remédio
Fonte: XAVIER, 2020, p. 21– foto da autora

OS MORTOS DA GRIPPE

ANNO DE 1918
POPULAÇÃO DE CURITYBA E SUBURBIOS = 73.000 HABITANTES

DISTRICTOS	NASCI- MENTOS	CASA- MENTOS	OBITOS	OBITOS POR GRIPPE		
				NOV.	DEZ.	TOTAL
CURITYBA	1.629	137	1.261	254	67	321
S. CASEMIRO DO TABOÃO NOVA	240	71	59	7	2	9
POLONIA	127	16	34	3	2	5
PORTÃO	248	59	112	31	18	49
TOTAL GERAL	2.244	283	1.466	295	89	384

DOENTES DE GRIPPE = 45.249
PORCENTAGEM DE OBITOS = 0,84%

RELATÓRIO DO SR DR. TRAJANO REIS
DIRECTOR DO SERVIÇO SANITARIO
CURYTIBA 1919

Figura 16: Relatório de mortes por gripe
Fonte: XAVIER, 2020, p. 74 – foto da autora

Na figura 17 temos a visão de uma página aberta da obra *O mez da grippe*. Podemos perceber como essa bricolagem compõe a obra. Essa imagem sintetiza a estética que Xavier (2020) utiliza para narrar, com diversos paratextos na obra, que reconstitui, em forma de diário, um relato histórico daquela época.

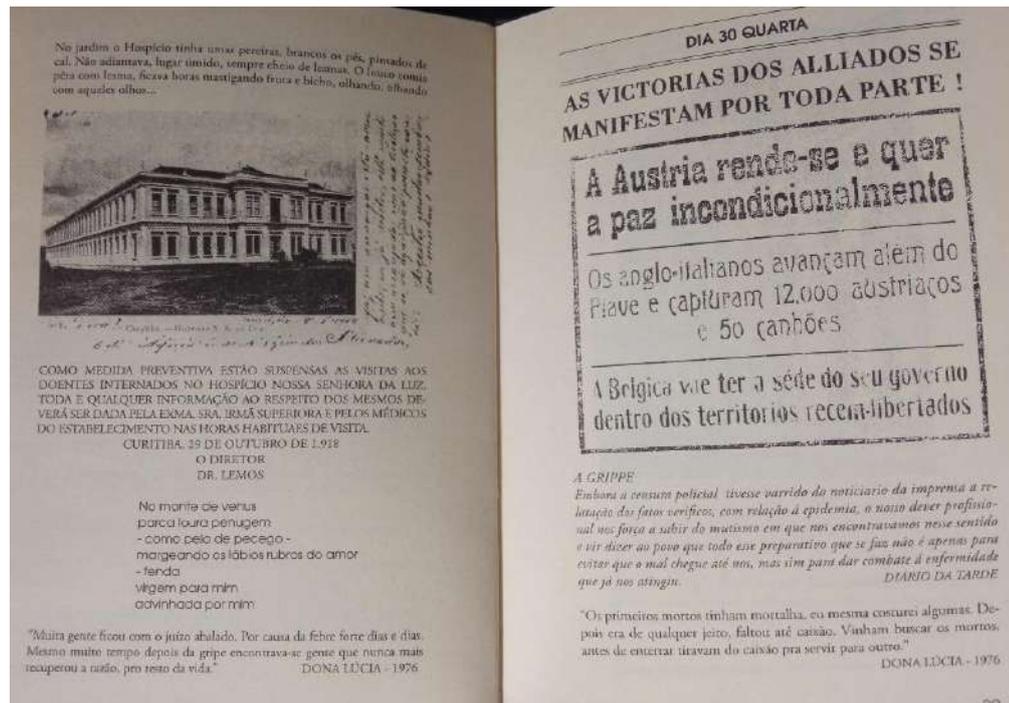


Figura 17: Exemplo de bricolagem
Fonte: XAVIER, 2020, p. 28-29 – foto da autora

O que Xavier sintetiza em *O mez da grippe* é toda essa multiplicidade do pós-modernismo. As colagens, como Derrida sugere, são como uma essência do pós-moderno, possibilitando muitas linguagens e formas heterogêneas, por meio, não somente dos diversos discursos, mas também dos diversos estilos que encontramos em sua obra.

Outra forma de intertextualidade que Linda Hutcheon discute é o conceito de metaficção historiográfica, ou seja, a literatura se apropria de personagens ou acontecimentos históricos oferecendo uma reflexão sobre os fatos ditos “verdadeiros”, oferecendo uma crítica à história oficial: “Assim como não se pode

voltar ao passado de maneira não problemática, também não se pode negá-lo. Isso não é nostalgia; é uma reavaliação crítica” (1991, p. 247).

A autora refere-se a uma maneira de narrar o passado confrontando a História e a (meta)ficção, que apresenta como sendo a principal característica do pós-modernismo na literatura:

Com esse termo, refiro-me àqueles romances famosos e populares que, ao mesmo tempo, são intensamente auto-reflexivos e mesmo assim, de maneira paradoxal, também se apropriam de acontecimentos e personagens históricos [...]. Na maior parte dos trabalhos de crítica sobre o pós-modernismo, é a narrativa — seja na Literatura, na história ou na teoria - que tem constituído o principal foco de atenção. A metaficção historiográfica incorpora todos esses três domínios, ou seja, sua autoconsciência teórica sobre a história e a ficção como criações humanas (metaficção historiográfica) passa a ser a base para seu repensar e sua reelaboração das formas e dos conteúdos do passado. (HUTCHEON, 1991, p. 21-22)

O mez da gripe é, novamente, um bom exemplo de metaficção historiográfica, que usa amplamente a bricolagem e a ironia para montar o romance que faz um resgate histórico, por meio da apresentação de documentos oficiais da pandemia da gripe espanhola ocorrida em 1918, além de fatos sobre a guerra e outros que aconteciam no mundo e em Curitiba à época.

Outra forma de se apropriar dos textos históricos do passado, nos textos do presente, é a paródia. A propósito, a ironia, a paródia, o pastiche e a metaficção caminham lado a lado nos intertextos, que ora fazem uso de um, ora de outro, de outros ou de todos esses recursos, conforme o impacto que se deseja produzir. “A paródia é a forma irônica de intertextualidade que permite tais reavaliações do passado” (HUTCHEON, 1991, p. 283). De forma simples, podemos dizer que a

paródia é um texto que surge de outro, mas que carrega um tom de ridículo, de humorístico, com intenção de ironizar algo.

Essa forma de trabalhar o texto a partir da ironia e da paródia é uma forma de discurso autorreflexivo relacionado ao discurso social, sendo uma “transgressão” (HUTCHEON, 1991, p. 57), estratégia muito eficiente para os artistas que a autora chama de “ex-cêntricos” ou seja, “[...] daqueles que são marginalizados por uma ideologia dominante” (HUTCHEON, 1991, p. 58).

Já a autora Tiphaine Samoyault, em sua obra *A Intertextualidade*, faz uma distinção entre pastiche e paródia, sendo o pastiche uma imitação de um estilo sem citar o texto original e a paródia uma transformação da obra. A autora utiliza os conceitos de Genette (*Palimpsestos*) para ilustrar o tom lúdico e subversivo da paródia “desviar o hipotexto para zombar dele” (SALMOYVAULT, 2008, p. 53) e nos informa que todos os leitores podem reconhecer facilmente o hipotexto percebendo o seu efeito paródico.

Por outro lado, Hutcheon, em seu livro *Uma teoria da paródia*, discorda dos conceitos de Genette, que define a paródia como uma transformação mínima do texto (HUTCHEON, 1989, p. 29-30). Nessa obra, a autora aborda com profundidade maior o gênero paródia, seu contexto pragmático e seu teor paradoxal, relacionando a paródia com a ironia e distinguindo-a do pastiche e da sátira. Assim, vamos considerar as teorias dessa obra de Hutcheon para abordar tanto a paródia quanto a ironia nos parágrafos que seguem.

Hutcheon (1989, p.53) formula uma definição simplificada da paródia como “imitação com diferença crítica”. Hutcheon defende a ironia como a principal “estratégia retórica” (HUTCHEON, 1989, p.37-38) para a paródia e afirma que ambas são meios “importantes de criar novos níveis de sentido — e ilusão”

(HUTCHEON, 1989, p.46). A autora defende ainda que a ironia é uma forma sofisticada de expressão, tal qual o próprio gênero (paródia):

Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela ironia. Mas esta ironia tanto pode ser apenas bem-humorada, como pode ser depreciativa; tanto pode ser criticamente construtiva, como pode ser destrutiva. O prazer da ironia da paródia não provém do humor em particular, mas do grau de empenhamento do leitor no “vai-vém” intertextual. (HUTCHEON, 1989, p. 48, ênfase no original)

Assim, essa manipulação da linguagem literária pelas técnicas intertextuais, de textos que se relacionam e se distanciam, podem comportar tanto o sentido irônico quanto o literal. Essa dissociação de sentido só se concretizará diante da cumplicidade do leitor, que poderá seguir o sentido literal ou o sentido figurado (irônico) da enunciação, tornando-se ou não cúmplice dessa manipulação. Na paródia, para que haja a polissemia, a elocução deve comportar ambos os sentidos ao mesmo tempo.

Hutcheon considera que a paródia, tal qual a metáfora, exige que o leitor, o qual ela chama de decodificador “[...] construa um segundo sentido através de interferências acerca de afirmações superficiais e complemente o primeiro plano com o conhecimento e reconhecimento de um contexto em fundo” (HUTCHEON, 1989, p. 50).

Isso acontece, segundo a autora, porque paródia e ironia operam tanto no nível superficial (primeiro plano de leitura) quanto num nível implícito (segundo plano), tal que este último precisa do contexto, sendo necessário sobrepor esses níveis para que a literatura (e outras artes) atinja seu modo autorreflexivo. Ou seja, para a intenção da paródia se completar, o papel do leitor em reconhecer todas as camadas do texto é essencial.

Por consequência, haveria um prazer extra ao se completar o circuito do sentido, ou seja, o leitor sofisticado conheceria a obra original, o contexto, e faria essa sobreposição coincidindo com a síntese do parodista. Isso “deixa tanto a ironia como a paródia abertas a acusações do elitismo — o grande ponto de ataque contra muita da metaficção actual” (HUTCHEON, 1989, p. 119).

De fato, a questão da competência do leitor é um tanto elitizada, pois, segundo Hutcheon (1989), a ironia requisita uma destreza linguística para compreender o sentido implícito além daquele que está explícito, solicita um conhecimento retórico e literário para reconhecer um texto como sendo uma paródia, além de um conhecimento ideológico no seu sentido amplo, ou seja, um conhecimento social que contextualize a paródia. Percebemos essa ironia presente na obra de Xavier (2020), conforme mostram as figuras 18 e 19.

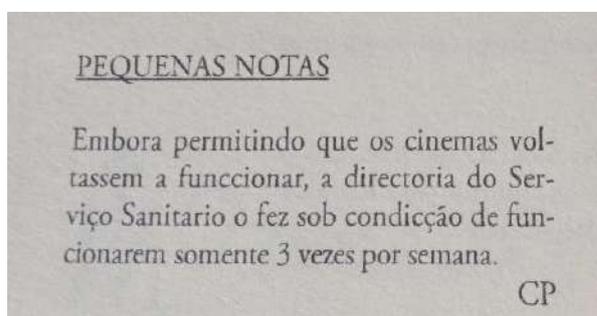


Figura 18: Ironia
Fonte: XAVIER, 2020, p. 36 — foto da autora

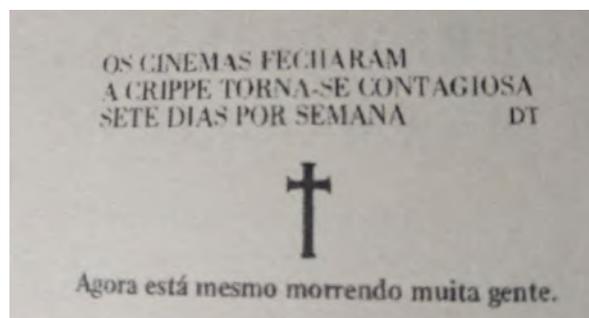


Figura 19: Ironia
Fonte: XAVIER, 2020, p. 47 — foto da autora

É por isso que a paródia, enquanto gênero sofisticado, requer também um leitor que preencha alguns requisitos para captar as sutilezas do texto. Ter um bom acervo cultural e sensibilidade literária são caminhos que colaborarão para o entendimento dos intertextos. Mas o conhecimento do texto parodiado é que será essencial para descortinar toda a polissemia da paródia.

O texto de *O jogo da amarelinha* (CORTÁZAR, 2019) nos apresenta vários elementos da literatura pós-moderna: metanarrativa, intertextualidade, alternância do tempo entre passado, presente e futuro, mesmo nos capítulos que podem ser lidos em sequência linear. Mais evidente ainda é a bricolagem, que se apresenta nos diversos tipos de textos inseridos na narrativa (poemas, recortes de jornais e de livros etc.). Também percebemos nele a ironia e a paródia, em geral na forma de alusão indireta, como no capítulo 36, em que uma mendiga faz sexo oral em Oliveira: “Heráclito se fizera sepultar num montão de esterco para se curar da hidropisia” (CORTÁZAR, 2019, p. 200) — teria pensado Oliveira, ao ceder-se a uma mendiga quando procurava seu “kibutz do desejo” (CORTÁZAR, 2019, p. 194).

A paródia ocorre, também, quando Oliveira resolve proteger, tal qual Quixote, a pianista Berthe Trépat, e ainda no fato de como Quixote acaba apanhando da senhora, num grande mal-entendido (CORTÁZAR, 2019, p. 121). Vale lembrar que Dom Quixote foi escrito a fim de parodiar o gênero literário de livros de cavalaria, assim como Cortázar tem a intenção de questionar a literatura folhetinesca, por meio de uma história que mostra o amor entre Maga e Oliveira, e depois entre Traveler, Talita e Oliveira. Dom Quixote era um leitor voraz e apaixonado pelos livros, sem, contudo, fazer uma interpretação que não fosse literal. Não distinguindo entre ficção e realidade, ele acredita que as palavras escritas são a tradução da realidade, representando justamente o tipo de leitor que Morelli refuta em *O jogo da amarelinha*.

No capítulo 34, Horacio Oliveira observa o que há na mesinha de cabeceira de Maga e encontra, entre outras coisas, um romance de Pérez Galdós, *O proibido*, que considera “folhetinesco”. Cortázar faz uso da paródia para satirizar o romance latino-americano²¹, que é uma das leituras de Maga. Oliveira vai pontuando suas

²¹ Segundo Davi Arrigucci Jr., os trechos de romance que se intercalam na escritura são de "Lo prohibido", de Benito Pérez Galdós. Cf. Arrigucci, 1995. p. 262

opiniões sobre tal romance, mas, de qualquer forma, ele **está lendo** essa obra que considera sem valor. É um capítulo que demonstra o caráter técnico inovador de Cortázar, com duas histórias acontecendo simultaneamente na mesma narrativa. No universo diegético, o fato acontece depois da separação dos amantes. Assim, as linhas ímpares reproduzem o texto romanesco, enquanto as linhas pares referem-se ao monólogo interior de Horacio, criticando a leitura de Maga e o texto de Galdós:

Em setembro de 80, poucos meses depois do falecimento de meu

E as coisas que lê: um romance mal escrito e para completar, uma pai, resolvi afastar-me dos negócios, cedendo-o a outra casa lotérica

edição infecta; nem compreendo que se possa interessar por uma de Jerèz, de tão boa reputação quanto a minha; saldei o que me foi

coisa assim. Pensar que passou horas inteiras devorando essa sopa

possível, aluguei os prédios, trespassei as adegas e os seus estoques,

fria e insípida, como tantas outras leituras incríveis, Elle e Francetendo

indo viver em Madri. O meu tio (primo-irmão de meu pai)

Soir, essas horríveis revistas que Babs lhe emprestava. (CORTÁZAR, 2019, p. 184, ênfase acrescentada)

Embora, ao apresentar o tabuleiro de leitura no início do livro, o autor nos informe que “O primeiro livro se deixa ler na forma comum e corrente [...]” (CORTÁZAR, 2019, p. 7), percebemos, nesse mesmo capítulo 34, que não é bem assim, pois vemos dois textos ocorrendo simultaneamente, alternados linha a linha. Assim, é necessário um esforço do leitor para não se perder entre um texto e outro, já que, por vezes, parece que a linha seguinte se encaixa no sentido da linha anterior e as duas histórias vão se misturando.

Ainda, em *Se um viajante numa noite de inverno*, Calvino (1999), por meio da metaficção faz ponderações sobre a intertextualidade:

Cada novo livro que leio passa a fazer parte daquele livro abrangente e unitário que é a soma de minhas leituras. Isso não acontece sem esforço; para compor esse

livro geral, cada livro particular deve transformar-se, relacionar-se com os livros que li anteriormente, tornar-se o corolário ou o desenvolvimento ou a refutação ou a glosa ou o texto de referência. (CALVINO, 1999, p. 186)

Assim, todas essas intertextualidades são recursos que se aplicam às narrativas pós-modernistas. Seguiremos, agora, para outros recursos textuais que conferem fragmentação e quebram a linearidade textual.

1.3.1.3 Anacronias e a fragmentação no discurso

Outro aspecto importante dentro da literatura pós-modernista é a fragmentação, que se dá, em geral, pela interrupção de eventos, seja em relação aos temas, às imagens, aos personagens ou a outros elementos do enredo. Essa técnica tem como objetivo mimetizar o caos ou a fragmentação dos próprios sujeitos na pós-modernidade, causando no leitor a sensação de alienação, incompreensão e paranoia. Muitas vezes, o leitor pode sentir-se perdido em meio a uma linguagem ou uma sequência estranha, por exemplo.

Essa fragmentação pode ser observada na obra *O jogo da amarelinha*, de Cortázar. A estrutura da obra se compõe de 155 capítulos, dividida em 3 partes. A primeira parte é composta por 36 capítulos, nos quais a história se passa em Paris (do lado de lá). A segunda parte tem 20 capítulos (até capítulo 56) nos quais a história se passa em Buenos Aires (do lado de cá). Esses capítulos são considerados pelo autor de imprescindíveis e podem ser lidos sequencialmente, caso o leitor resolva desprezar o jogo, ou seja, o tabuleiro de leitura oferecido pelo autor. Se a proposta de leitura é aceita, então o livro oferece mais 99 capítulos (a terceira parte), que Cortázar (2019, p. 325) chama de “prescindíveis” (de outros lados).

A obra é composta por uma diversidade de textos que rompem a linearidade da narrativa, não somente por meio de avanços e recuos, mas por vários procedimentos narrativos que desestabilizam o leitor que adentra uma perspectiva rizomática. Os variados textos interconectados e mesclados com a ficção são compostos de fatos, letras de músicas, cartas, diálogos, listas de nomes próprios, sermões, trechos de almanaques, recortes de livros, recortes de jornais, fragmentos filosóficos, fragmentos de romances, poemas, parágrafos de obras científicas etc.

A não linearidade de *O jogo da amarelinha* (CORTÁZAR, 2019) ocorre também pelo rompimento da sequência temporal. As cenas obedecem ao fluxo da memória de Horacio, que vive sua subjetividade, constantemente, por meio de um monólogo interior. Essa anacronia é percebida por meio de saltos prospectivos e retrospectivos, com passado e futuro que se mesclam de forma a fragmentar a narrativa, que como as memórias não seguem uma ordem. Dessa forma o leitor precisa esforçar-se para estabelecer alguma coerência, já que não existem informações sobre os antecedentes das situações do ato da leitura, se são recuos no tempo (analepses) ou antecipações de certos fatos ou situações (prolepses). No capítulo 56, inclusive há uma alusão sobre a alinearidade das recordações, relacionada ao tempo:

Quero isto, quero aquilo, quero o norte e o sul e tudo ao mesmo tempo, quero a Maga, quero a Talita, então o senhor vai visitar o necrotério e beija a mulher de seu melhor amigo. Tudo pelo simples fato de você **misturar as realidades e as recordações de um modo extremamente não-euclidiano**²². (CORTÁZAR, 2019, p. 316, ênfase acrescentada)

²² Segundo Fernandes (2012), a expressão euclidiana refere-se ao espaço geométrico linear, bi ou tridimensional. Uma perspectiva não-euclidiana coloca uma quarta dimensão na equação, a do espaço e do tempo.

Aliás, essa comparação ou uso da memória com um recurso da narrativa não linear é bastante explorado nesse tipo de enredo, como *Em busca do tempo perdido*, de Proust, no qual o tempo cronológico mistura-se ao psicológico, da duração das vivências dos personagens. O espaço exterior se mistura aos espaços interiores (memória, *flashbacks*, lapsos, reflexões e imaginação dos personagens ou de um narrador onisciente). Essa não linearidade da memória acontece pela impossibilidade de se reproduzir um acontecimento, ou seja, o passado só existe enquanto memória, e esta é negociada, de forma que garimpamos fatos conforme necessidade do nosso Eu agora, ou seja, a memória é involuntária, mas pode ser construída de forma deliberada para atender ao nosso ego.

Essa característica da memória enquanto recurso não linear também é observada em *S.*, quando Jen envia uma carta para Eric (ABRAMS; DORST, 2015, p. 41) para contar o episódio de um desaparecimento seu na infância. Depois, em outra carta (ABRAMS; DORST, 2015, p. 377), Jen desmente os fatos, momento em que o leitor pode se sentir perdido entre o que Jen está contando, não entendendo se são verdades, lapsos ou invenções deliberadas, entrando num jogo no qual pode ficar enredado com essas memórias confusas de Jen. Esses lapsos narrados por ela podem ser observados também em Proust, de *Em busca do tempo perdido*, como a memória involuntária, as reminiscências, os esquecimentos, as repetições, as associações de impressões, afetos e ideias. Assim, percebemos que a memória, assim como nosso pensamento, funciona por associações e pode ser construída.

Essas distorções temporais (anacronias), ocorridas usualmente pela memória involuntária, ferindo a linearidade da obra, foram muito bem estudadas por Gerard Genette “[...] enquanto elemento de uma alteração qualquer na sequência do dito e do não-dito e das suas implicações múltiplas” (GENETTE, 1995, p. 15) ou

“[...] as infidelidades à ordem cronológica dos acontecimentos” (GENETTE, 1995, p. 27).

Considerando o conceito de narrativa de Genette (1995, p. 23) como a sucessão de acontecimentos e as suas relações de encadeamento, passamos para a forma como o autor propõe o uso de termos distintos para indicar as subversões temporais na narrativa, como forma de não confundirmos os termos:

[...] “antecipação” ou “retrospecção” que evocam espontaneamente fenómenos subjetivos, eliminá-los-emos na maior parte das vezes em proveito de dois termos mais neutros: designando por prolepse toda a manobra narrativa consistindo em contar ou evocar de antemão um acontecimento ulterior, e por analepse toda a ulterior evocação de um acontecimento anterior ao ponto da história em que se está, reservando o termo geral de anacronia para designar quaisquer formas de discordância entre as duas ordens temporais, que veremos, se não reduzem inteiramente à analepse e à prolepse. (GENETTE, 1995, p. 38, ênfase no original)

O que Genette apresenta aqui é uma forma de mensurar o desalinho entre a história e o discurso, ou seja, a relação temporal que vai designar a linearidade ou não linearidade do discurso. Esses recursos, que dizem respeito aos processos de representação narrativa e não do estilo, propriamente dito, são recursos que podem colaborar para manter o interesse do leitor ao antecipar ou reintegrar acontecimentos pelo narrador.

A distorção temporal é uma técnica muito utilizada na ficção modernista, sendo que a fragmentação e as narrativas não lineares são características centrais tanto da literatura modernista quanto da literatura pós-modernista. Essas distorções temporais são tratadas por Genette como anacronias, podendo seu alcance ir tanto para o passado quanto para o futuro, mais ou menos longe do momento presente da narrativa.

Na ficção pós-modernista, a distorção temporal pode ser usada de várias maneiras, associando tanto a ironia quanto a metaficção historiográfica, por exemplo. Assim, muitos romances não lineares usam as anacronias de diversas formas como personagens históricos num tempo que não é o seu, ou com os intervalos de tempo se sobrepondo, repetindo ou ramificando em múltiplas possibilidades.

S. é uma obra esteticamente diferenciada, com um tipo de leitura não linear, carregando, no interior de suas páginas, vários anexos/apêndices (documentos verossimilhantes, como recortes de jornais, cartas e cartões-postais, além de pistas que levam a documentos em meios digitais) que não estão encadernados, mas apenas colocados entre as páginas do livro.

Além dos anexos, a fragmentação da leitura em S. se dá também pela narrativa inscrita nas margens do livro, numa tipografia que estiliza a escrita de duas pessoas que se correspondem pelas anotações. Essas anotações são feitas em tempos distintos, e esse tempo cronológico só é possível identificar pela cor da caneta utilizada. Primeiramente, temos as anotações a lápis de Eric, depois, anotações em caneta azul por Jen respondidas em caneta preta por Eric; em seguida as anotações em caneta alaranjada por Jen e respondidas em caneta verde por Eric; em outro momento as anotações são feitas em caneta roxa por Jen e respondidas em caneta vermelha por Eric. As anotações finais em caneta preta (diferente da primeira caneta usada por Eric), e que agora está sendo usada por ambos, demonstrando que nesse momento estão anotando juntos (figura 20).

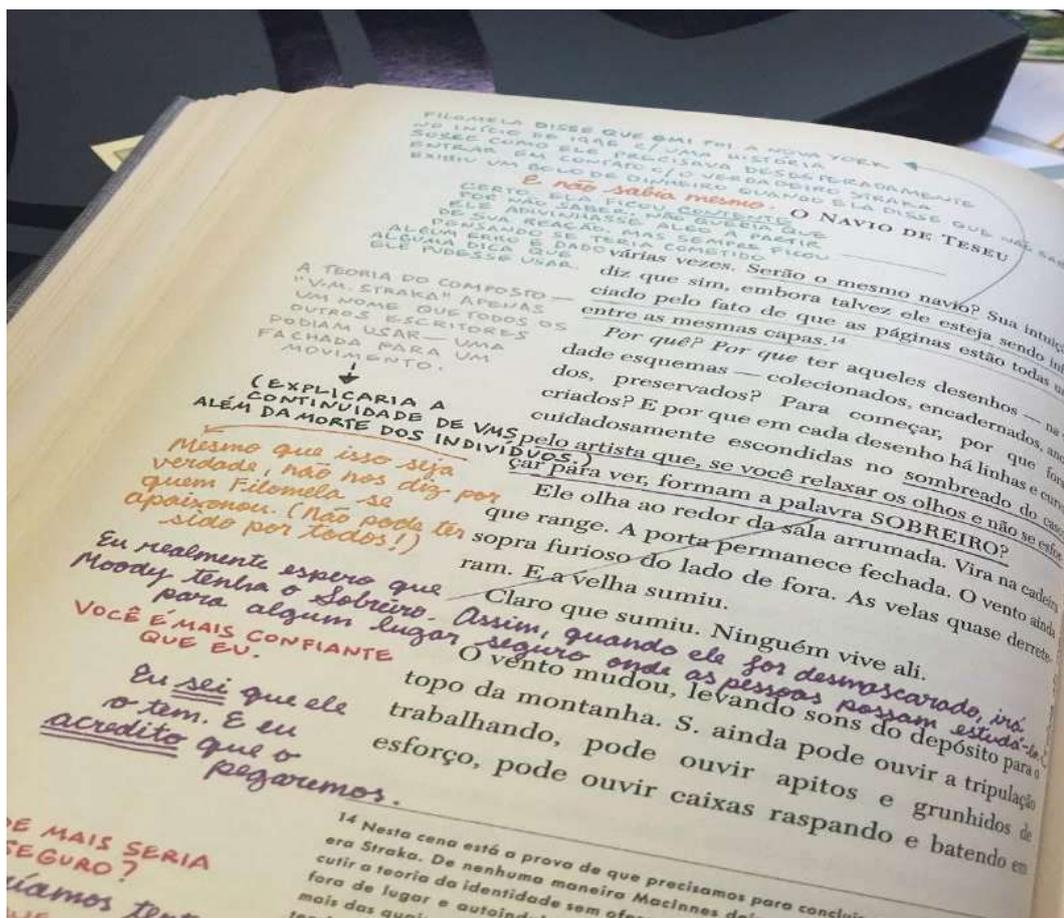


Figura 20: Anotações de Eric e Jen
 Fonte: ABRAMS; DORST, 2015, p. 292 – foto da autora

Portanto, para seguir uma cronologia seria necessário ler todos os comentários e respostas de determinada cor do início até o final do livro, retornar para a cor seguinte, e assim por diante. Caso isso não seja feito, é possível que a leitura fique menos compreensível, com *spoilers* e anotações que não farão muito sentido, já que os estudantes vão alterando suas conclusões durante os diálogos.

Encontramos distorções temporais também nas literaturas do gênero realismo mágico, que explora, muitas vezes, universos paralelos, nos quais os personagens vivem, ao mesmo tempo, histórias diferentes. Aliás, algumas das características desse tipo de ficção são justamente a mistura e a justaposição das mudanças de tempo, algumas vezes até de forma labiríntica.

Podemos citar o escritor colombiano Gabriel García Márquez como um expoente desse tipo de ficção – especialmente seu romance *Cem anos de solidão* (1967). Outro importante escritor do realismo mágico é Jorge Luis Borges, cujas obras abrangem o “caos que governa o mundo e o caráter de irrealidade em toda a literatura” (JOZEF, 1974, p. 43). Segundo Masina (2001), seus livros mais famosos, *Ficções* (1944) e *O Aleph* (1949), são coletâneas de histórias curtas interligadas por temas comuns: sonhos, labirintos, bibliotecas, escritores fictícios, livros fictícios, religião e Deus. Seus trabalhos têm contribuído significativamente para o gênero da literatura fantástica. Borges também foi bibliotecário e um dos seus contos, *A biblioteca de Babel* (1941), teria inspirado Umberto Eco na escrita do livro *O nome da rosa* (1980).

O conto *O jardim dos caminhos que se bifurcam*, desse autor, traz a ideia de um caminho que poderia se bifurcar em diversas variantes, sendo classificado pelo autor como um conto policial (BORGES, 2007, p. 11), narrando o percurso do personagem principal, cujo nome é Yu Tsun, da cama até o jardim em que comete um assassinato como estratégia de sua missão de espionagem. Sua vítima é Stephen Albert, sujeito encarregado de decifrar um enigma do livro escrito por Ts’ui Pen, um antepassado do Yu Tsun, que tinha abandonado a vida de governador da província, doutor em astronomia, em astrologia, enxadrista, calígrafo e poeta, para compor um labirinto e um livro, que foi rejeitado pelas suas gerações futuras. Albert revela que o enigma é justamente que o livro e o labirinto são a mesma coisa. A chave para a descoberta estava num fragmento de uma carta deixada por Ts’ui Pen, no qual estava escrito: “Deixo aos vários futuros (não a todos) meu jardim de veredas que se bifurcam” (BORGES, 2007, p. 88). Então, o jardim é um espaço que permite a existência simultânea de várias possibilidades (mutuamente excludentes).

Dessa forma, a metáfora (o jardim dos caminhos que se bifurcam) é justamente o jardim, com suas vastas possibilidades, em função de uma temporalidade que permite dimensões paralelas. Assim, o protagonista pode viver em diversos futuros simultaneamente, embora o conto revele que escolher uma entre duas ou mais realidades impõe a automática eliminação de futuros possíveis relacionados às escolhas não realizadas. Contraditoriamente, o protagonista não pode deixar de fazer uma escolha: cometer o assassinato que tinha planejado.

Segundo Lucas Ariel Gómez (2019, p. 55), “O romance de T'sui Pen (o livro dentro do conto) funciona como um objeto indecifrável, um espelho que reflete e concentra o caos do universo: um texto-labirinto com múltiplas realidades, uma trama de tempos divergentes e simultâneos”. Ou seja, a distorção temporal (coexistência de várias possibilidades antes de um evento) é o que permite encontrar a chave do enigma do jardim.

Essas distorções propositais complexificam a narrativa e promovem um estado de alerta no leitor, que precisa estar atento para não se perder no labirinto narrativo. Essas desestabilizações causadas tanto pelas anacronias quanto pelas demais formas de fragmentações mimetizam uma forma desordenada de realidade, que é justamente a forma como a pós-modernidade percebe o mundo contemporâneo. Outros recursos também são usados para causar sensações análogas no leitor, conforme veremos adiante.

1.3.1.4 Metaficção, fabulação e descentralização narrativa

Metaficção é uma ficção com estética autorreferente, uma ficção dentro da ficção. Consiste em falar de si mesma, e sua origem remonta às tragédias gregas. No ato de leitura existe um pacto entre o autor e o leitor — pacto de leitura. Na

metaficção, esse pacto ficcional é rompido, já que o autor explicita a artificialidade do texto.

É essencialmente escrever sobre escrever, é uma abordagem tipicamente desconstrucionista, frequentemente empregada para minar a autoridade do autor. Sua estética consiste em mudanças narrativas inesperadas, seja para avançar uma história de forma abrupta, para causar um distanciamento emocional ou simplesmente para problematizar o ato de contar histórias.

O termo surge no século XX e designa os romances americanos que “[...] subvertem os elementos narrativos canônicos para estabelecer um jogo intelectual com a memória literária, ou seja, para estabelecer um diálogo entre ficções” (BERNARDO, 2010, p. 39). Gustavo Bernardo (2010) compara a metaficção com as bonecas russas conhecidas como *babushkas* (ou *matrioskas*), que são bonecas de madeiras que se abrem e dentro existe outra que se abre para abrigar outra. Isso cria uma expectativa no leitor que deseja abrir a próxima para encontrar outra boneca, até chegar a uma que não abre, criando certa confusão e decepção. Para o autor, o mesmo acontece com a leitura metaficcional, que vai criando expectativas e por isso precisamos ir adentrando as leituras até sua última camada. É a mesma metáfora da caixa chinesa que Hutcheon (1980) se vale para falar das histórias inseridas dentro de outras histórias. Existe até uma expressão em francês para traduzir isso: *mise en abyme*, ou seja, uma narrativa ligada à outra, que vem de outra.

A metaficção pode funcionar, assim, como uma reflexão acerca da realidade, podendo proporcionar uma contemplação filosófica sobre o mundo, conforme Patricia Waugh:

Ao fornecer uma crítica de seus próprios métodos de construção, tais escritos não apenas examinam as estruturas fundamentais da ficção narrativa, mas também exploram a possível ficcionalidade do mundo fora do texto literário de ficção. (WAUGH, 1993, p. 2, tradução nossa²³)

Esse posicionamento de Waugh propõe um intercâmbio entre realidade e ficção, de forma quase filosófica, na qual a ficção questiona a realidade. Se o que temos como tangível é questionado por um universo que é apenas ficcional, suas barreiras se tornam volúveis e instaura-se um conflito entre a realidade e a ficção. Já Hutcheon (1980) denomina metaficção como sendo uma “narrativa narcísica”, ou seja, uma narrativa que expõe o próprio ato de narrar e o processo de produção do texto:

"Metaficção", como agora foi chamada, é uma ficção sobre ficção, isto é, ficção que inclui dentro de si um comentário próprio da narrativa e / ou identidade linguística. "Narcisista" — o adjetivo figurativo escolhido aqui para designar esta autoconsciência textual — não tem intenção depreciativa, mas sim tão descritiva e sugestiva, quanto a irônica leitura alegórica do mito de Narciso [...]. (HUTCHEON, 1980, p.1, tradução nossa²⁴, ênfase no original)

Assim, a metaficção se apresenta como uma paródia da própria vida, mimetizando o real e convidando o leitor a reconstruir o universo ficcional tal qual ele fosse o real. Essa articulação e manipulação do mundo literário de forma metafórica articula o mundo real como cenário para a ficção. Essa estratégia prende o leitor de tal forma que, muitas vezes, esse universo fictício será tão concreto que o leitor terá certeza de que a história é real.

²³ "In providing a critique of their own methods of construction, such writings not only examine the fundamental structures of narrative fiction, they also explore the possible fictionality of the world outside the literary fictional text."

²⁴ "'Metafiction', as it has now been named, is fiction about fiction—that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity. 'Narcissistic'— the figurative adjective chosen here to designate this textual self-awareness — is not intended as derogatory but rather as descriptive and suggestive, as the ironic allegorical reading of the Narcissus myth (...)."

Dentro do *corpus* do nosso trabalho temos um exemplo bastante pertinente de metaficção que é *Se um viajante numa noite de inverno* (CALVINO, 1999). Nessa obra, Calvino apresenta um narrador que reflete tanto o texto ficcional, quanto o seu processo de criação e o caminho percorrido pelo leitor. A obra foi publicada em 1979 e apresenta uma estrutura muito engenhosa, caracterizando-se como uma literatura pós-moderna, com a presença da metaliteratura, bricolagem, hierarquia de textos (textos dentro de textos), mudança da posição do autor e do leitor no processo de produção e recepção da obra literária e intensa fragmentação, interrompendo os romances iniciados em auges narrativos, envolvendo o leitor real na dinâmica de êxtase e frustração em busca de uma continuação. A metalinguagem faz uso do *skaz*²⁵, que é uma modalidade narrativa na qual o narrador é o próprio autor-personagem. A obra contém um humor inteligente manifesto em situações improváveis e personagens bizarros. O livro inicia com a narração da própria leitura do romance:

Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. [...] Com todo aquele barulho, talvez ainda não o tenham ouvido; fale mais alto, grite: “Estou começando a ler o novo romance de Italo Calvino!”. Se preferir, não. (CALVINO, 1999, p. 4)

Durante a leitura, o narrador faz reflexões sobre todo o sistema literário, envolvendo a leitura banal e a especializada, a crítica, as traduções e suas implicações, edições, vendas, a diversidade linguística, as questões de literatura comparada, as bibliotecas, a estrutura do romance, a função do autor e do leitor e,

²⁵ Modalidade narrativa em que o discurso se reveste da oralidade daquele que narra, distanciando-se do próprio autor (MACHADO, 1995, p.315).

inclusive, os estudos acadêmicos sobre a literatura — tudo com muita ironia. Calvino demonstra toda a sua experiência, como autor, editor, tradutor e crítico literário, brinca com aspectos da crítica semiológica, refletindo sobre a vanguarda e atacando a história literária clássica, apresentando para o leitor uma falsa perspectiva real e um suspense, que tornam a leitura desse romance de começos muito prazerosa.

Assim, todos os personagens têm alguma relação com o livro, de maneira que a narrativa é também uma metáfora da própria literatura. De forma muito resumida, o romance conta a história de um leitor (o Leitor) que inicia a leitura de um romance que é justamente o livro de Italo Calvino intitulado *Se um viajante numa noite de inverno*. Contudo, logo descobrimos que seu exemplar tem defeitos, e o leitor resolve voltar à livraria para trocá-lo. Na livraria conhece a Leitora, Ludmilla, que está com o mesmo problema de leitura, mas o livro substituto, com a capa do livro do Calvino, escondia o romance de um autor polonês desconhecido. Agora ambos os leitores querem o livro do polonês para continuar a leitura, porque acharam mais interessante que o anterior. Assim, eles voltam à livraria e substituem por outro exemplar, novamente com problemas de impressão, e que novamente não é o livro que buscavam (do polonês), e sim um outro. Ambos, Leitor e Leitora, saem à procura de um volume completo, encontrando sempre livros, num total de dez novos livros, apenas com os capítulos iniciais, que são intercalados na narrativa principal. Dessa forma, para cada capítulo da obra *Se um viajante numa noite de inverno* há um título de um dos romances, de forma que a leitura em ordem sequencial produz, como diz outro leitor no capítulo 11, um texto que parece o início de um novo romance:

Se um viajante numa noite de inverno, fora do povoado de Malbork, debruçando-se na borda da costa escarpada, sem temer o vento e a vertigem, olha para baixo onde a sombra se adensa, numa rede de linhas que se entrelaçam, numa rede de

linhas que se entrecruzam, no tapete de folhas iluminadas pela lua, ao redor de uma cova vazia, que história espera seu fim lá embaixo? (CALVINO, 1999, 261)

Leitor e Leitora carregam consigo uma coisa em comum, o prazer da leitura, o prazer do leitor comum, e isso os fará vivenciar uma aventura em busca da completude do romance. Ludmilla debate com o professor de literatura e deixa transparecer esse prazer que vai além dos conhecimentos da crítica ou da Teoria Literária:

— O livro que eu gostaria de ler agora é um romance em que se narre uma história ainda por vir, como um trovão ainda confuso, a história de verdade que se misture ao destino das pessoas, um romance que dê o sentido de estar vivendo um choque que ainda não tem nome nem forma. (CALVINO, 1999, p. 78-79)

Tal qual Virgínia Woolf discorre, em seu ensaio *O leitor comum* (2007), o tema da obra é a leitura e o que Calvino quer destacar é justamente o prazer da leitura de romances pelo leitor comum: “Se no *Viajante* eu quis representar (e alegorizar) o envolvimento do leitor (do leitor comum) num livro que nunca é o que ele espera, apenas explicitarei aquela que foi minha intenção consciente e constante em todos os livros anteriores” (CALVINO, 2008, p. 270).

Assim, tanto a metaficção como a metaficção historiográfica podem ser conceituadas como fabulação, e muitas vezes esses termos podem se confundir. No entanto, fabulação está mais relacionada com o gênero realismo mágico e com o pastiche. Na fabulação fica evidente que a ficção não precisa ficar limitada pelas noções da realidade (mimese e verossimilhança). Segundo Carlos Ceia, fabulação é

Característica própria do anti-romance, envolvendo uma espécie de alegoria que apresenta como real o que é puramente imaginário, de tal forma que por vezes se torna impossível discernir de modo certo o verdadeiro e o falso. É actualmente

usado para descrever o romance pós-moderno e é discutido por Robert Scholes na obra *Fabulators* (1967). O anti-romance que se define pela fabulação recorre, por definição simples, a todo o tipo de acrobacias verbais e sintáticas para produzir uma narrativa mais artística, ficcional e menos realista do que o romance tradicional. A fabulação privilegia a soberania do autor ao nível das ideias, da história e da linguagem em detrimento da personagem individual. Geralmente, o autor pretende englobar a imagem humana na arte com objectivo de atingir as verdades absolutas não alcançadas pelo realismo e naturalismo, recorrendo a uma amálgama de elementos e referências estilísticas do passado (períodos como a antiguidade clássica, ou o barroco, por exemplo), que aplica em conjunto com formas modernas, muitas vezes com uma leitura irónica. (CEIA, 2009, s.p.)

Portanto, fabulação seria a forma como uma história é contada, como as ações dos personagens são encadeadas para criar expectativa, emoção e interesse no leitor, de uma forma que extrapola o natural, tal qual o fantástico e os bestiários medievais. Um exemplo de fabulação, dentro da literatura canónica, é *Dom Quixote* (1615). Na história, o personagem Afonso Quijada enlouquece de tanto ler os livros sobre cavalaria e decide viver uma ficção também. Logo, é uma ficção dentro da ficção, na qual moinhos de vento se transformam em gigantes, sendo esta passagem uma metáfora para a própria loucura.

Além de *Dom Quixote*, outros personagens também transitam entre o mundo real e o imaginário, como Sancho Pança e Dulcinéia. As inúmeras aventuras (ou desventuras) que o protagonista vive, de forma paródica, suspendem o pacto ficcional. Essa fabulação é também uma paródia dos romances de cavalaria.

O conto, já mencionado, de Borges, *O jardim dos caminhos que se bifurcam*, é também um exemplo de tal ficção, isto é, a história de um labirinto que é um labirinto de uma história. S. também apresenta esse labirinto, ou muitos labirintos. É uma obra que vem em uma caixa que contém uma outra obra chamada *O navio de Teseu*. Na obra *O navio de Teseu*, temos várias histórias: a história do livro que é

sobre um homem, S., que perdeu a memória e fica fazendo registros do que lembra em folhas de jornais e paredes de um velho navio. Temos a história do escritor desse livro, V.M. Straka, que está sendo investigada por dois estudantes, Jen e Eric. Temos ainda a própria metáfora do labirinto do Minotauro²⁶, que é uma chave de interpretação para S.

Outro recurso da literatura pós-modernista é a descentralização do discurso. Stuart Hall (2008) aponta os cinco descentramentos do sujeito pós-moderno: 1) ideológico, pautado no pensamento marxista do homem *versus* a sua condição (HALL, 2006, p.34); 2) descoberta do inconsciente pelo pai da psicanálise, Freud, que diz que nossa identidade, as estruturas e os desejos são formados com base em processos psíquicos²⁷; 3) linguístico, com base nos estudos de Saussure e da língua como sistema social (HALL, 2006, p.40); 4) no campo da Filosofia, sendo guiado pelos estudos do francês Foucault sobre o poder da disciplina (HALL, 2006, p.42); 5) referente ao “[...] feminismo, tanto como crítica teórica quanto como movimento social”, pois o movimento trouxe diversos impactos e consequências (HALL, 2006, p. 44). Quando o descentramento diz respeito à linguagem, Hall aponta que precisamos compreender que existem significados que sempre podem ser complementados, sem que possamos ser donos do enunciado, que será sempre ressignificado no contato com o outro:

Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um "antes" e um "depois" - uma "margem" na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente

²⁶ O Minotauro é um personagem da mitologia grega representado por uma criatura com a cabeça de um touro sobre o corpo de um homem e que habitava o centro de um labirinto, uma elaborada construção erguida para o rei Minos de Creta, e projetada pelo arquiteto Dédalo e por seu filho Ícaro. No mito, o Minotauro posteriormente morre pelas mãos do herói ateniense Teseu.

²⁷ Também o psicanalista francês Jacques Lacan usa como exemplo o espelho, dizendo que a autoimagem é aprendida com o outro (HALL, 2006, p.39).

instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). (HALL, 2008, p. 41, ênfase no original)

Assim, ao descentralizar o narrador, descentraliza-se o falso controle deste, por meio da linguagem, assim como esse descentramento dos discursos desestabiliza também o controle do leitor dentro da linearidade narrativa.

Na leitura de *O jogo da amarelinha*, a descentralização se dá a todo momento, já que o leitor vai mudando o foco narrativo e percorrendo os capítulos imprescindíveis e os prescindíveis de forma alternada. Caso o leitor tenha optado por não aceitar o jogo e faça uma leitura linear, ainda assim muitas vezes irá se perguntar de quem é a voz naquele discurso. Nos capítulos imprescindíveis temos um narrador onisciente na maior parte do tempo, que alterna a voz com capítulos narrados por Oliveira. A partir do capítulo 57, que abre os capítulos prescindíveis, a voz narrativa sofre vários deslocamentos, não só entre o narrador onisciente e Oliveira, mas também em capítulos que são inteiros de diálogos e que algumas vezes dificultam a identificação do narrador, em capítulos feitos apenas de epígrafes e em outros, em que é impossível identificar a voz narrativa (caso dos capítulos 67, 73, 79, 85, 87 e 147, por exemplo).

Essa descentralização ocorre, também, pela composição dupla dos personagens, por meio de um espelhamento, ou seja, cada personagem tem ao menos uma variante, o que dá a ideia caleidoscópica da obra, de uma imagem que vai surgindo dentro de outra, formando outra, num quase infinito de combinações, por meio de enredos paralelos que vão se constelando em torno dos duplos.

Horacio é Oliveira, que se mistura com Morelli, e identifica-se com Ossip. “Por vezes, Traveler faz alusões a um duplo que tem mais sorte que ele, e Talita, ele não sabe por quê, não gosta disso, abraça-o e beija-o sempre, inquieta, faz tudo

para afastá-lo dessas ideias. Então, leva-o para ver Marilyn Monroe” (CORTÁZAR, 2019, p. 210).

Não existe somente o espelhamento, mas, inclusive, duplicidade de nomes: Horácio também é chamado de Oliveira, Maga é Lucía, Rocamadour chama-se Carlos Francisco, Ossip é Gregorovius, Traveler é Manú e Manolo, e Talita é Atalía Donosi. Personagens secundários, ou seja, que apenas são mencionados na obra, também apresentam essa característica, como as três mães de Gregorovius, sendo que uma delas possui várias versões, conforme descrito no capítulo 65 (CORTÁZAR, 2019, p. 342-343).

No entanto, existe uma voz dominante, que é a do eu problemático, a voz do ensaísta, abordado no capítulo 80 por um dos narradores. O capítulo começa com a voz poética seguida pela voz do protagonista:

Quando acabo de cortar as unhas ou lavar a cabeça, ou simplesmente agora que, enquanto escrevo, ouço um borbulhar no meu estômago, tenho a sensação de que meu corpo ficou para trás de mim (não reincido em dualismos, mas faço uma distinção entre mim e as minhas unhas) e que o corpo começa a ir mal, que nos falta ou nos sobra (depende). De outro modo: mereceríamos já uma máquina melhor. A psicanálise demonstra como a contemplação do corpo cria complexos prematuros. (E Sartre, que no fato de a mulher ser “esburacada” vê implicações que comprometem toda a sua vida.) Até dói pensar que estamos adiante deste corpo, mas que a dianteira já é um erro e um estorvo e uma provável inutilidade, porque estas unhas, este umbigo, quero dizer outra coisa, quase inacessível; que a “alma” (meu eu-não-unhas) é a alma de um corpo que não existe. A alma talvez tenha empurrado o homem para além da sua evolução corporal, mas está cansada de empurrar e, agora, segue sozinha para a frente. Dá apenas dois passos. e a alma se quebra, ai, porque o seu verdadeiro corpo não existe e a deixa cair, plaf. A infeliz volta para casa etc., mas isto não é o que eu Enfim. (CORTÁZAR, 2019, p. 372, ênfase no original)

Da mesma forma, as várias interrupções na leitura de S., pela mudança de narração, causam algum desconforto no ato da leitura, fazendo com que o enredo fique, muitas vezes, confuso. Embora seja sempre possível identificar a voz narrativa, a estratégia que o leitor escolher para fazer a leitura pode intervir na produção de sentido e na necessidade de releituras de trechos para se encontrar na narrativa.

A figura 21 exemplifica esses deslocamentos: o leitor está lendo o texto central da página que contém uma nota de rodapé. Seu olhar desloca-se para lá. As notas de rodapé não foram escritas pelo mesmo escritor do livro (V. M. Straka), mas sim pela tradutora (F. X. Caldeira). Vemos que existe uma seta nessa nota para desviar nosso olhar para um comentário dos estudantes, que virá seguido por uma resposta. Quando voltarmos para a leitura principal, teremos passado por três outras vozes narrativas, com enredo diverso do que estava sendo lido.

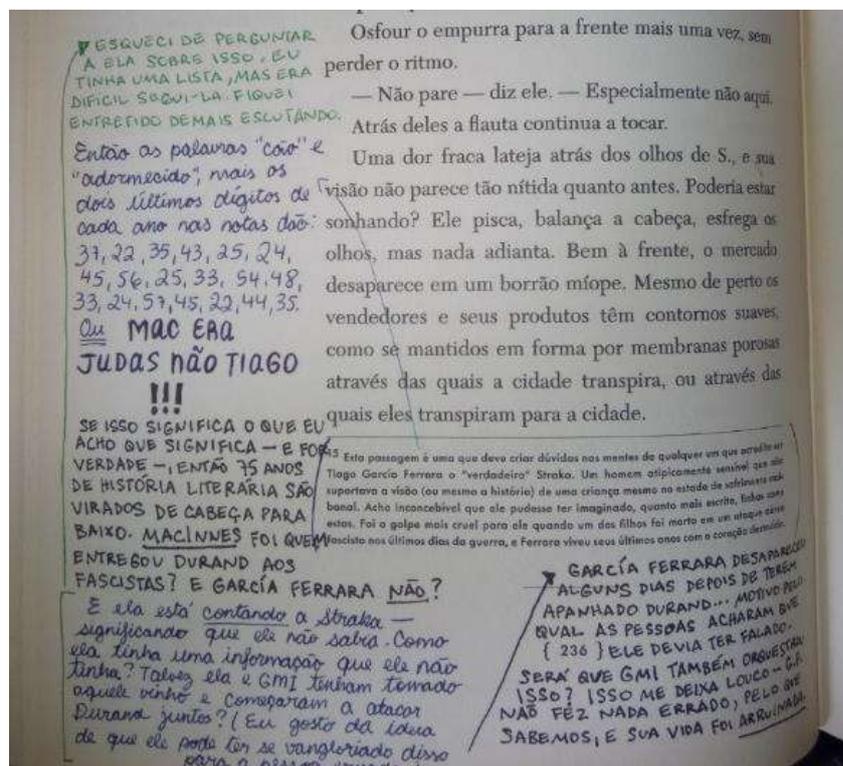


Figura 21: Exemplo de descentramento narrativo na obra S.
Fonte: ABRAMS; DORST, 2015, p. 236 — foto da autora

Em *O mez da gripe* presenciamos o descentramento por meio de vários discursos que ocorrem num caleidoscópio literário de diferentes vozes: os amantes alemães, Dr. Lemos, mensagens publicitárias dos jornais, decretos, despachos, leis do poder público, Dr. Trajano Reis, Benedito Carrão, o oficial de Registro Civil, o discurso da memória de D. Lúcia, o louco, as falas (contraditórias e complementares) dos diferentes jornais da época, além dos discursos das imagens (postais, fotos, gravuras).

Assim, o descentramento narrativo proporciona uma multiplicidade de vozes e um deslocamento de foco, fragmentando a narrativa e dando a sensação de ausência de sentido. Isso faz dessa estratégia um recurso muito importante para os textos não lineares.

1.3.1.5 Tecnocultura, hiper-realidade, *cyberpunk* e paranoia

Na pós-modernidade, as grandes narrativas foram substituídas pelo prazer do consumo, do culto ao corpo e da idealização da tecnologia como a solução para os problemas sociais, sendo esta uma criação da tecnocultura. Para Fredric Jameson (1991) a sociedade passou da era industrial para a era da informação. De fato, somos inundados de informações, ao passo que a inovação assumiu o foco da sociedade. Dessa forma, a compreensão que temos do real é mediada por simulações computacionais.

Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mil platôs*, nos apresentam o conceito de rizoma, que é uma boa analogia para o discurso tecnocultural. Os autores se serviram de um conceito da botânica que atualmente é empregado em vários estudos, inclusive nos estudos sobre textualidade eletrônica. Aqui, o nivelamento do espaço poderia ilustrar como a tecnocultura vai deixando tudo igual, no sentido da

globalização que impõe um estilo independente da cultura local. As massas e os fluxos, que não param de escapar, são as inúmeras informações com as quais somos bombardeados e que agitam todos os territórios.

[...] os caules de rizoma não param de surgir das árvores, as massas e os fluxos escapam constantemente, inventam conexões que saltam de árvore em árvore, e que desenraizam: todo um alisamento do espaço, que por sua vez reage sobre o espaço estriado. Mesmo e, sobretudo, os territórios são agitados por esses profundos movimentos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 221)

A literatura utiliza a ficção científica para ilustrar tanto o bombardeio de informações, quanto a superimersão tecnológica hiper-realista da pós-modernidade. Um exemplo é a ficção de Aldous Huxley, *Admirável mundo novo* (1932), que utiliza a sigla D.F. (depois de Ford) para se referir ao tempo cronológico. É uma distopia que aborda a questão da tecnologia reprodutiva e a manipulação psicológica da sociedade. Outro exemplo é *Ruído Branco* (1985), de Don DeLillo, ficção que apresenta personagens superexpostos ao ruído branco²⁸ da televisão, nomes de marcas de produtos e clichês.

Dentro dessa perspectiva da hiper-realidade e da tecnocultura, temos o *cyberpunk*, que é a representação de um mundo fictício no qual a tecnologia é tão ou mais importante que a existência humana e sua interação é imanente. O termo *cyberpunk* foi cunhado pelo escritor norte-americano Bruce Bethke em 1983, a partir da *short-story Cyberpunk*, relacionando-se com o movimento de ficção científica dos anos 1980, que anteriormente teria sido conhecido como *New Age* nos anos 1960 (LEMOS, 2004, p. 203).

Featherstone e Burrows (1996) apontam o livro *Neuromancer* (1984), de William Gibson, como uma obra exemplar de poética *cyberpunk*, autor que teria

²⁸ Ruído branco é um som sempre na mesma frequência e intensidade, sem variação, como o som de um ventilador, ou de televisão ou rádio quando não estão sintonizados.

criado o conceito de ciberespaço. Featherstone e Burrows (1996) destacam ainda que faz parte da análise *cyberpunk* o detrimento do espaço público, da vida social e dos laços sociais em favor do aumento da vida privada. As pessoas vivem em função da tecnologia e as relações passam a ser mediadas por ela.

Segundo André Lemos (2004), o estilo *cyberpunk* satiriza o presente e retrata as sociedades pós-industriais avançadas, retratando que o poder é expresso pelo conhecimento e pela informação, e por isso seria a “apoteose do pós-moderno, um representante central do imaginário da cibercultura dos anos 80” (LEMOS, 2004, p. 204). Ainda, segundo Lemos (2004), essa cultura “caracteriza-se por ser uma mistura de estilos (fantástico, distópico, urbano, tecnológico), utilizando-se da sátira (paródia e pastiche) e de outras formas literárias, como o horror, o policial, o fantástico” (LEMOS, 2004, p. 209).

Atualmente, muita dessa ficção científica já faz parte de nosso cotidiano. A preocupação de que as grandes empresas utilizariam a tecnologia para nos controlar é uma realidade. E, por isso, o *cyberpunk* ainda sobrevive, com modificações e atualizações, como tema recorrente nas artes e cultura contemporânea.

Outro tema relativo à pós-modernidade e presente na literatura é a paranoia, que muitas vezes coincide ou se associa aos temas da tecnocultura e hiper-realidade, e como exemplo podemos citar *Breakfast of champions* (1973), de Kurt Vonnegut, no qual o protagonista acredita ser o único humano num mundo de robôs.

Em *S.*, temos os episódios de paranoia da personagem Jen, que tem sonhos e a percepção de ser perseguida (figura 22 e 23). Esses problemas são o resultado de um relacionamento difícil com os pais e de traumas vividos na infância.

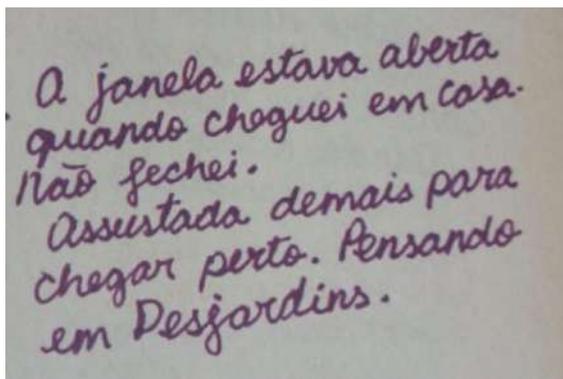


Figura 22: Paranoia de Jen
Fonte: ABRAMS; DORST, 2015, p. 323 — foto da autora

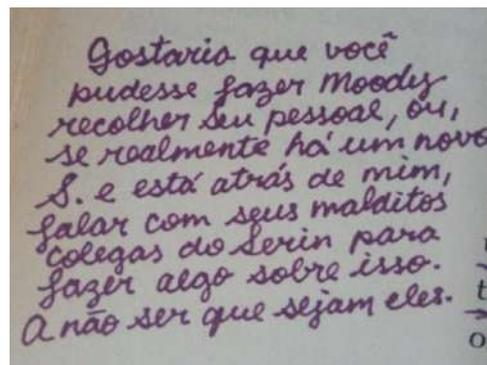


Figura 23: Paranoia de Jen
Fonte: ABRAMS; DORST, 2015, p. 323 — foto da autora

O texto de S. é intercalado com várias histórias e a trama detetivesca faz com que a personagem Jen desenvolva uma sensação de perseguição, colocando à tona seus medos subconscientes enquanto ela busca desvendar quem é S. e quem é ela mesma.

Entre outros autores que falam sobre paranoia, destacam-se Thomas Pynchon e sua obra *O leilão do lote 49* (1965), que, inclusive, é considerado um protótipo da literatura pós-modernista. Esse romance (ou novela, como muitos preferem definir a obra) trata-se de uma perspectiva cômica que alude tanto à cultura de massa quanto à história europeia, por meio de um enredo com personagens bizarros e humor selvagem, na qual a paranoia é o centro da narrativa. Outro importante romance é *Dom Quixote* (1615), no qual o protagonista leva tão a sério a ideia de perseguição que chega a duelar com pás de um moinho crendo serem gigantes.

1.3.1.6 Maximalismo e minimalismo

As estéticas maximalista e minimalista, encontradas em variadas artes, estão associadas também aos romances tidos como pós-modernistas. O termo maximalismo é uma estética do excesso, com inúmeros detalhes, exageros,

redundâncias e complexidade. Muitos romances pós-modernos fazem uso dessa estética, como os romances de Thomas Pynchon — *O Leilão do Lote 49* (1965); *O Arco-Íris da Gravidade* (1973); *Vineland* (1990), entre outros —, nos quais digressão, referência e elaboração de detalhes ocupam uma grande fração do texto. Muitos críticos, como B. R. Myers (2002), tacham o romance maximalista como vazio de compromisso emocional, desorganizado, estéril e com muita linguagem por si só.

Assim como em *O jogo da amarelinha* não podemos imaginar que o autor escrevesse 99 capítulos a serem descartados (prescindíveis), muitas vezes durante sua leitura temos a sensação de que poderíamos descartar alguns capítulos da obra, que parecem terem sido escritos, de forma proposital, para tornar certos trechos da narrativa enfadonhos, confusos ou complexos. Assim, podemos pensar que a estética maximalista está presente nessa obra de Cortázar também.

Já a estética minimalista, dentro das artes, caracteriza-se por uma estrutura simplificada, que utiliza um método de composição simples, podendo conter unidades idênticas e intermutáveis. Essa simplificação na literatura se dá na forma de uma descrição superficial, ou de uma representação apenas das partes básicas e necessárias da narrativa, com economia de palavras, especialmente adjetivos e advérbios, deixando que os leitores criem os detalhes. Em geral, são narrativas de fatias da vida. O objetivo da arte minimalista é permitir que seu público assimile a obra não somente por vias racionais, mas, também, por meio de um estado meditativo.

O minimalismo é comumente associado a Jon Fosse — *É a Aless* (2004); *Melancolia* (1995); *Manhã e noite* (2001) entre outros — e especialmente a Samuel Beckett — *Act Without Words I e II* (1956); *Happy Days* (1961); *Breath* (1969); *Not I* (1972); *Catastrophe* (1982), entre outros —, com suas peças curtas de caráter

elíptico utilizando o mínimo para dizer o máximo, servindo-se de alguns recursos para induzir o seu público a compreender sua obra, como o uso do silêncio, a utilização das repetições de palavras, frases e imagens e a exposição do próprio meio artístico.

No próximo capítulo mostraremos como as diferentes mídias trabalham de forma conjunta, a fim de produzir sentidos. A essas formas diferentes de mídias (sons, imagens, textos etc.) em simbiose chamamos intermedialidade. Avançaremos, também, no conceito de hipertexto, cuja ideia surgiu primeiro no contexto literário, com as lexias que ligam um texto a outro e cujo conceito foi aproveitado pela tecnologia da informação, como a possibilidade de ligar eletronicamente os textos, a partir dos nexos (hiperlinks e hipertextos). Dessa forma, nasce o conceito de literatura ergódica dentro da ciberliteratura, um tipo de literatura que exige um trabalho adicional do leitor, na interação com os aparatos tecnológicos.

Conceituaremos, ainda, a hipermídia, percebendo como o estudo da semiótica se relaciona a ela nas mensagens, já que os novos meios de comunicação, especialmente os meios digitais móveis (*smartphones* e *tablets*), apresentam constantemente um mundo multimodal, com variados signos, de uma forma hipertextual, e, portanto, não linear, mas multilinear. A maneira de acessar esse universo multimodal se dá por meio da interatividade, que, em se tratando da ciberliteratura e do hipertexto, retoma o conceito de ergodicidade.

2 INTERMIDIALIDADE

Embora a autora Irina Rajewsky (2012) prefira utilizar a palavra **texto** para designar apenas os textos verbais, partiremos da premissa de que o termo se refere a muitos outros tipos, além dos documentos impressos e verbais, já que não deciframos apenas palavras, mas vários outros códigos, como filmes, pinturas, imagens impressas e virtuais, cartazes, placas, conforme nos informa Walty:

Imagens, sons, gestos, cores, expressões corporais tornam-se signos abertos à decodificação. Nesse sentido, reitera-se, a recepção desses bens simbólicos pode ser vista como leitura, **na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto**. Pode-se, pois, ler o traçado de uma cidade, a moda, o corpo humano em suas várias posturas, um filme, um livro. Colocar imagem e escrita em campos opostos e excludentes é, no mínimo, ingenuidade, já que, mesmo à nossa revelia, tais códigos se encontram em constante interação. (WALTY, 2012, p. 90, ênfase nossa.)

Assim, abordaremos neste capítulo a multiplicidade semiótica como parte dos estudos de intermedialidade. Tal diversidade semiótica compreende, também, uma variedade de mídias manipuladas com naturalidade pelos leitores, mas que requerem um determinado letramento para que possam ser compreendidas e usufruídas adequadamente.

Historicamente, o termo **intermedialidade** foi usado, primeiramente, pelo inglês Dick Higgins em 1965, em resposta ao aumento das mídias tecnológicas do pós-guerra. Higgins (1984) define a intermedialidade como a fusão conceitual de duas mídias primárias, construindo uma nova forma que não é a soma de suas partes (justaposição), mas a convergência que resulta em uma forma antes inexistente.

Claus Clüver (2012) nos apresenta alguns importantes conceitos. Nos seus estudos sobre intermedialidade, a palavra **mídia** se refere a meios físicos ou

modalidade material que é utilizada para produção de significado – tais meios não estariam restritos aos meios de comunicação de massa ou meios digitais. Da mesma forma, o autor considera o termo **intermedialidade** adequado para analisar a inter-relação e interação das mídias.

Assim como Clüver (2012), Irina Rajewsky (2012) concebe o termo **intermedialidade** de forma abrangente, compreendendo fenômenos nas mídias para se estabelecerem, embora apresente algumas subcategorias para distinguir a inter-relação das mídias (combinação de mídias, referências intermediáticas e transposição midiática). Vale ressaltar que o termo tem diferentes definições e atributos, e não é nosso objetivo esgotar o assunto, apenas apresentá-lo como parte integrante de nossa perspectiva sobre os estudos do hipertexto e da hipermídia dentro da literatura, de uma forma abrangente, já que a intermedialidade pode envolver tanto os diversos processos interartísticos quanto a utilização dos recursos digitais.

Partindo das definições apresentadas, percebemos que estamos cercados pela intermedialidade em textos impressos que trazem ilustrações (desenhos, gráficos, fotografias etc.), assim como em outras composições visuais, representações e produções culturais (filmes, pinturas, grafite, teatro etc.), entre outros tipos de conteúdo que combinam diversas mídias de variadas maneiras. O próprio letramento, atualmente, passa pela aprendizagem de comunicação (produção e recepção) de signos que transitam por diferentes sistemas semióticos.

Rajewsky (2012) acrescenta que o termo **intermedialidade** tem sido usado por diversas abordagens críticas, e que cada abordagem define atributos e delimitações diferentes, associando outras expressões relacionadas a intermedialidade, tais como multimidialidade, plurimedialidade, cross-midialidade,

inframidualidade, convergência midiática, integração de mídias, fusão de mídias, hibridização, entre outras. Essa variedade, segundo a autora, estaria relacionada mais à natureza ampla e heterogênea do assunto do que a uma limitação da concepção do termo.

De fato, todos esses vocábulos relacionados, aos quais Rajewsky (2012) se refere, e que dizem respeito à aglutinação das diferentes mídias, encontram-se sintetizadas no uso do digital, que tanto produz (favorece, facilita o uso de) recursos intermediários quanto proporciona seu consumo naturalmente. O computador produz e reproduz: sons, fotografias, imagens, textos verbais orais ou visuais, músicas e animações. Ele possibilita filmar e editar, desenhar, retocar fotografias, equalizar sons e dispor de uma infinidade de recursos para produzir inúmeros artefatos culturais. Atualmente, os *smartphones* são como computadores ultra portáteis capazes de fazer a maioria dessas produções por meio de aplicativos (*apps*) gratuitos ou pagos, de maneira bem simples e intuitiva, oportunizando a criação intermediária para todos que se aventurarem.

Nesse ponto é oportuno apresentar outro conceito importante dentro dos estudos de intermedialidade: a noção de remediação, termo usado por Bolter e Grisi pela primeira vez em 1999 e que propõe que “[...] todas as mídias atuais remediam” (BOLTER, 2005, p. 14) às mídias anteriores “[...] apropriando e remodelando as práticas representativas dessas formas antigas” (BOLTER, 2005, p. 14). Rajewsky (2012) aponta que os estudos de intermedialidade consideram as diferenças midiáticas na simulação de mídias anteriores, contudo, dentro das mídias digitais, essa diferenciação tem sido quase impossível, pois torna-se cada vez mais difícil distinguir as diferenças midiáticas. Assim, para a autora, no estudo de

intermedialidade, considerando as mídias digitais, o foco é o inter-relacionamento das mídias novas e antigas:

As mídias digitais, de fato, remediam formas de mídia preexistentes via simulação, apropriando e (em maior ou menor grau) remodelando suas qualidades, suas estruturas, suas técnicas ou práticas representativas específicas (por exemplo, a perspectiva linear em computação gráfica), incluindo, pode-se acrescentar, até mesmo suas respectivas estratégias de remediação. (RAJEWSKY, 2012, p. 39)

Ao utilizarmos as mídias digitais (ouvir música, fotografar, filmar etc.), estamos em constante diálogo com outras mídias e com as práticas representacionais de mídias anteriores. Essa dialética entre as mídias parece ser inevitável, inclusive pela facilidade da maior parte das pessoas, atualmente, em interagir com os meios digitais e com as diferentes mídias cotidianamente.

Então, a partir do computador, e agora com os novos dispositivos — *smartphones, iPhones, tablets* —, promovemos uma evolução da linguagem, por meio de diferentes signos, simulações e digitalizações. Da mesma forma, criamos a sinergia entre a revolução microeletrônica e a vida cotidiana, conhecida como cibercultura (LEMOS, 2002, p. 17), que justamente é a associação da cultura contemporânea às tecnologias digitais.

Santaella (2005, p. 390) argumenta que uma das faces importantes da cibercultura é a hipermídia como linguagem. A hipermídia integrada ao hipertexto permite a conexão, por meio de *hyperlinks*, com variadas mídias, como imagens estáticas ou animadas, sons, vídeos, entre outras possibilidades. Pensando nessa pluralidade linguística e semiótica (multissemiótica) e nas possibilidades hipertextuais, inclusive como agentes fragmentadores de texto, concedendo-lhe alinearidade, trataremos a seguir dos seguintes temas: a) hipertexto e literatura ergódica; e b) semiótica e hipermídia.

2.1 HIPERTEXTO E LITERATURA ERGÓDICA

Iniciamos este estudo com um conceito genérico de hipertexto, que aprofundaremos a partir dos estudos literários e da tecnologia da informação. Assim, **hipertexto** seria o termo ou cadeia associativa que liga um bloco de informações (ou texto) a outro, de forma não hierárquica ou sequencial²⁹.

É de conhecimento amplo a forma como um hipertexto funciona dentro de um suporte digital, no qual o leitor pode ser direcionado a outros hipertextos por meio de *hiperlinks*, que fazem a ligação entre informações diversas na *web*. Contudo, essa configuração não linear e intertextual tem semelhanças com outras formas textuais anteriores aos aparatos eletrônicos e digitais que o utilizam. Um exemplo pode ser encontrado nas enciclopédias, que datam de 300 anos e já concebiam o texto como esse tecido composto por múltiplas textualidades, por meio das remissivas para tópicos relacionados, ou os próprios índices.

Provavelmente, o exemplo mais antigo de texto fragmentado, semelhante à forma hipertextual, seja o *I Ching*, que teria surgido na China antes da dinastia Chou (1150-250 a.C.). Trata-se de um texto em camadas, que precisa ser manipulado a partir de um ritual no qual se escreve uma pergunta, manipulam-se moedas para produzir um, entre 4.096, caminho possível pelos textos, consultando seus fragmentos para chegar a uma resposta (AARSETH, 1998, p. 62). Além disso, muitos estudos incluem o poema épico de Homero, *Ilíada*, escrito no século IX a.C., tanto pelo seu aspecto intertextual com narrativas troianas clássicas e medievais, quanto por seu aspecto não linear, aos estudos de hipertextualidade. O exemplo

²⁹ Nos estudos literários, conforme vimos no capítulo 1, o hipertexto tem outro conceito, relacionado aos estudos de intertextualidade, conforme Genette: “Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota, de uma forma que não é a do comentário” (GENETTE, 2006, p. 13).

mais comum, até os dias atuais, seriam as notas de rodapé ou de fim, que também transportam o leitor da leitura principal para uma leitura acessória.

Outro bom exemplo longínquo, de literatura com recursos típicos ao hipertexto, é a coletânea de contos árabes, *As mil e uma noites*, que teria sido escrita a partir do século IX d.C., reunidos e traduzidos para a cultura ocidental por Antoine Galland no século XVII. Essa obra compõe-se de 12 volumes e 282 histórias³⁰ que apresentam um encadeamento contínuo de narrativas, como elos ou *links*, que ligam uma história a outra.

Dentro dos estudos literários, vários temas remetem às características contidas no recurso hipertexto. De forma bem geral, vamos citar alguns destes conceitos. Assim, temos a intertextualidade, que, a partir das concepções sobre dialogismo e polifonia da linguagem de Bakhtin (1973), apresenta o discurso como resultado de vários outros, ou seja, toda fala é habitada por vozes diversas, todo texto deriva de um outro maior. Da mesma forma, temos o conceito das **lexias** (BARTHES, 1970), como elos que ligam unidades ou blocos de informações (como *hiperlinks*, que podem ligar textos ou hipertextos). Há, ainda, as discussões sobre autoria (BARTHES, 2004), já que um hipertexto pode remeter a outro texto, fazendo com que o leitor já não consiga fazer a distinção de autoria, ou ainda, pelas próprias conexões do leitor e sua coprodução do texto. As questões sobre descentralização narrativa e a fragmentação discursiva, conforme o conceito de anacronias (GENETTE, 1995), também se assemelham ao hipertexto, na medida em que remetem o leitor para frente e para trás (ou para o passado, presente e futuro), tirando o foco da centralidade do texto.

³⁰ Não se sabe ao certo porque não foram apresentadas 1001 noites, mas somente 282. O tradutor Mamede Mustafa Jarouche apresenta algumas especulações a esse respeito nas notas introdutórias do volume IV do *Livro das mil e uma noites*. Poderia ser apenas um rascunho em processo de escrita ou o compilador teria desistido por desinteresse ou morrido durante o processo para complementar o processo. (JAROUCHE, 2012).

Ainda colaboram, no entendimento de hipertexto, a narrativa em fluxo de consciência, que, como o próprio nome diz, refere-se a uma escrita que se assemelha ao pensamento, sem linearidade, tal qual o hipertexto e as suas ideias iniciais (Cf. Bush e o pensamento associativo). Lembramos, ainda, a Estética da Recepção (ISER, 1996), que oferece ao leitor a possibilidade de fazer suas próprias associações durante a leitura, assim como acontece com a abertura da obra (ECO, 1991; 2018). Ambos os conceitos podem referir-se também ao hipertexto, na medida em que dão ao leitor a possibilidade de fazer conexões não apenas verbais, mas também midiáticas.

A intermedialidade também colabora com a compreensão sobre o hipertexto, já que estes podem usar diferentes mídias para enriquecer seu conteúdo. O conceito do **rizoma** deleuze-guattariano (DELEUZE; GUATTARI, 1997), que propõe um modelo de organização que se baseia na ideia de caules que crescem de forma diferenciada, polimorfa, sem uma direção definida, sugerindo a multiplicidade, assemelha-se também ao percurso muitas vezes oferecido pelo hipertexto.

Já visitamos alguns desses conceitos no capítulo 1 e avançaremos um nos que ainda não foram abordados, para que possamos fazer as conexões entre hipertexto e teoria literária. Barthes, em sua obra *S/Z*, trata da questão da semiótica, a partir da multiplicidade de códigos que o texto literário revela, apresentando o texto como uma “galáxia de significantes” (BARTHES, 1970, p. 13) sem começo, no qual é possível iniciar por muitas entradas sem que haja uma hierarquia, sendo “os sistemas de sentidos” (BARTHES, 1970, p. 13) limitados apenas pelo infinito da linguagem. A partir dessa concepção semiológica, a definição de Barthes do conceito **lexia** torna-se muito semelhante ao conceito de **textos** conectados pelos nós gerados pelos *hiperlinks*:

A lexia não é mais do que o invólucro de um volume semântico, a crista da vaga do texto plural, disposto como uma banquetta de sentidos possíveis (mas regrados, testados por uma leitura sistemática) sob o fluxo do discurso: a lexia e as suas unidades formarão assim uma espécie de cubo com facetas, coberto pela palavra, pelo grupo de palavras, pela frase ou parágrafo, ou seja, pela linguagem que é o seu excipiente “natural”. (BARTHES, 1970, p. 18, ênfase no original)

Essa definição tem muita relação na construção conceitual e tecnológica do recurso hipertexto eletrônico, servindo a George Landow para conceituar essa nova forma de ligação eletrônica entre os termos, justamente por ser muito precisa na ideia de lexias como unidades ou blocos de informações que se ligam por elos. Essas lexias compreendem algumas palavras, ou frases, ou por vezes apenas uma palavra. Além disso, durante a leitura e/ou escrita ativamos (ou não) nossa base referencial a partir dessas lexias proporcionadas pelos nossos percursos intelectuais que, assim, poderá ser incluída na construção da narrativa, a partir da conexão (conotação) de nossos conhecimentos, os sentidos não literais, conforme novamente Barthes observa:

Entendemos as conotações da lexia, os sentidos segundos. Esses sentidos de conotação podem ser associações (por exemplo, a descrição física de uma personagem, estendida a várias frases, pode não ter senão um significado de conotação, que é a “nervosidade” dessa personagem, ainda que a palavra não figure no plano da denotação); podem ser também relações, resultar de se pôr em relação dois lugares, às vezes muito distantes, do texto (uma ação começada aqui pode completar-se, terminar lá adiante, muito mais longe). As lexias serão, se assim posso dizer, peneiras tão finas quanto possível, graças às quais “decantaremos” os sentidos, as conotações. (BARTHES, 2001, p. 306, ênfase no original)

Essas conexões (nós ou elos), que Barthes atribui como sentidos segundos, ou conotações, são justamente as associações que fazemos (ou procuramos) durante a leitura. Essas relações foram responsáveis pela ideia precursora de um

hipertexto eletrônico a partir de uma máquina que pudesse organizar o conhecimento, idealizada por Vannevar Bush. Veremos no próximo tópico tais informações com maior acuidade.

O lugar das leituras múltiplas, ampliado pelo hipertexto, pelo que podemos concluir, é intertextual desde a raiz: da escritura à leitura. Além disso, o autor não tem mais o poder sobre o significado, nem sobre a sequência de leitura, e isso ocorre desde que o livro foi organizado em capítulos, com notas de rodapé e outros paratextos. Essa fragmentação proporcionada pela própria organização textual, pelo autor, descentra a narrativa e confere certa alinearidade, recurso similar ao proposto pelo hipertexto.

Barthes, em *O prazer do texto*, apresenta outra noção que se aproxima das características da hipertextualidade, ao se referir a *tmesis*, que seria a leitura de passagens sem restrições pelo leitor, uma fragmentação da expressão linear do texto que está totalmente fora do controle do autor: saltos na leitura (BARTHES, 2006, p. 17). Esses saltos são definidos pelo leitor que, em algumas partes do texto, pode decidir que não quer ler aquela descrição ou passagem. O autor não pode saber o que o leitor decidirá ler ou não ler. Embora no hipertexto o autor queira impor um certo controle, a partir de *hiperlinks* pré-determinados, o leitor poderá, em geral, percorrê-los se e quando quiser. Essa afirmação é relativa, pois poderá o autor impor *hiperlinks* que precisam, necessariamente, ser trilhados, caso o leitor queira continuar sua leitura, o que não é usual, pois descaracteriza o conceito de autonomia oferecido pela ferramenta hipertextual.

Assim como Barthes, os estudos pós-estruturalistas de Derrida também são precursores do hipertexto, como a abertura textual (DERRIDA, 2002, p. 11-12), o papel do leitor, enquanto sujeito interpretante (DERRIDA, 2005, p. 7), ausência de

linearidade (DERRIDA, 2001, p. 10) e multiplicidade textual (DERRIDA, 2001, p. 27). Seu livro *Glas* (1986) (figura 24), publicado em 1974, é uma obra fragmentária, paródica, e que utiliza recursos semelhantes ao hipertexto.

Two very determined, partial, and particular passages, two examples. But perhaps the example trifles with the essence.

First passage: religion of flowers. In *Phenomenology of Spirit*, the development of natural religion always has the form of a syllogism: the mediate moment, "plant and animal," includes a religion of flowers. Flower religion is not even a moment or station. It all but exhausts itself in a passage (*Übergeben*), a disappearing movement, the effluvium floating above a procession, the march from innocence to guilt. Flower religion would be innocent, animal religion culpable. Flower religion (a factual example of this would come from Africa, but above all from India) no longer, or hardly, remains; it proceeds to its own placement in culpability, its very own animalization, to innocence becoming culpable (*culpable*) and thus serious. And this insofar as the same, the self (*Selbst*) has not yet taken place, has given itself, still, only (in) its representation (*Vorstellung*). "The innocence of the *flower religion*, which is merely the self-less representation of self, passes into the seriousness of waiting life, into the guilt of *animal religions*;

"Die Unschuld der Blumenreligion, die nur selbstlose Vorstellung des Selbsts ist, geht in den Ernst des kämpfenden Lebens, in die Schuld der Tierreligion, die Ruhe und Ohnmacht der anschauenden Individualität in das zerstörende Fürsichsein über."

the quiet and impotence of contemplative individuality pass into destructive being-for-self."

always look sideways toward India in order to follow this enigmatic passage, which passes very badly, between the Far West and the Far East. India, not Europe, nor China. A kind of historic strangulating bottleneck. Contracted as Gibraltar, "a sterile and costly rock," the pillars of Hercules whose history belongs to that of the Indies route. In this somewhat shifting channel, the East-West-Euroafrican panorama infinitely narrows. A point of becoming. The rocky point has often changed name, nonetheless. The promontory has been called Mons Calpe, Notre-Dame-du-Roc, Djebel Tarik (Gibraltar)

Second passage: the phallic column of India. The *Aesthetics* describes its form in the chapter on "Independent or Symbolic Architecture." It is said to have spread toward Phrygia, Syria, and Greece where, in the course of the Dionysiac celebrations according to Herodotus as cited by Hegel, the women were pulling the thread of a phallus that thus stood in the air, "almost as big as the rest of the body." At the beginning, then, the phallic columns of India,

The other — lets the remain(s) fall. Running the risk of coming down to the same. Falls (to the tomb(stone)) — two times the columns, the waterspouts [*trombes*] — remain(s).

Perhaps the case (*Fall*) of the *seing*.

If *Fall* marks the case, the fall, decadence, failure or fissure, *Falle* equals trap, snare, springe, the machine that grabs you by the neck [*cou*].

The *seing* falls (to the tomb(stone)).

The remain(s) is indescribable, or almost so: not by virtue of an empiric approximation, but rigorously undecidable.

"Catachresis . . . n. 1. Trope wherein a word is diverted from its proper sense and is taken up in common language to designate another thing with some analogy to the object initially expressed; for example, a tongue [*langue*], since the tongue is the chief organ of spoken language; a looking glass . . . a leaf of paper. . . . It is also a catachresis to say: ironclad with gold; to ride a hobby-horse. . . . 2. Musical term. Harsh and unfamiliar dissonance.

"—E. Κατάχρησις, abuse, from κατά, against, χρῆσις, usage."

"Catafalque . . . n. Platform raised as an honor, in the middle of a church, to receive the coffin or effigy of a deceased. . . .

"—E. Ital. *catafalco*; Low Latin *catafaltus*, *cadafaldus*, *cadafalle*, *cadapallus*, *cadaphallus*, *chafallus*. According to Du Cange, *cata* derives from the Low Latin *catus*, a war machine called *cat* after the animal; and, according to Diez, from *catere*, to see, to regard; after all [*du reste*], finally, these two etymologies merge, since *catus*, *cat*, and *catere*, to regard, share the same root. There remains *falco*, which, given the variants of the Low Latin where *p* appears, can be only the German word *balk* (see *baucōny*). *Catafalque* is the same word as *scaffold* (see that word [*échafaud*]).

"*Cataglottism* . . . n. Term from ancient literature. The use of abstruse words. —E. Καταγλωττισμός, from κατά, indicating abstruse, and γλώσσα, word, tongue, language (see *gloss* [*glose*])." Litttré.

The ALCs sound, clack, explode [*éclatent*], reflect and (re)turn themselves in every sense and direction, count and discount themselves, opening—here (*ici*)—in the stone of each column a variety of inlaid judas holes, crenels, Venetian shutters [*jalousies*], loopholes, to see to it not to be imprisoned in the

2

Figura 24: Exemplo de recurso textual semelhante ao hipertexto (DERRIDA, 1986, p. 2)
Fonte: Foto da autora

O texto *Glas*, de Derrida, desconstrói não só a forma linear, por apresentar dois textos em colunas assimétricas, como também transgride, ao colocar num mesmo plano, um texto filosófico (Hegel) e um texto literário poético (Jean Genet), como uma forma de provocação ao logocentrismo, sendo considerado, segundo Benoît Peeters (2013), um texto intrigante e antiacadêmico. Diante dessa

multiplicidade textual, o leitor precisará encontrar um caminho de leitura, no qual poderá ou não fazer justaposições, procurando elos entre as narrativas. Ao contrário, poderá ler um texto e depois outro, tentando relacionar sentidos (semelhantes ou opostos). Seja como for, fica evidente que a obra desafia o leitor num contexto de abertura e indeterminação.

Ainda, o conceito de paratextos nos ajuda a compreender as relações hipertextuais, já que, conforme Genette (2006), paratextos são textos acessórios que acompanham o texto principal. Assim, considerando todos esses conceitos da teoria literária, percebemos que os recursos que quebram a linearidade e fragmentam a leitura, tal qual o hipertexto eletrônico, são utilizados na literatura muito antes do aparato tecnológico (como já vimos nos exemplos do *I Ching* e das enciclopédias). Dessa forma, percebemos que a ideia de hipertexto, enquanto mecanismo literário, foi, por diversas vezes, apresentada no mundo da escrita e da leitura por meio de outros artifícios. Contudo, o universo digital veio possibilitar a plenitude do conceito por meio de um recurso tecnológico, criando uma facilidade de transpor as barreiras, até então físicas, de um texto para outro, por meio dos hipertextos eletrônicos.

Liestøl (1994), ao introduzir o tema (hipertexto), relata como o artifício facilita a manipulação e a navegação textual, “[...] fornecendo novas práticas de escrita e leitura”³¹ (LIESTØL, 1994, p. 87, tradução nossa). Como exemplo, narra as dificuldades apresentadas por Wittgenstein, no prefácio da sua obra *Philosophical Investigations*, em conseguir representar seus pensamentos dentro das formas tradicionais de escrita:

Escrevi todos esses pensamentos como observações, parágrafos curtos, dos quais, às vezes há uma cadeia bastante longa sobre o mesmo assunto, enquanto às vezes faço uma mudança repentina, pulando de um tópico para outro. Minha

³¹ “(...) provide us with new practices of writing and reading.”

primeira intenção era reunir tudo isso em um livro, cuja forma eu imaginei diferente em momentos diferentes. Mas o essencial era que os pensamentos passassem de um assunto a outro em ordem natural e sem interrupções.

Depois de várias tentativas malsucedidas de unir meus resultados em um todo, percebi que nunca teria sucesso. O melhor que eu poderia escrever nunca seria mais do que observações filosóficas; meus pensamentos logo ficavam paralisados se eu tentasse forçá-los em qualquer direção contra sua inclinação natural. — E isso estava, é claro, relacionado com a própria natureza da investigação. Pois isso nos obriga a viajar por um amplo campo de pensamento que se cruza em todas as direções. (WITTGENSTEIN, 2009, p. 3, tradução nossa³²)

O que Liestøl apresenta, e com o que concordamos, é que a representação do pensamento complexo de Wittgenstein, da maneira como este imaginou, não era compatível com as formas convencionais e unidimensionais do texto. A primeira publicação da obra de Wittgenstein foi em 1953, e alguns anos antes, precisamente em 1945, Vannevar Bush apresentou um artigo sobre a forma não linear de como a mente trabalha, conforme apresentado no capítulo 1, idealizando o primeiro sistema para manipular (guardar e acessar de forma rápida) a explosão de informações no pós-guerra. Sua ideia era guardar livros, discos e outros materiais, com rapidez e flexibilidade, sendo o acesso realizado da mesma forma como a mente humana opera, ou seja, por associações. Esse dispositivo foi chamado de *Memex* (*memory + index*) e a maneira como Bush o imaginou funcionaria ainda de forma bastante mecânica, com mesas, alavancas, microfilmes etc., e permitiria aos seus usuários

³² "I have written down all these thoughts as remarks, short paragraphs, sometimes in longer chains about the same subject, sometimes jumping, in a sudden change, from one area to another. Originally it was my intention to bring all this together in a book whose form I thought of differently at different times. But it seemed to me essential that in the book the thoughts should proceed from one subject to another in a natural, smooth sequence. After several unsuccessful attempts to weld my results together into such a whole, I realized that I should never succeed. The best that I could write would never be more than philosophical remarks; my thoughts soon grew feeble if I tried to force them along a single track against their natural inclination. — And this was, of course, connected with the very nature of the investigation. For it compels us to travel criss-cross in every direction over a wide field of thought."

que, além de recuperar informações, pudessem também colaborar com notas e comentários nas suas pesquisas.

O dispositivo de Bush possuiria a maioria das características do hipertexto eletrônico, na forma como o conhecemos hoje, especialmente pelo fato de rejeitar um método linear em favor de algo que pudesse capturar a maneira de pensar e imaginar. Bush nunca chegou a finalizar o *Memex*, mas sua ideia serviu de base para a concretização do conceito de hipertexto, ou seja, a possibilidade de acessar informações de forma rápida, flexível e não linear. Theodor H. Nelson (ou somente Ted Nelson), na sua obra *From Memex to Hypertext: Vannevar Bush and the Mind's Machine* (1991), atribui à ideia de Bush o conceito inicial que se tornaria o que ele chamou de hipertexto, tendo ele cunhado o termo **hipertexto** e utilizado a ideia no *Sistema Xanadu*:

[...] por "hipertexto" quero dizer escrita não sequencial — texto que ramifica e permite escolhas ao leitor, sendo melhor lido em uma tela interativa. Como popularmente concebido, trata-se de uma série de blocos de texto conectados por links que oferecem ao leitor diferentes caminhos. (NELSON, 1987, p. 2, ênfase no original, tradução nossa³³)

O *Sistema Xanadu*, criado por Nelson, trata-se de um *docuverse* ilimitado de hipertextos compostos por diferentes tipos de formas textuais (verbais e imagéticas), conectados por *hyperlinks*. A ideia de Nelson apoiou-se na noção de que, se o pensamento é associativo, escrever e ler também deveriam ser assim. O seu conceito de não linear e não sequencial para o hipertexto foi criticado e parcialmente rejeitado por outros teóricos do hipertexto, como Landow (2007, p.16), que propõe o uso de multilinear e multissequencial para definir o termo:

³³ "(...) by hypertext, I mean non-sequential writing — text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen. As popularly conceived, this is a series of text chunks connected by links, which offer the reader different pathways."

Hipertexto [...] implica um texto composto de fragmentos de texto — o que Barthes chama de *lexias* — e os links eletrônicos que os conectam entre si. [...] Com *hipertexto*, então, vou me referir a um meio de computador que relaciona informações verbais e não verbais. Os nexos eletrônicos unem *lexias* tanto “externos” a uma obra, por exemplo, um comentário sobre ela por outro autor, ou textos paralelos ou comparativos, quanto internos, e assim criam um texto que o leitor experimenta como não linear ou, melhor dizendo, multilinear ou multisequencial. (LANDOW, 2007, p. 15-16, ênfase no original, tradução nossa³⁴)

Dessa forma, Landow amplia o conceito de Nelson, já que o prefixo **multi** nos dá a ideia de variadas sequências possíveis, não somente uma sequência que se interrompe. Também Aarseth exemplifica essa noção de texto não linear ou multilinear a partir das notas de rodapé: “Cria uma bifurcação, ou opção de expansão, mas se decidirmos por este caminho (lendo a nota de rodapé), a própria nota de rodapé nos retorna à faixa principal imediatamente depois” (AARSETH, 1998, p. 7-8, tradução nossa³⁵). De fato, o texto pode apresentar essa característica multilinear, mas podemos refletir até que ponto realmente são estruturas não lineares.

Defendemos que somente o leitor decidirá as sequências de leitura, pois, mesmo no hipertexto, em geral, existe uma opção de sequência linear. Assim, o leitor poderá deixar as trilhas (ou hiperlinks) para seguir após a leitura sequencial, ou pode simplesmente ignorar essas trilhas, e a leitura seguirá de forma linear. Caso essa opção não exista, ainda assim, o leitor pode optar pelo caminho não linear sem, contudo, trilhar todos os hiperlinks.

³⁴ “El hipertexto, (...) implica un texto compuesto de fragmentos de texto — lo que Barthes denomina *lexias* — y los nexos electrónicos que los conectan entre si. (...) Con hipertexto, pues, me referiré a un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Los nexos electrónicos unem *lexias* tanto “externas” a una obra, por ejemplo, un comentario de ésta por otro autor, o textos paralelos o comparativos, como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisequencial.”

³⁵ “It creates a bivium, or choice of expansion, but should we decide to take this path (reading the footnote), the footnote itself returns us to the main track immediately afterward.”

Assim, se a leitura sempre foi um processo hipertextual – já que, na compreensão dos pós-estruturalistas, o ato de ler sempre pressupôs saltos, interrupções, conexões etc. —, a escrita hipertextual em rede representou, explicitou e operacionalizou esse processo que era eminentemente individual, fazendo dele, também, um mecanismo de escrita. O que se percebe, então, é que, a partir disso, o processo de leitura hipertextual tem exigido do leitor que aceite a fragmentação e a incompletude textual, participando, assim, da estruturação do cibertexto, e por isso, muitas vezes, é considerado como autor, pois pode não somente percorrer a rede preestabelecida de hipertextos, mas criar suas próprias conexões (*links*) que não foram propostos pelo autor do cibertexto.

Interessante estabelecermos a diferença entre hipertexto, cibertexto e ciberliteratura. **Cibertexto** é, portanto, qualquer texto que utiliza um aparato tecnológico. **Hipertexto**, como temos demonstrado, é um texto que pode gerenciar uma cadeia de outros textos, ou hipertextos, por meio de *hiperlinks*. Assim, os hipertextos serão sempre cibertextos, mas o contrário não é verdade. Já a **ciberliteratura** são textos (ou cibertextos), que incluem (i) todos os textos literários disponíveis na Internet; (ii) textos literários não profissionais na Internet; (iii) textos literários de estrutura complexa, que exploram soluções de hipertexto e/ou hipermídia, mesclando literatura, artes, cinema e música.

Para exemplificar o funcionamento dos hipertextos, selecionamos alguns *sites* para demonstrar a forma de navegação por meio de *hiperlinks* estruturais ou semânticos. O *site The electronic labyrinth* (KEEP; McLAUGHLIN; PARMAR, 2022), é um hiperdocumento no qual se discute a noção do desenvolvimento do hipertexto no contexto da tradição literária e destaca as diferenças entre os meios literários

impressos e o texto computadorizado, no qual o texto e a leitura se tornam abertos a vários padrões de leitura em vez da estrutura linear tradicional (figura 25).



Introduction

The Electronic Labyrinth is a study of the implications of hypertext for creative writers looking to move beyond traditional notions of linearity.

Our project evaluates hypertext and its potential for use by literary artists in three ways:

1. By placing the development of hypertext in the context of the literary tradition of non-linear approaches to narrative. This context provides a means of re-evaluating the concept of the book in the age of electronic text. Specific points of investigation include Cortázar's *Hopscotch*, Nabokov's *Pale Fire*, Pavic's *Dictionary of the Khazars*, and Sterne's *Tristram Shandy*.
2. By investigating literary works created specifically for computerized hypertext. These include Joyce's *Afternoon, A Story*, McDaid's *Uncle Buddy's Phantom Funhouse*, and Wilmott's *Everglade*.
3. By evaluating the hardware platforms and software environments available to writers. Criteria include ease of use, availability, methods of distribution and publication, and the tools available to the writer and reader. Our emphasis is placed on the assumptions each environment makes of the writing and reading processes, the metaphors reinforced by the environment, and the freedom allowed the writer to explore new forms. We have focused on IBM-compatible and Apple hardware platforms, and reviewed such software as Eastgate System's *Storyspace*, Claris' *HyperCard*, IBM's *Linkway*, and Ntergaid's *Hyperwriter*.

Figura 25: Site The electronic labyrinth
Fonte: KEEP; MCLAUGHLIN; PARMAR (2022)

A navegação nesse *site* é muito simples. Trata-se de uma estrutura bem tradicional, presente desde os primeiros *sites* da Internet. Um menu de navegação na parte superior (hiperlinks estruturais) leva o leitor a diferentes textos (Página inicial, Conteúdo, Linha do tempo, Bibliografia, Índice). Quando, ao navegarmos pelo Conteúdo, se entrarmos no **hipertexto** que nos direciona para o *hiperlink* “Repensando o Livro”, no menu principal dessa seção, e para o *hiperlink* “O Livro”,

no menu secundário (figura 26), encontraremos vários *hiperlinks* semânticos, como, por exemplo: “A Bíblia”, “hipertexto” e “escrita”. Esses *hiperlinks* estarão também em outros *hipertextos*. O leitor poderá ou não acessá-los.

The Electronic Labyrinth
Home Contents Timeline Bibliography Index

Terminologia de hipertexto
Repensando o livro
Escrita e Leitura de Hipertextos Eletrônicos
Formatos Literários: Dos Manuscritos aos Textos Eletrônicos
A tradição não linear na literatura
Ambientes de software
Guia de Publicações

The Electronic Labyrinth
Home Contents Timeline Bibliography Index

O livro

O ocidente tem sido chamado de "a civilização do livro" (Derrida, *Of Grammatology* 3); nossas religiões, filosofias, literaturas, de fato, nossa própria concepção do próprio mundo está inextricavelmente entrelaçada na ideia de O Livro. Um livro é, em primeiro lugar, apenas um objeto físico, "uma coleção de folhas de papel ou outra substância, em branco, escritas ou impressas, unidas para formar um todo material" (*OED*). Mais abstratamente, um livro, com sua capa e contracapa, sua primeira e última página, é um modelo de nosso desejo de completude, inteireza e fechamento. A própria organização física de um livro, com páginas encadernadas na lombada central, convida-nos a percorrer um texto de forma linear, pré-determinada, movendo-se primeiro da esquerda para a direita na página, depois de página em página e de capítulo em capítulo. O Livro, portanto, sustenta nossas fascinações mútuas com a etiologia e a teleologia, com começos e fins.

A ideia do Livro que chegou até nós através do estudo exegetico do Livro de Deus, A Bíblia, seu corolário, O Livro da Natureza; ambos são percebidos como tendo começos fixos (Criação, ou O Livro do Gênesis) e fins (Apocalipse, ou O Livro do Apocalipse) e se desdobram no tempo de acordo com um enredo divinamente ordenado. A ideia de O Livro é dedicada à ideia de um autor que, existindo antes do seu livro e estando fora da linguagem, garante o seu "verdadeiro" sentido. "Eu sou o Alfa e o Omega, o principio e o fim, o primeiro e o último", anuncia Deus em *Apocalipse* 22.13. O Livro, portanto, remonta ao tempo antes da confusão da linguagem em Babel (*Gen* 11), à unidade de signo e referente: nela o mundo ainda está codificado, reescrito pela pena do Autor divino, mas o sentido existe antes e transcende as instabilidades, os enganos e as artimanhas da linguagem. Os leitores do Livro são assim concebidos como receptores passivos da verdade não diluída que seu autor pretendia.

Recentemente, alguns escritores anunciaram *The End of The Book*, abrindo-o o modelo de um texto de leitura e, portanto, a antítese não apenas da abertura de hipertexto mas da própria escrita. Nem todos os livros são manifestações do Livro, mas não devemos perder de vista que continuamos a viver à sua sombra.

Veja também: Marshall McLuhan e A Galáxia de Gutenberg

The Electronic Labyrinth
Home Contents Timeline Bibliography Index

Repensando o livro

O assunto do hipertexto oferece uma oportunidade para repensar a relação entre a narrativa e a forma física do próprio livro. Ver o livro simplesmente como o veículo, o recipiente neutro da produção imaginativa do escritor, e ignorar o enorme aspecto que a própria ideia do livro teve na narrativa da Bíblia ao transitar dos modernos e até mesmo na própria ficção hipertextual.

Assuntos de particular interesse a este respeito incluem:

- O Livro
- A Bíblia
- O Livro de Lucas
- Maria do Egito
- Escritos de Todos, Leitura e Escritos
- Escrituras
- O Romance
- Romance
- Realismo e Romance Realista
- Modernismo e Romance Moderno
- Post-modernismo e Romance Post-moderno
- O Livro de Escrita Múltipla
- Linguagem de Escrita
- Nova narrativa
- Marshall McLuhan e a Galáxia de Gutenberg
- Intertextualidade e Livro Eletrônico
- Intertextualidade
- A Retórica da Hipertexto
- Alcance Espacial
- Conceitos de Espaço, Movimento e Tempo
- Intertextualidade

Figura 26: *Hiperlinks* semânticos no site The Eletronic Labyrinth
Fonte: KEEP; MCLAUGHLIN; PARMAR (2022)

Outro *site* interessante é o *Cyberart and cyberculture research initiative* (ARISTARKHOVA; MARCHENKO; KLAYMAN; FREDDIE, 2022), que contém vários artigos que resgatam a história do cibertexto, hipertexto, hipermídias, de vários expoentes do assunto. Traz, ainda, várias iniciativas literárias e de outras artes usando os hipertextos (figura 27).

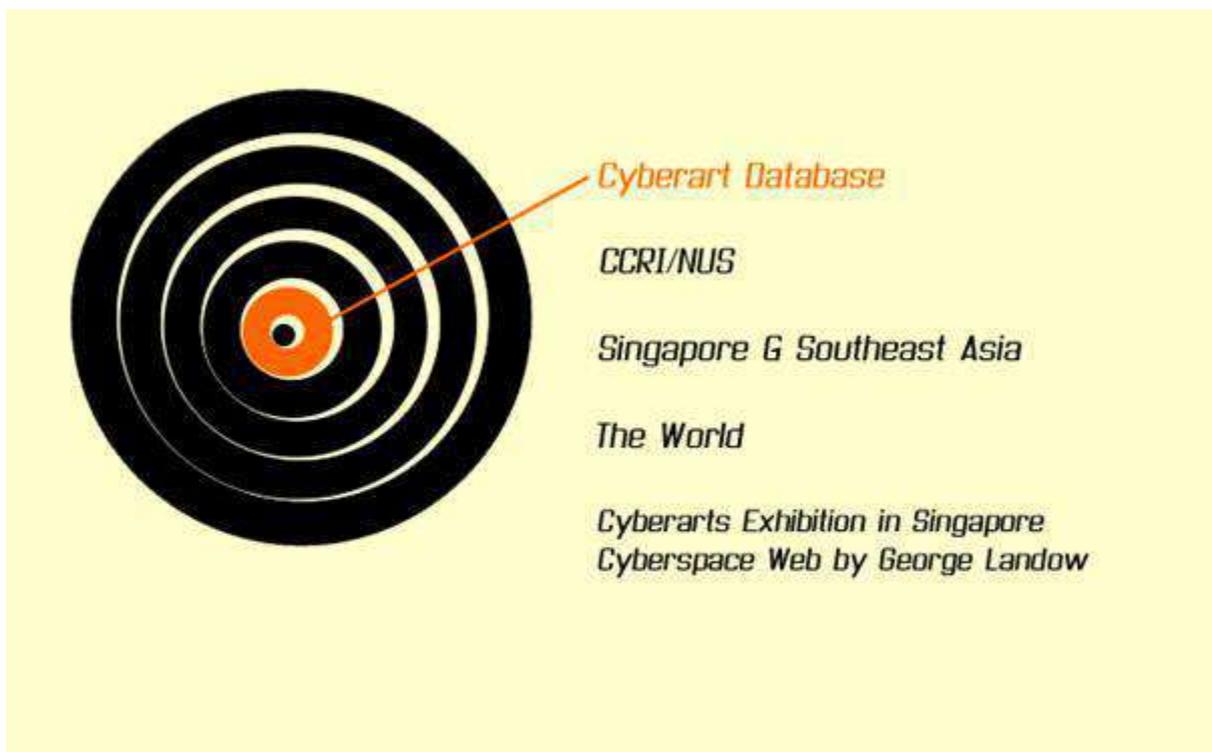


Figura 27: Site Cyberart and cyberculture research initiative
 Fonte: ARISTARKHOVA; MARCHENKO; KLAYMAN; FREDDIE (2022)

Nesse *site*, a navegação é um pouco diferente. Ao entrar na página, passando o cursor do *mouse* pelos *hiperlinks*, eles reagem tal qual um alvo a ser atingido. No primeiro *hiperlink* (*Cyberart database*), somos direcionados para uma página cuja navegação pode ser por tipo de ciberarte ou por região. Além desse, o último *hiperlink* dessa página inicial (*Cyberspace Web by George Landow*) direciona para uma outra página com os conceitos de cibertexto de George Landow, um grande teórico do assunto. Essa parte do *site* é uma coleção de materiais, separados em um menu com 15 novos *hiperlinks* estruturais³⁶ (assuntos) a serem navegados (figura 28).

³⁶ Os *hiperlinks* podem ser de dois tipos, basicamente. Serão *hiperlinks* estruturais quando oferecerem navegabilidade pelos menus, ou seja, pontos de acesso para partes determinadas do *site* navegado ou portas para outros *sites*. Já os *hiperlinks* semânticos são aqueles que, a partir de palavras ou frases, podem fazer associações com outros assuntos relacionados, servindo de acesso a estes assuntos (hipertextos).



Figura 28: Site *Cyberspace web* by George Landow
 Fonte: ARISTARKHOVA; MARCHENKO; KLAYMAN; FREDDIE (2022)

Destacamos, também, o *site* do movimento *Literatura digital* (SPALDING; MELLO; KAYNA, 2022), que apresenta uma navegação que se dá de forma simples e intuitiva com o menu de *hiperlinks* estruturais à esquerda. O *site* (figura 29) se apresenta como um

[...] movimento permanente em defesa da leitura e da literatura na era digital, sem fins lucrativos, com um viés acadêmico e criativo, no qual é divulgado e fomentado tanto a reflexão e a discussão teórica acerca dos novos gêneros que surgem, assim como produz, divulga e apoia projetos de literatura digital. (SPALDING; MELLO; KAYNA, 2022).

Literatura Digital

movimento literaturadigital .com.br

O movimento Literatura Digital é um movimento permanente em defesa da leitura e da literatura na era digital. >> [mais](#)

chamada para participação em projetos de literatura digital

literatura para web

literatura para tablets

-- Conheça os projetos elaborados pelo grupo --

minicontos coloridos
Marcelo Spalding

DOWNLOAD

[Baixe aqui a primeira tese sobre literatura para iPad do Brasil. É grátis.](#)

Perguntas e Respostas

Qual a diferença da literatura digital para a literatura tradicional?

A literatura digital significa o fim do livro?

Qual a diferença da literatura digital para um e-book?

Por que literatura digitalizada não é literatura digital?

Existe literatura digital para iPad, Android, Kindle, etc?

Onde mais está se produzindo literatura digital?

A literatura digital ajuda a formar leitores?

Figura 29: Site Literatura digital
Fonte: SPALDING; MELLO; KAYNA (2022)

Para evidenciar a ideia de *hiperlinks*, tanto como pontos de acesso semântico quanto pontos de acesso estrutural, facilitando a navegação por meio dos hipertextos, tomemos como exemplo a *Wikipédia*, enciclopédia digital que se vale do conceito da inteligência coletiva³⁷ (Lévy, 2003, p. 28) para produção de seu conteúdo, estando em constante mutação. Amplamente conhecida, tem ambos os tipos de *hiperlinks* (figura 30) em seu hipertexto.

³⁷ Segundo Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é "(...) uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências".

- Página principal
- Conteúdo destacado
- Eventos atuais
- Esplanada
- Página aleatória
- Portais
- Informar um erro

- Colaboração
- Boas-vindas
- Ajuda
- Página de testes
- Portal comunitário
- Mudanças recentes
- Manutenção
- Criar página
- Páginas novas
- Contato
- Donativos

- Ferramentas
- Páginas afluentes
- Alterações relacionadas
- Carregar ficheiro
- Páginas especiais
- Hiperligação permanente
- Informações da página
- Citar esta página
- Elemento Wikidata

Hipertexto

69 línguas [ocultar]
[Artigo](#) [Discussão](#)
[Ler](#) [Editar](#) [Ver histórico](#)

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.



Esta página cita fontes, mas estas **não cobrem todo o conteúdo**. Ajude a inserir referências. Conteúdo não verificável poderá ser removido.—*Encontre fontes: Google (notícias, livros e acadêmico) (Dezembro de 2020)*

Hipertexto é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas *hiperligações*. Estas hiperligações ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal, ícones gráficos ou imagens e têm a função de interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda às informações que estendem ou complementam o texto principal. O conceito de "linkar" ou de "ligar" textos foi criado por Ted Nelson nos anos 1960 e teve como influência o pensador e sociólogo francês Roland Barthes, que concebeu em seu livro *S/Z* o conceito de "Lexia", que seria a ligação de textos com outros textos.

Em termos mais simples, o hipertexto é uma ligação que facilita a navegação dos internautas. Um texto pode ter diversas palavras, imagens ou até mesmo sons que, ao serem clicados, são remetidos para outra página onde se esclarece com mais precisão o assunto do link abordado.

O sistema de hipertexto mais conhecido atualmente é a *World Wide Web*, no entanto a Internet não é o único suporte onde este modelo de organização da informação e produção textual se manifesta.

Figura 30: *Site Wikipédia*

Fonte: Wikipédia, 2023.

A característica que concede ao leitor uma parte ativa da construção do texto não é exclusividade do hipertexto, como já observamos. Desde o século XVI até nossos dias, as margens dos livros são utilizadas pelos leitores para criar índices pessoais, citar outros textos ou partes do mesmo texto. O livro *S. do corpus* do nosso trabalho ilustra bem essa característica que se assemelha ao hipertexto, mas faz parte, de fato, da literatura impressa, e não da digital, apresentando uma marginália expressiva para que os leitores ficcionais pudessem participar da narrativa (figura 31).

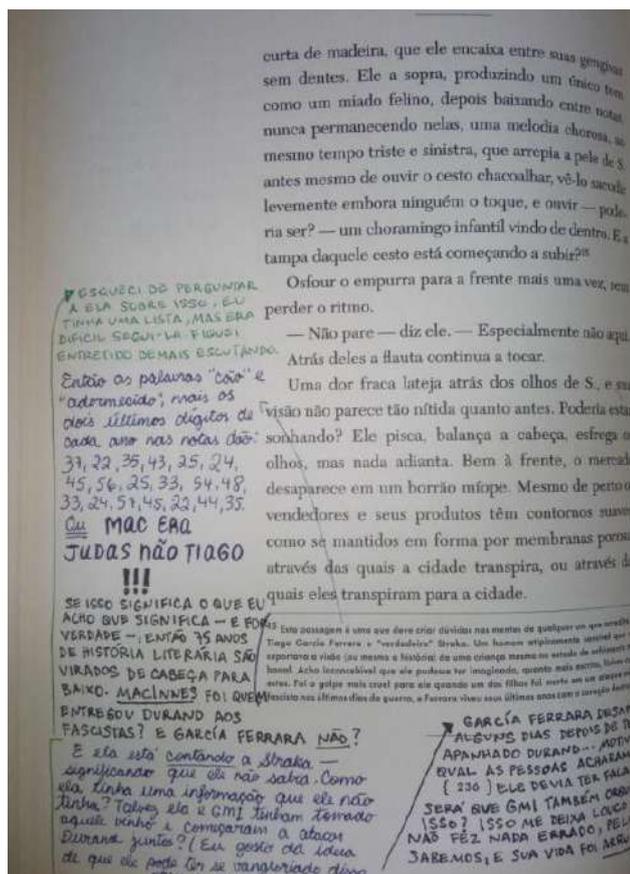


Figura 31: Marginalia em S. (ABRAMS; DORST, p. 236.)
Fonte: Foto da autora

Outro exemplo interessante é um artefato da Idade Média, as Rodas de Livros (figura 32), que possibilitavam a consulta simultânea em vários livros. Essa forma de consulta é muito semelhante às possibilidades proporcionadas pelo hipertexto eletrônico, mas neste caso, mais fácil e ágil.



Figura 32: Roda de Livros
Fonte: Vellei (2023)

Retornando ao experimento de hipertexto de Ted Nelson, é interessante acrescentar que esse não foi implementado plenamente à época pelas restrições tecnológicas. Apenas a partir da *web 2.0* (2003) é que as pessoas puderam interagir, não somente como consumidores, mas como produtores de informações, possibilitando a interação que Nelson imaginava. Existem várias informações sobre o sistema original no *site* do projeto (NELSON, 2022), mas, apenas em 2014, Nelson lançou o *software OpenXanadu* (figura 33), uma plataforma que mostra o texto e suas conexões externas (G1, 2022).

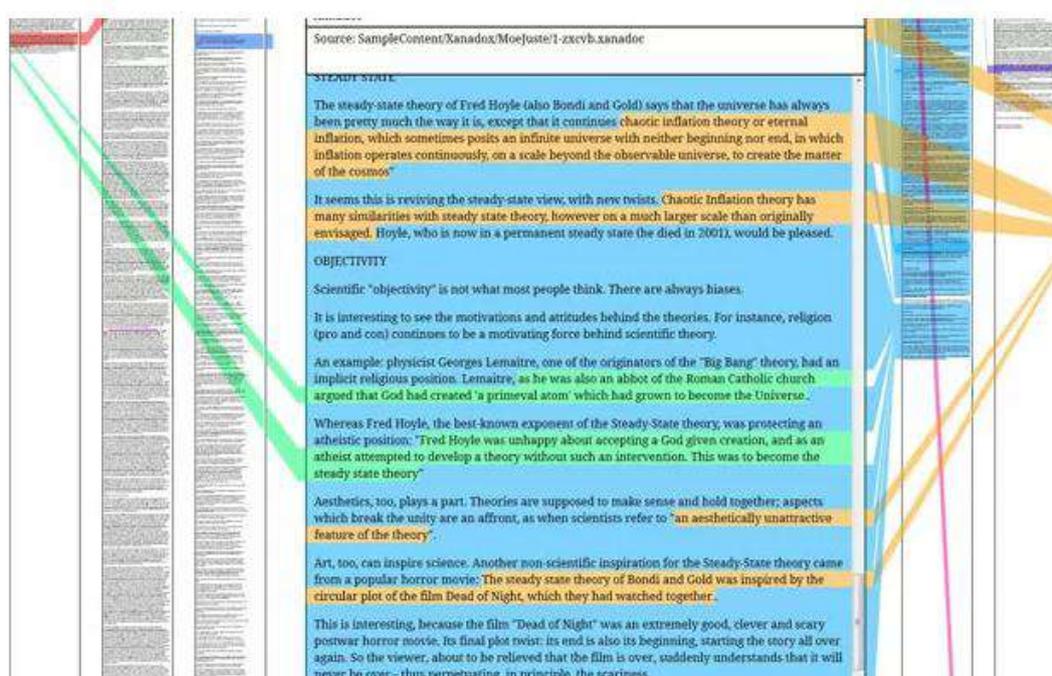


Figura 33: Plataforma OpenXanadu
Fonte: Nelson (2022)

Podemos perceber que o sistema é uma forma bem limitada, preservando o texto linear, com sua ordem e inalterabilidade, acrescentando, como apêndices, variantes textuais ou outros textos, ao texto original. Assim, esse texto se torna uma espécie de eixo fixo, a partir do qual irradiam os textos conectados (hipertextos), que modificam a experiência do leitor do texto original em um novo contexto.

A ideia de hipertexto de Nelson vai de encontro às frustrações de Wittgenstein, ou seja, proporciona uma forma de estruturar a informação de maneira que essa faça sentido para o indivíduo, não num fluxo linear, mas por meio de elos entre blocos de informação, que se constituem, além do texto verbal, em múltiplas mídias, em forma de sons, gráficos, desenhos, fotos, vídeos etc.:

O hipertexto pode incluir texto sequencial e, portanto, é a forma mais geral de escrita. Sem restrições de sequência, no hipertexto podemos criar novas formas de escrita que refletem melhor a estrutura sobre o que estamos escrevendo; os leitores, escolhendo um caminho, podem seguir seus interesses ou linha de pensamento atual de uma forma até então considerada impossível. (NELSON, p. 3, 1987, tradução nossa³⁸)

O hipertexto, como conceito, não tem muito de inovador. Veio efetivar o que vários pensadores, pesquisadores e filósofos já definiam e ansiavam nas produções textuais. Sua concretização, enquanto recurso eletrônico, contudo, reconfigurou o mundo. Vivemos hoje na era da informação digital, esse mundo mediado pela comunicação em rede oportunizada, sobretudo, pelo hipertexto. Nesse cenário, a cibercultura está presente em tudo: produções literárias, musicais, artísticas e até políticas (LÉVY, 2010, p. 94).

Marcuschi e Xavier (2005) apresentam alguns aspectos sobre a deslinearização proporcionada pelo cibertexto, que extingue o bloco dominante de leitura, pela presença do hipertexto, enquanto constituinte do cibertexto. Nesse ponto, os organizadores concluem que, embora deslinearizado, o hipertexto não apresenta “[...] um conjunto de enunciados justapostos aleatoriamente, um mosaico de frases randômicas” (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, p.194), mas uma

³⁸ “Hypertext can include sequential text, and is thus the most general form of writing. Unrestricted by sequence, in hypertext, we may create new forms of writing which better reflect the structure of what we are writing about; and readers, choosing a pathway, may follow their interests or current line of thought in a way heretofore considered impossible.”

deslinearização que segue, em algum nível, uma linearidade, posto que é necessário que exista uma organização dentro das línguas naturais para ser inteligível.

O papel do leitor de ciberliteratura é explorar e descobrir caminhos secretos na topologia textual e da rede. Mas, além disso, esse percurso não linear exigirá um trabalho extra de coesão textual, que pode ser mais árduo que a tarefa de interpretação nos meios impressos, já que a quebra de argumentos sequenciais pode dificultar a construção de sentido, dessa forma, impondo ao leitor um certo gerenciamento de sua liberdade no texto. Aarseth, no livro *Cybertext — Perspectives on Ergodic Literature*, utilizou a expressão **ergódico** para caracterizar esse esforço adicional para percorrer os cibertextos que, segundo o autor, não existiam anteriormente:

[...] o usuário do cibertexto também atua em um sentido extranoemático. Durante o processo cibertextual, o usuário terá efetuado uma sequência semiótica, e esse movimento seletivo é um trabalho de construção física que os diversos conceitos de "leitura" não dão conta. Esse fenômeno eu chamo ergódico, usando um termo apropriado da física que deriva das palavras gregas *ergon* e *hodos*, significando "trabalho" e "caminho". Na literatura ergódica, é necessário um esforço não trivial para permitir que o leitor percorra o texto. Para que a literatura ergódica faça sentido como conceito, deve haver também a literatura não-ergódica, onde o esforço de percorrer o texto é trivial, sem responsabilidades extranoemáticas sobre o leitor, exceto (por exemplo) o movimento dos olhos e o virar de páginas periódico ou arbitrário. (AARSETH, 1998, p. 1-2, ênfase no original, tradução nossa³⁹)

³⁹ "The performance of their reader takes place all in his head, while the user of cybertext also performs in an extranoematic sense. During the cybertextual process, the user will have effectuated a semiotic sequence, and this selective movement is a work of physical construction that the various concepts of 'reading' do not account for. This phenomenon I call ergodic, using a term appropriated from physics that derives from the Greek words *ergon* and *hodos*, meaning 'work' and 'path'. In ergodic literature, nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text. If ergodic literature is to make sense as a concept, there must also be nonergodic literature, where the effort to traverse the text is trivial, with no extranoematic responsibilities placed on the reader except (for example) eye movement and the periodic or arbitrary turning of pages."

Aarseth se referia ao esforço de clicar em *hiperlinks* para fazer a ligação entre blocos de texto, mas também ao trabalho de construção (física) de sentidos, ou seja, para que o processo de significação seja completo, é necessário percorrer todos os elos, e ainda outros, caso o leitor considere necessário, além de refazer o caminho de volta ao texto principal. Percorrido todos esses elos de textos acessórios ao principal, a coesão deve implicar uma forma melhorada de produção de sentido.

Assim, fica estabelecido que o cibertexto implica a utilização de um aparato tecnológico tanto para a sua criação quanto para a leitura — produção e consumo de signos verbais. Além disso, é necessário, ainda, um sistema de retroalimentação de informações, mesmo que implique somente as ações do leitor. Conforme Aarseth, entre texto, máquina e leitor não existem limites claros, “[...] mas fluidos e transgressivos” (AARSETH, 1998, p. 21, tradução nossa⁴⁰), que se combinam para produzir uma gama muito grande de tipos de textos reais.

Ao considerarmos obras como *S.* (figura 34), com um grande número de paratextos soltos dentro do livro, ou o *Livro dos começos* (2016) (figura 35) de Noemi Jaffe, percebemos que, além do trabalho de interpretação de uma obra aberta, como essas são, existe também o trabalho de manipulação de aparatos, anexos ou paratextos, que também se configura em um trabalho extra no processo de leitura, tanto na sua manipulação quanto na produção de sentidos.

40 “The boundaries between these three elements are not clear but fluid and transgressive”.



Figura 34: Paratextos em S.
Fonte: Driscoll (2023)



Figura 35: Paratextos em *Livro dos começos*
Fonte: Castanheira (2023)

Apontamos, assim, para a noção de esforço “não trivial” de Aarseth (1998, p. 1), que desconsidera que possa existir um trabalho ergódico também em textos impressos, a depender da estética da obra. Dessa forma, atribuir à ciberliteratura o termo **literatura ergódica**, como termo exclusivo para textos em meio digital, não seria uma forma adequada de referência, por desconsiderar que existe uma literatura ergódica fora da ciberliteratura.

Contudo, Aarseth (1998, p. 51-52) não limita a sua obra sobre o cibertexto ao estudo da textualidade eletrônica, mas inclui também o papel do consumidor

como fundamental no tripé (texto, computador, leitor). Nesse ponto, o autor apresenta a teoria da *Obra Aberta* de Eco (1991b) como a melhor para designar a perspectiva ergódica, quando Eco (1991b, p. 51) descreve as “obras em movimento” que trata das unidades estruturais não planejadas ou fisicamente incompletas.

Retomando as características para a literatura, propostas por Calvino no seu livro ensaístico *Seis propostas para o próximo milênio* – leveza, rapidez, exatidão, multiplicidade, visibilidade e consistência⁴¹ – e, mesmo considerando que o autor se referia a literatura impressa — “objeto livro” (CALVINO, 2008, p. 11) —, podemos concluir que essas características se assemelham muito às do hipertexto, ou seja, uma literatura leve, um estilo ágil, com movimento e vivacidade. Calvino se referia a uma literatura que permitisse ao leitor passar de uma forma a outra, de mudar constantemente, na qual ele fosse capaz de tecer o percurso de forma calma e marcante ao mesmo tempo, com agilidade sobre as várias possibilidades de significação.

Essa noção de Calvino de uma narrativa que pode conter várias redes textuais é o princípio narrativo de algumas de suas próprias obras, inclusive da obra que faz parte do *corpus* de nosso trabalho, *Se um viajante numa noite de inverno*, que possui várias características do hipertexto, especialmente pelo contato que traça com o leitor, por meio dos fragmentos narrativos, que permitem a leitura em qualquer ordem, passando de um fragmento para outro a qualquer momento, de forma não-linear, mesmo no objeto impresso, múltiplo, interativo e simultâneo, conferindo dinamismo e pluralidade temática à leitura. Além da estrutura, também as alusões, referências intertextuais situadas em diferentes níveis, os episódios mascarados e jogos de sentidos camuflados atestam sua característica hipertextual e pós-moderna:

⁴¹ Ítalo Calvino morreu antes de escrever a sexta conferência, sobre a consistência.

metaliteratura, bricolagem, hierarquia de textos e mudanças de posição do autor e do leitor.

Dessa forma, por meio de diferentes inícios de romance, a obra de Calvino proporciona possibilidades de leitura que remetem a inúmeros horizontes de sentidos possíveis. No penúltimo capítulo da obra, o narrador convida: “Leitor, é hora de sua agitada navegação encontrar um ancoradouro” (CALVINO, 1999, p. 256). Aqui há uma referência direta ao mundo cibernético, no qual navegar⁴² tornou-se um jargão comum no início dos anos 1990 para as experiências na *web*.

Assim, *Se um viajante numa noite de inverno* é uma obra que antecede algumas características do hipertexto, porque oferece um dinamismo na leitura a partir de uma pluralidade temática apoiada em um eixo inicial, permitindo ao leitor caminhar por diversas narrativas diferentes e traçar suas próprias conexões:

A leitura é uma operação descontínua e fragmentária. Ou melhor: o objeto da leitura é uma matéria puntiforme e pulverizada. Na imensidade da escrita o leitor distingue segmentos mínimos, aproximação de palavras, metáforas, núcleos sintáticos, transições lógicas, peculiaridades lexicais que se revelam densas de significado extremamente concentrado. [...] Por isso minha atenção [...] não pode afastar-se das linhas escritas nem por um instante sequer. Não devo distrair-me para não deixar escapar nenhum indício precioso. [...] Por isso minha leitura não acaba nunca: leio e releio sempre, procurando a confirmação de uma nova descoberta entre as dobras da frase. (CALVINO, 1999, p. 186)

Também eu sinto a necessidade de reler os livros que já li [...], mas a cada leitura me parece estar num livro novo. Será que continuo a mudar e ver coisas que antes não percebera em outra leitura? [...] A conclusão à qual cheguei é que a leitura consiste numa operação sem objeto ou que seu verdadeiro objeto é ela própria. O livro é um suporte acessório ou, mesmo, um pretexto. (CALVINO, 1999, p. 186)

⁴² O termo **navegar** surgiu em referência ao primeiro *browser* que possibilitou o acesso aos recursos da Internet: Netscape Navigator.

Calvino traça análises significativas em torno do suporte (livro impresso), da releitura, intertextualidade e hipertextualidade, de forma simples e empática, convidando o leitor (real) a se identificar com seus apontamentos. Além disso, apesar da fragmentação, consegue manter o interesse na obra por meio de uma movimentação narrativa, que se dá em momentos instigantes, ativando não somente o Leitor (personagem), mas também nos envolvendo (leitores reais) nesse jogo, incentivando-nos a reconstruir a sequência da história.

O problema dos protagonistas de *Se um viajante numa noite de inverno*, de buscar uma continuação para a história, entrando em outras histórias, assemelha-se ao do internauta, que muitas vezes precisa fazer conexões, conforme afirma Lévy, para “[...] hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos, arrimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete” (LÉVY, 2011, p. 37), configurando-se como a própria ideia de virtual apontada pelo teórico, ou seja, como um “complexo problemático”, um “nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama por um processo de resolução” (LÉVY, 2011, p. 16), pois, como o título do seu último (fragmento de) romance, não sabemos “que história espera seu fim lá embaixo” (CALVINO, 1999, p. 179).

Em *O mez da gripe*, podemos perceber a hipertextualidade ao relacionar os diversos gêneros textuais dispostos como uma colcha de retalhos, permitindo ao leitor definir o roteiro de leitura, sem seguir uma estrutura linear, em virtude da disposição dos elementos na página. Essa multiplicidade leva o leitor a interagir com variadas formas de expressão: ilustrações, documentos, poesia, fotografia, propaganda, jogos de palavras e, simultaneamente, tal qual ocorre no universo digital,

caracterizado pela ausência de um foco dominante, podendo o leitor iniciar sua leitura por qualquer parte da narrativa.

Xavier afirmou, em entrevista, que *O mez da gripe* pode ser lido como um jornal, em que o leitor, numa leitura não linear, desloca o olhar em várias direções (XAVIER, 1999, p. 7). Os vários signos se constituem como se fossem hipertextos, abrindo conexões com outros elementos textuais. A título de exemplo, organizamos, a seguir (quadro 1), alguns fragmentos que mostram essa relação entre os textos, na primeira parte do livro (1918 – Outubro – *Alguma Coisa*):

Texto	Hipertexto
Um fragmento de jornal destaca “A paz está interrompida” (XAVIER, 2020, p. 9)	Um texto em forma de relatório, assinado pelo Dr. Trajano Reis, diretor do Serviço Sanitário, conta como a Gripe Espanhola chegou ao Paraná, por meio dos convidados de uma festa de casamento (XAVIER, 2020, p. 9).
Decreto proibindo acompanhamento de enterros (XAVIER, 2020, p. 11)	Foto de um enterro com grande aglomeração de pessoas e o relato de D. Lúcia sobre como eram os enterros “[...] gentes a pé acompanhando pela cidade inteira [...]” (XAVIER, 2020, p. 11).
Uma propaganda de cinema chamando para uma produção de cinema da Fox Film “A caminho de Berlim” (XAVIER, 2020, p. 16)	Um decreto suspendendo o funcionamento dos cinemas e outras casas de diversões da capital (XAVIER, 2020, p. 17).
Um ofício do chefe de polícia solicitando desinfecção das prisões (XAVIER, 2020, p. 19)	Um fragmento de jornal anunciando a Creolina como o melhor “desinfectante” (XAVIER, 2020, p. 19).
Imagem de um navio preto (XAVIER, 2020, p. 23)	Um fragmento de texto que diz “A peste da guerra aqui importada pelo ‘Demerara’ e recebida com o carinhoso título de ‘puchapucha!’” (XAVIER, 2020, p. 23).

Um trecho no qual o estuproador fala dos cabelos loiros da sua vítima já morta (XAVIER, 2020, p. 23).	Um fragmento de texto do jornal <i>Comercio do Paraná</i> - Vida Social - fala das "duquezas e condessas, pallidas e loiras, muito loiras e frias..." (XAVIER, 2020, p. 23)
Um fragmento conta a história do louco (XAVIER, 2020, p. 28)	O aviso de um hospital psiquiátrico suspendendo as visitas como medida preventiva e ainda o relato de D. Lúcia sobre as muitas pessoas que teriam ficado com "o juízo abalado" por causa das fortes febres (XAVIER, 2020, p. 28).

Quadro 1: Relação de texto e hipertexto em *O mez da gripe* (XAVIER, 2020)
 Fonte: Elaborado pela autora

Ainda, em *O jogo da amarelinha*, temos uma referência hipertextual pertinente, quando o protagonista Horacio, no capítulo 56, arma uma estrutura de teia em seu quarto, com fios e restos de barbantes, que partem de um ponto a outro. Horacio divaga que "tudo acabava convergindo [...] e os barbantes se encontrassem no fim do raciocínio e não no princípio" (CORTÁZAR, 2019, p. 306).

[...] era estranho bancar a aranha indo de um lado para outro com os barbantes, da cama até a porta, da pia até o armário, estendendo cinco ou seis barbantes de cada vez e retrocedendo com muito cuidado para não pisar nos rolimãs. [...]. Entre a porta e o último barbante se estendiam sucessivamente os fios anunciadores (do trinco até a cadeira inclinada, do trinco até um cinzeiro de vermute Martini pousado sobre a borda da pia, e do trinco até uma gaveta do armário cheia de livros e papéis, preso só na beiradinha), [...] ou seja, a primeira linha ia da pia até o armário e a segunda dos pés da cama até os pés da escrivaninha. (CORTÁZAR, 2019, p. 310-311).

Rompendo com a ilusão de que o texto impresso é uniforme e contínuo, essa passagem ilustra muito bem o conceito de escrita hipertextual, em rede, por meio de uma estrutura narrativa em nós e conexões, que se constrói em relação com o outro, num panorama plurissignificativo e multifacetado, concretizado no ato

da leitura. Existem, ainda, muitas histórias labirínticas na obra de Cortázar, muitas associações possíveis, um jogo dentro das probabilidades de ligações que o leitor pode tecer. A estrutura da obra, a forma como é constituída, em forma de fragmentos, deixam ao leitor, no ato da leitura, a tarefa de relacioná-los e reorganizá-los, potencializando o poder do leitor de produzir significações por meio da liberdade de desmontar e refazer a sequência dos capítulos.

A obra *S.* carrega, também, muitas influências do universo digital, como a utilização de desenhos que simulam os emojis⁴³ (figuras 36 e 37) e os hipertextos da internet nos diálogos entre os estudantes, além da linguagem coloquial imitando “internetês” (figura 38).

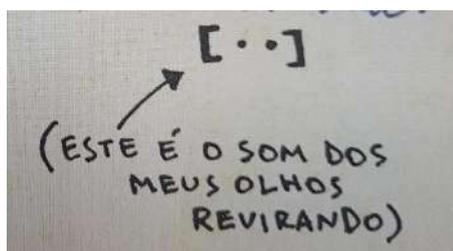


Figura 36: Simulação de emoji.

Fonte: Foto da autora – (ABRAMS; DORST, 2015, p. iii)



Figura 37: Emoji revirando os olhos.

Fonte: Emojiterra (2023)

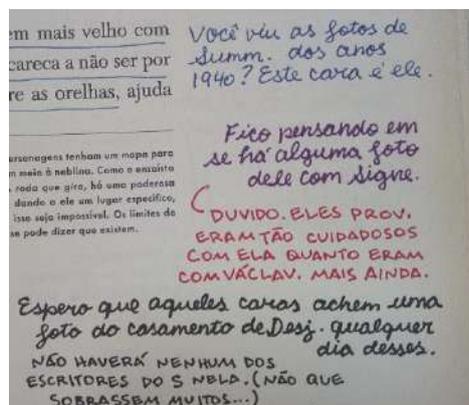


Figura 38: Diálogo que simula a linguagem utilizada nas redes sociais

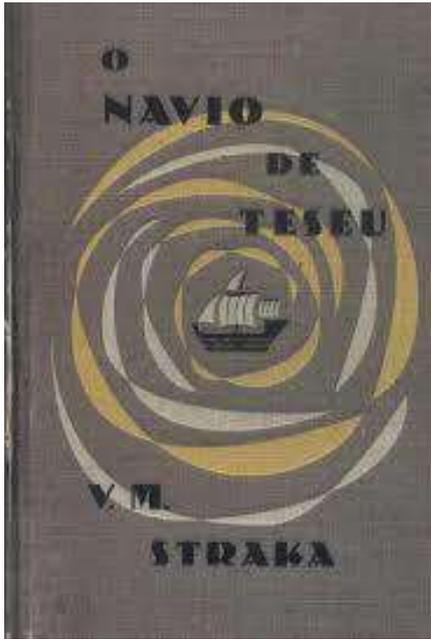
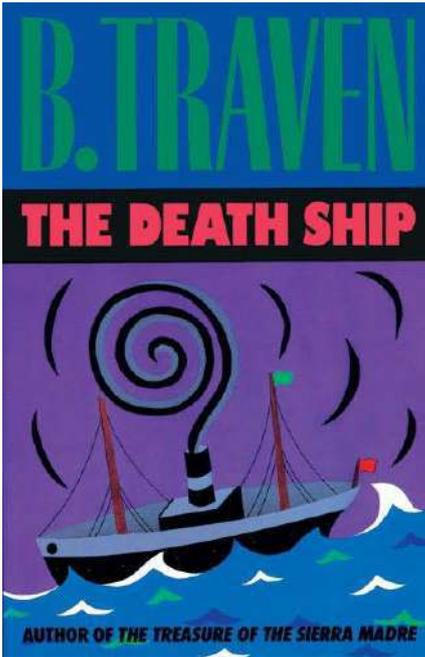
Fonte: Foto da autora – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 415)

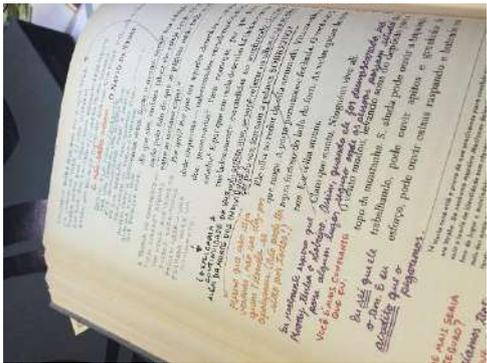
⁴³ A palavra “emoji” vem da união de **e**, que significa **imagem** em japonês e **moji**, que significa **letra**. Ou seja, são símbolos muito utilizados nas redes sociais e que representam uma ideia, palavra ou frase completa, a exemplo de objetos, animais ou tipos de clima.

Além dos hipertextos, há também as hiperfídmias, que seguem o mesmo conceito desses, mas na forma visual, e estão presentes nos diversos anexos de *S.*, e em outras formas na plataforma *web*, conferindo mais ação ao ato da leitura.

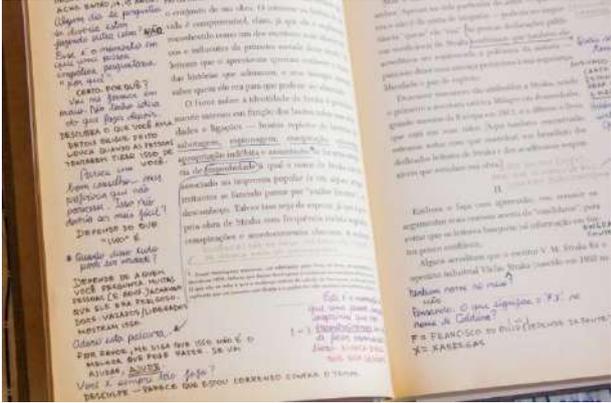
Assim, o hipertexto em *S.* é percebido, além das convencionais notas de rodapé, que funcionam como hipertextos, mas também em outras formas exploradas na obra. Numa leitura na *web*, temos a opção de explorar esses hipertextos no momento da leitura, ou após, conforme interesse de cada leitor. Em *S.*, também podemos proceder assim, tornando a leitura mais ou menos fragmentada, conforme decidirmos parar ou não para acompanhar os comentários e os anexos. Considerando o hipertexto como essa relação com outros textos, elencaremos no quadro 2 algumas dessas relações encontradas em *S.*:

Texto	Relação textual - hipertexto
Figura do macaco	<ul style="list-style-type: none"> • Capa do livro. • Teorema do macaco infinito: O teorema do macaco infinito é uma metáfora para um dispositivo abstrato que ilustra a teoria da probabilidade matemática. Segundo ele, um número infinito de macacos teclando aleatoriamente as teclas em um número infinito de máquinas de escrever por um tempo infinito, eventualmente produziria um trabalho qualquer ordenado, como uma obra de Shakespeare (ABRAMS; DORST, 2015, p. ix). • Anexo: Cartão de macaco-prego. • Nos anexos na <i>web</i>, a transmissão 5 da Rádio Straka narra a história sobre o Macaco Rei. • Na obra, o macaco aparece sempre que o personagem <i>S.</i> está se debatendo com a sua identidade.

<p>Conceito central da narrativa – identidade do autor de <i>O navio de Teseu</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade de B. Traven S., que escreveu vários romances aclamados e bem-sucedidos no início do século XX, mas guardou sua privacidade de tal forma que sua verdadeira identidade nunca foi conclusivamente estabelecida. A obras mais conhecidas desse autor é <i>O navio da morte</i> (<i>The death ship</i>). • Além disso, o autor disse que se inspirou também na questão da identidade de Shakespeare. E novamente, assim como no teorema do macaco infinito, temos mais uma relação com Shakespeare.
 <p>Figura 39: Capa de <i>O navio de Teseu</i> Fonte: <i>Blog Intrínseca</i> (2023)</p>	 <p>Figura 40: Capa de <i>The death ship</i> Fonte: Amazon (2023)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando S. está fugindo com os trabalhadores, entram numa caverna e descem em espiral; quando ele relembra como todos (menos ele) morreram, a frase que marca isso é “tudo se tornou uma espiral descendente” (ABRAMS; DORST, 2015, p. 204).

<p>Espiral na capa de <i>O navio de Teseu</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando está de volta ao navio (pela segunda vez), ele grava “suas palavras na madeira em uma espiral que agora desce a meio caminho das tábuas do piso” (ABRAMS; DORST, 2015, p. 217). • Quando está no Território e vê os desenhos rupestres, entre eles identifica um espiral de chifre de carneiro (ABRAMS; DORST, 2015, p. 343).
<p>Comunicação pelas margens do livro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eric e Jen. • Filomena e Straka. • S. e Sola.
<p>Eric e Jen criam seus próprios hipertextos ao sublinharem partes do livro <i>O navio de Teseu</i> para comentarem.</p>	 <p>Figura 41: Hipertextos de Jen e Eric – sublinhados e comentários na obra <i>O navio de Teseu</i> Fonte: Foto da autora</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocópia de carta confidencial de Straka ((ABRAMS; DORST, 2015, p. vii). • Jornal <i>The Daily Pronghorn</i> – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 10). • Lista em folha de bloco da Pollard University – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 11). • Fotocópia da <i>Revista de História e Humanidades de Toronto</i> – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 21). • Telegramas – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 55). • Fotocópia colorida do jornal <i>Lampa</i> – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 69).

<p>Eric e Jen inserem materiais anexos sobre o que estão pesquisando ou conversando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de Desjardins – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 86). • Carta cinza de Jennifer para Eric – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 100). • Cartão-postal Lembrança do Brasil – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 112). • Fotografia de portal de pedra – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 131) • Cartão-postal Aves Nativas do Brasil – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 178). • Cartão-postal de palmeiras – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 190). • Cartão-postal da praia de Ipanema – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 192). • Cartão-postal <i>Pictorial Brazil</i> – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 201). • Carta em papel pautado amarelo – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 203). • Fotografia antiga de mulher – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 243). • Obituário de F.X. Caldeira (Anexo dentro do cartão do macaco-prego) – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 256). • Cartão de macaco-prego – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 256). • Mapa dos túneis no guardanapo – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 307). • Cartão de Jean-Bernard Desjardins – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 361). • Carta para Eric em papel timbrado da <i>Pollard State University Libraries</i> – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 376). • Carta de Ermelinda Pega – (ABRAMS; DORST, 2015, p. 417). • <i>Roda de Eötvös</i> (– (ABRAMS; DORST, 2015, p. 457).
--	--

<p>Notas de rodapé presentes em praticamente todas as páginas, nas quais a tradutora ficcional dá sua opinião sobre determinados trechos da obra ou possíveis pistas sobre a identidade do autor.</p>	 <p>Figura 42: Notas de rodapé na obra <i>O navio de Teseu</i> Fonte: Foto da autora</p>
<p>Anexos virtuais (<i>web</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco transmissões na Rádio Straka (NTS, 2022), datadas de 25/10/2013, todas relacionadas de alguma forma a trama do livro. • Uma gravação no YouTube, “<i>Summersby Confession?</i>” (IDENTIFY, 2022), de 28/10/2013, que seria uma confissão sobre a verdadeira identidade do autor. • Perfil fictício de Jen na rede social <i>Tumblr</i> (JENHEYWARD, 2022), no qual ela posta alguns importantes documentos – o obituário de V. M. Straka, uma resenha oficial da obra e o final original do livro <i>O navio de Teseu</i> e um <i>site</i> com um dossiê de Straka, datado de 13/11/2008. • <i>Site</i> com explicação de alguns códigos do livro (S. FILES22, 2022).

Quadro 2: Algumas relações hipertextuais na obra S. (ABRAMS; DORST, 2015)

Fonte: Elaborado pela autora

Essa ideia de hipertexto também pode ser vista como análoga a muitos textos de Jorge Luis Borges. Embora o autor sempre tenha escrito de forma linear, suas narrativas sugerem multiplicidade, fragmentação e abertura em seus textos, nos quais o leitor escolhe o caminho a percorrer e um final que sugestivamente pode não ser o que o autor traz.

O conto *O jardim dos caminhos que se bifurcam* sugere a ideia de um caminho que poderia se dividir em diversas variantes e por essa razão esse texto é muito citado quando se trata de literatura e universo digital, já que a metáfora está muito próxima do que entendemos por hipertexto, ou mesmo sobre a liberdade conferida ao leitor no ciberespaço, de definir seu percurso de leitura dentro de um vasto labirinto de possibilidades, ou seja, uma dinâmica de leitura centrada no leitor. É uma narrativa multiforme, que se baseia numa noção inédita de tempo, na qual passado, presente e futuro acontecem simultaneamente.

Essa simultaneidade e multiplicidade do conto é o que se configura com a imagem hipertextual. Conforme Meléndez (2012, p. 317, tradução nossa⁴⁴): “O tempo, esse ‘labirinto sinuoso’ de estrutura ramificada, que possibilita a coexistência de todas as possibilidades antes de um acontecimento, é a chave, não só para decifrar o romance de T'sui Pên, mas também a história de Borges.” E como nesse conto-labirinto, de múltiplas possibilidades, a experiência virtual, digital, hipertextual, confere essa mesma experiência ao leitor, de oferecer múltiplas escolhas a serem percorridas ao longo do caminho de leitura.

Assim, entre a noção do hipertexto (Barthes, Derrida, Genette, Wittgenstein) enquanto recurso literário, percebida nos vários exemplos apontados, e a ferramenta eletrônica, propriamente dita, percebemos uma diferença que se relaciona, sobretudo, com a amplitude de acesso às informações e tipos de conteúdo diversos, que no meio digital torna-se infinitamente vasto. A dificuldade atual é lidar com esse excesso de informações, utilizando filtros para separar o que interessa e o que é confiável. Concluimos, contudo, que o hipertexto não apresentou uma ruptura radical

⁴⁴ “El tiempo, ese ‘sinuoso laberinto’ de estructura ramificada, que hace posible la co-existencia de todas las posibilidades ante un evento, es la clave, no sólo para descifrar la novela de T'sui Pên, sino el mismo cuento de Borges.”

com a textualidade impressa, embora proporcione possibilidades interativas e midiáticas, apontando uma nova perspectiva para os estudos literários.

2.2 HIPERMÍDIA: A SEMIÓTICA INTERATIVA DO HIPERTEXTO

De maneira geral, já abordamos alguns conceitos de **semiótica** quando, no capítulo 1, tratamos do pós-estruturalismo, sobretudo os estudos linguísticos de Saussure e Jakobson — **signos, significados e significantes**. Vamos avançar nesse assunto, para, a seguir, pontuar como a hipermídia veio ressignificar a semiótica, a partir de uma multiplicidade de meios nos quais os signos são apresentados.

Retomando o conceito geral de Saussure de uma palavra como signo, seu conceito como significado e o som produzido como significante, chegamos à questão da arbitrariedade que liga o significante (som) com o significado (conceito). Umberto Eco explora algumas questões relacionadas na obra *Semiótica e Filosofia da Linguagem*, justamente ponderando que a semiótica não parte do princípio de que esses fenômenos sejam da mesma natureza, mas que muitos séculos foram necessários “[...] para ousar afirmar, sem rodeios, que uma nuvem (a qual, sob a espécie do índice, significa a chuva) e uma palavra (a qual, sob a espécie do ‘símbolo’, significa a própria definição) podiam ser reconduzidas à categoria mais ampla de signo” (ECO, 1991a, p. 14, ênfase no original). O autor pondera que, mesmo tendo chegado neste ponto, estamos sempre nos afastando dele.

Muitas vezes, no entanto, as palavras (signos) acabam sendo um obstáculo na transmissão do conhecimento. Ao menos é o que os personagens de *O jogo da amarelinha* acreditam. Durante toda a obra existe um ataque à linguagem e à literatura, subversões da palavra e o questionamento inquietante sobre como as

palavras podem (ou não) prejudicar a transformação do ser profundo, de nossa subjetividade. Talvez a evolução linear da linguagem realmente não possa abarcar toda a complexidade de seus processos (abstratos), e por isso surgiu o pós-estruturalismo, para questionar estruturas binárias e toda a crise social e linguística existente à época.

Assim, a semiótica expandiu a gama de sentidos da palavra texto para que muitos outros elementos viessem a formar os signos, especialmente depois do advento do cinema e da fotografia, que passaram a compor visualmente os textos verbais (jornais, revistas etc.), até os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio. Isso tudo parece, agora, a descrição de um passado remoto. O contexto atual da cibercultura potencializou a variedade de elementos semióticos de uma forma sequer imaginável há três décadas.

Santaella (2005) considera que toda a variedade e multiplicidade das formas de linguagens estão sustentadas em três matrizes de linguagem-pensamento: sonora, visual e verbal. A partir dessas, todas as combinações e misturas são possíveis. Assim, a semiótica se ampliou, no sentido de que se multiplicaram as linguagens por meio das quais a sociedade tem se comunicado e se informado (ROJO, 2012, p. 13). Essa multiplicidade de linguagens (multissemiose) perpassa pela palavra, imagem, movimento e sons, de forma híbrida, colaborativa, interativa e fronteira (ROJO, 2012, p. 14).

Considerando que a comunicação é um processo de criação e transmissão de conteúdo que almeja um “nível máximo de compreensão” (KRESS; VAN LEEWEN, 2006, p. 13), e ainda que as estruturas de poder e todas suas implicações (condições, adequações, local de fala etc.) podem alterar a noção de “máxima compreensão” (KRESS; VAN LEEWEN, 2006, p. 13), dependendo da comunidade

interpretativa a que esse indivíduo pertença, deve-se considerar que, para alcançar o nível de entendimento que os autores Kress e Leewen apontam, é necessário compreender o trabalho semiótico (KRESS, 2015, p. 69) de produção e recepção da mensagem.

Esse **trabalho semiótico** se dá por meio da interação. Crystal (2004) manifesta que o impacto da Internet é menor enquanto revolução tecnológica que quando comparada à revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente. A linguística, dessa forma, passa a estudar as formas de interação da língua nas práticas comunicativas digitais e virtuais. Essa interação constitui-se nas práticas de criação e recepção de conteúdos hipermidiáticos, que envolvem música, vídeo, fala, texto, imagem, de forma híbrida, ou seja, de integração desses recursos semiológicos. Essa nova forma de textualização, na qual palavras como rede, nós, *lexias*, *links*, nexos, servem para ilustrar a característica de textos, não como entes isolados, mas sim como diálogos contínuos com variados textos, certamente precisa de estudos adequados da linguística para compreender os processos de condução, relação e produção de sentido.

Entendendo o universo cibernético como uma nova comunidade comunicativa, faz-se necessário também um trabalho interpretativo dessas práticas, já que a linguagem utilizada na Internet e nas redes sociais está cada vez mais presente na vida de todas as pessoas, e não somente na vida dos jovens. Saber interagir nessas mídias sociais, comunicando-se adequadamente, tanto na produção quanto na recepção de conteúdo, é imprescindível. Por isso a linguística tem se ocupado com o estudo de memes como gênero literário, linguagem informal por meio de símbolos (*emoticons*), entre outros estudos que envolvem não só a escrita,

quanto a fala, vídeos, áudios e imagens divulgados a partir das redes sociais, *blogs*, *e-mails*, *chats on-line* etc.

Neste ponto, torna-se pertinente entender melhor o que é interatividade e qual é o papel dela nos meios digitais. Partindo da definição do dicionário (HOUISS, 2015), **interação** é a “influência ou ação mútua entre coisas e/ou seres” e **interatividade** é o “sistema de comunicação que permite ao receptor interagir com o emissor”. É um termo amplamente utilizado na área de comunicação e na área de tecnologia da informação. Interatividade tem, portanto, estudos no contexto interpessoal e no contexto informático (relação homem-máquina). Alex Primo, estudioso do tema, defende que “[...] reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada” (PRIMO, 2003, p. 30), já que esse autor reconhece a relevância da interpessoalidade nos processos interativos mediados por computador.

Dessa forma, como interatividade nos hipertextos, entendemos a capacidade do usuário de operacionalizar recursos tecnológicos por meio de comandos (como cliques com o *mouse*) traçando caminhos dentro de várias opções disponíveis. Segundo Feldman (1995, p.6), é por meio da interatividade que o usuário pode ter influência sobre o acesso às informações dentro de um sistema de informação, já que suas decisões influenciam o caminho por meio da informação. O autor destaca que, embora a interação ofereça algum controle sobre as informações, o que limita a interação e quais informações serão acessíveis é o programa que fornece a interatividade. Assim, essa interação de escolha de *hiperlinks* e hipertextos é parte integrante da produção sógnica.

Além de interativa, ou seja, uma linguagem que exige uma decisão do usuário, a hipermídia é também uma forma de expressão que concentra um grande volume de informações, pois pode constituir-se de um número ilimitado de nós, tornando-se complexa ao exigir que o usuário seja capaz de mapear a estrutura de informação para não se perder. Santaella (2005, p. 395) aborda a necessidade de roteiros ou programas que guiem o usuário nessa interação:

Como em um labirinto, a mais hábil dentre todas as metáforas para a hipermídia (ver Leão 1999), o prazer de se perder só pode ser intensificado quando apoiado na expectativa persistente de que a promessa de um alvo a ser atingido será eventualmente cumprida. (SANTAELLA, 2005, p. 395)

O que Santaella apresenta é que essa navegação sem um mapa, uma bússola, pode resultar em nada, pois o leitor (navegador) pode cair em circunvoluções. Contudo, o fascínio do **hipertexto** está justamente neste percurso misterioso que permite exercitar a atuação da inteligência intuitiva do leitor. Oferecer o mapa do labirinto pode frustrar a descoberta individual. Dessa forma, Santaella propõe “[...] um equilíbrio entre os dispositivos de orientação para a leitura e o potencial para as escolhas polisequenciais (*sic*) do leitor” (SANTAELLA, 2007, p. 315).

Para o funcionamento da hipermídia (produção, armazenamento, distribuição e recepção), existe a necessidade de um equipamento, que hoje tanto pode ser o computador (*desktop* ou *notebook*) quanto os *tablets* ou *smartphones*. Esses equipamentos podem ser chamados de metamídias, segundo Scolari (2004), por ir além das mídias. Scolari ainda sugere que a metamídia (ou máquina digital) poderia se tornar uma “linguagem tecnológica universal” (SCOLARI, 2004, p. 66). De fato, essa afirmação de quase duas décadas atrás, quando o autor se referia apenas ao computador, foi concretizada por meio dos dispositivos móveis que são utilizados

por uma parcela muito grande da população, conforme pesquisa da We are social (2022), para acessar a Internet, além de uma infinidade de outras aplicações, permitindo a integração de múltiplas mídias.

Para Santaella, “[...] o termo ‘hiper’ se reporta à estrutura complexa alinear da informação” (SANTAELLA, 2007, p. 317, ênfase no original) e as diferentes mídias que antes coexistiam agora se coengendram, em estruturas fluidas, interativas, formando “[...] sintaxes híbridas, miscigenadas” (SANTAELLA, 2007, p. 294). Dessa forma, ainda segundo a autora, a hipermídia é uma extensão do hipertexto, que permite ligar a escrita aos diversos elementos audiovisuais.

O que Santaella atribui como sendo uma estrutura complexa é justamente essa possibilidade de justaposição, antes permitida apenas com acessórios tecnológicos, como caixas de som ou leitores de CD-ROM ou DVD, e que hoje estão completamente acessíveis via Internet. A autora também propõe que essa hibridização é capaz de interagir com múltiplos sentidos de forma simultânea, e, dessa forma, melhorar a fluidez de sentido durante a leitura:

[...] o primeiro grande poder definidor da hipermídia está na hibridização das matrizes de linguagem e pensamento, nos processos sógnicos, códigos e mídias que ela aciona e, conseqüentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização. (SANTAELLA, 2005, p. 391)

A hibridação dos sistemas sógnicos, feita de múltiplas mídias que se ligam por meio de nexos (hipertextos), transformaria a mente humana de forma evolutiva para sintonizar-se com os ambientes múltiplos, uma mente híbrida⁴⁵. Merlin Donald

⁴⁵ Segundo Merlin Donald (2001), a mente humana sempre foi híbrida. “Mas só a partir da Revolução Industrial com a introdução crescente, na paisagem do mundo, das tecnologias sensórias e

(2001) preconizava essa transformação desde o século passado, com o rápido desenvolvimento da Revolução Industrial e da tecnologia da comunicação. Certamente, essa transformação faz mais sentido agora. A hipermídia cria um cenário para a escrita com consequências culturais, comunicacionais e cognitivas mais revolucionárias do que a produzida por Gutenberg, por exemplo, pois vai além da criação da imprensa, como um novo meio de transmissão de conhecimento, criando uma linguagem, transformando as estruturas do texto e as formas de pensar, conforme Santaella defende:

[...] a ideia de que no design digital e na hipermídia estão germinando formas de pensamento heterogêneas, mas, ao mesmo tempo, semioticamente convergentes e não-lineares cujas implicações mentais e existenciais, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, estamos apenas começando a apalpar. (SANTAELLA, 2007, p. 326-327)

Sem nos aprofundarmos na matéria filosófica relativa ao tema dos meios de comunicação, para o qual muitos estudiosos se dedicaram, podemos apenas tecer um comentário de que essas implicações existenciais, abordadas por Santaella, podem ser comparadas às metáforas de McLuhan (1969), do mundo como uma aldeia global e dos meios de comunicação como extensão do ser humano. O filósofo que, desde 1962, estudava as transformações sociais a partir da revolução dos meios de comunicação, de uma forma muito otimista, não conseguiu chegar tão longe nas suas comparações, justamente pelas limitações tecnológicas da época, mas já vislumbrava os meios de comunicação como extensão do homem, ou seja, uma parte integrante, dissociável, tal qual o *smartphone* é hoje: quase uma extensão de nossos braços, e sua portabilidade uma necessidade quase como o alimento

inteligentes é que o hibridismo próprio da nossa mente foi encontrando os meios para se extrojetar em formas sensíveis e situadas” (SANTAELLA, 2013, p. 113).

diário. Talvez nem possamos imaginar como nossa mente já está moldada à tecnologia, só podemos ter uma ideia dessas alterações quando comparamos gerações, por exemplo os *baby boomers* (nascidos entre 1940 e 1960) com a geração Z (nascidos entre 1995 e 2010), cuja forma de pensar e lidar com as informações é muito diferente.

Na obra *S.* podemos identificar essa pluralidade de mídias em forma de anexos na obra, que, além das anotações feitas nas margens, configuram-se em forma de postais, cartas, mapas etc. A obra contém ainda outros encartes *on-line*: cinco transmissões na Rádio Straka (NTS, 2022), datadas de 25 de outubro de 2013, todas relacionadas de alguma forma a trama do livro; uma gravação no YouTube (cujo autor se autoneomeia Identify unknown) — “*Summersby confession?*” (IDENTIFY, 2022) de 28 de outubro 2013, que seria uma confissão sobre a verdadeira identidade do autor; um perfil fictício de Jen na rede social *Tumblr* (JENHEYWARD, 2022), no qual ela posta alguns importantes documentos — o obituário de V. M. Straka; uma resenha oficial da obra e o final original do livro *O navio de Teseu* — um *site* com um dossiê de Straka (DOMINGUEZ, 2022), datado de 13 de novembro de 2008 e um *site* com explicação de alguns códigos do livro (S.FILES22, 2022) (figura 43).

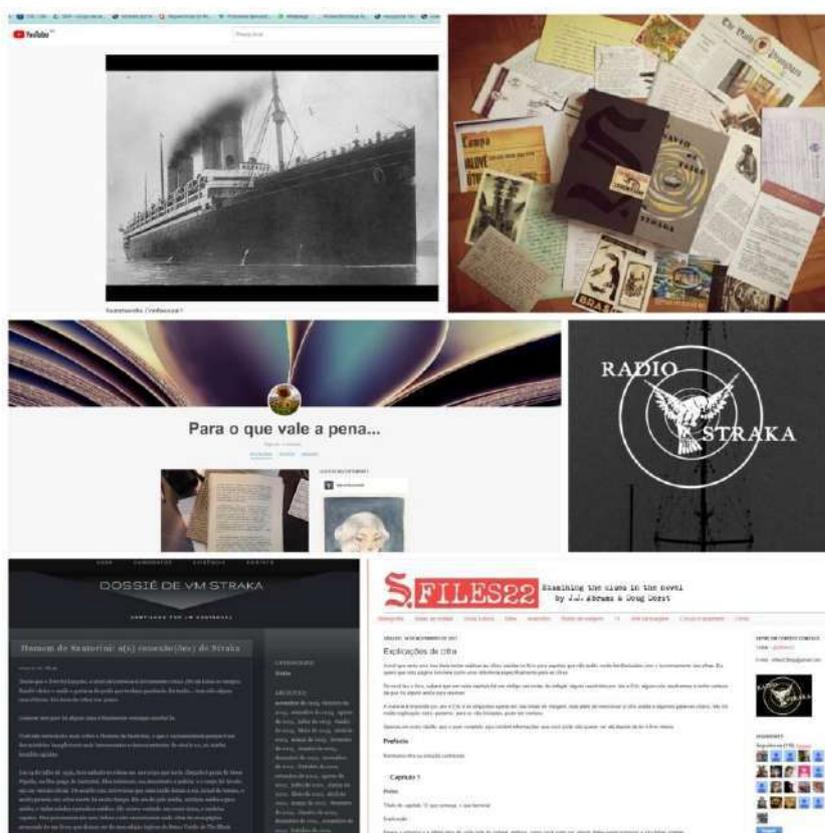


Figura 43: Pluralidade semiótica em S. — encartes *on-line* e impressos.
 Fonte: Prints de tela dos encartes *on-line*. Encartes impressos, foto da Internet (TAMANAKA, 2023)

De forma semelhante, em *O mez da gripe* (figura 44), livro feito a partir de recortes, também encontramos essa pluralidade por meio de partes de diferentes periódicos locais, documentos oficiais, anúncios, propagandas etc. Esses traços característicos da pós-modernidade na obra expõem sua característica multimidiática, por se expressar além do simples livro impresso, privilegiando outros suportes e mídias, remetendo à ideia de hipertextual, por explorar uma arquitetura não linear, assim como os hipertextos, que são blocos de textos interconectados, cujas sequências não são estáveis, exigindo do leitor um modo de fruição participativa, que avança na leitura na ordem que escolher, apontando que esse funcionamento textual não é exclusivo de ambientes virtuais, e já se encontrava presente na literatura há muito tempo, como nas notas de rodapé, por exemplo.

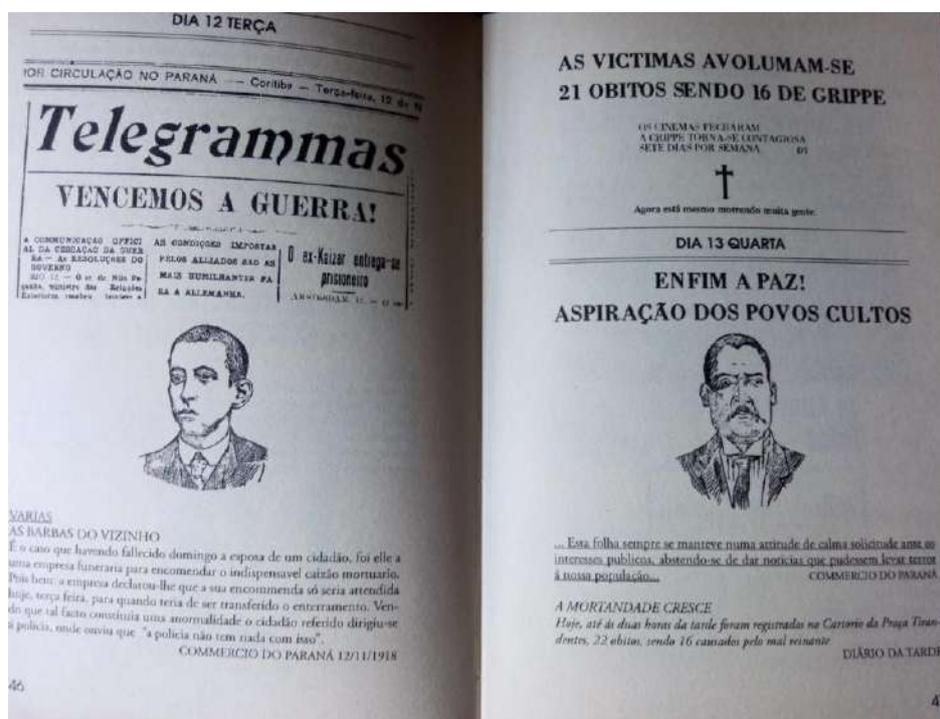


Figura 44: Pluralidade semiótica em *O mez da gripe* (Xavier, 2021, p. 47-48)
 Fonte: Foto da autora

Em *O jogo da amarelinha*, não existe de forma explícita essa confluência com outras mídias, apenas um diálogo entre a obra e o *jazz*, estilo de música que privilegia a improvisação e os ritmos não lineares, da mesma forma como acontece no romance de Cortázar, que a cada leitura vai se descortinando novas perspectivas de significado. O capítulo 2 da obra é o primeiro a mencionar o *jazz*, trazendo apenas as palavras “*cool jazz*” como uma das diferenças entre Oliveira e Maga: “adorando enormemente os meus conhecimentos os mais diversos e o meu domínio da literatura, bem como tudo o que eu sabia sobre o *jazz cool*, enormes mistérios para ela” (CORTÁZAR, 2019, p. 22). A obra vai fazendo um paralelo entre a literatura e o *jazz*, que se repetirá em várias passagens, de forma ascensional, iniciando com pequenas citações desde o capítulo 2, aumentando gradativamente pelos capítulos 10, 11, 15, 16, chegando ao ápice no capítulo 17:

Ninguém parecia disposto a contradizê-lo, pois Wong esmeradamente apareceu com o café, e Ronald, encolhendo os ombros, soltara os Waring's Pennsylvanians e com um chilrear terrível surgiu o tema que encantava Oliveira, um trompete anônimo e depois o piano, tudo por entre uma fumaça de vitrola velha e uma péssima gravação, de orquestra barata como que anterior ao jazz, no final das contas, depois desses velhos discos, dos show-boats e das noites de Storyville nascera a única música universal do século, algo que aproximava mais os homens, mais e melhor do que o esperanto, a UNESCO ou as companhias de aviação, uma música bastante primitiva para alcançar a universalidade e bastante boa para poder fazer a sua própria história com cisões, renúncias e heresias, com o seu charleston, o seu black bottom, o seu shimmy, o seu foxtrot, o seu stomp, o seu blues, para admitir as classificações e as etiquetas, o estilo isto ou aquilo, o swing, o bebop, o cool, ir e vir do romantismo e do classicismo, hot e jazz cerebral, uma música-homem, uma música com história, diferentemente da estúpida música animal de baile — a polca, a valsa, a zamba —, uma música que permita ser reconhecida e admirada em Copenhague, em Mendoza ou na Cidade do Cabo, uma música que aproximava os adolescentes uns dos outros, com os seus discos debaixo dos braços, que lhes davam nomes de melodias como cifras para se reconhecerem, se familiarizarem e se sentirem menos sós, rodeados por chefes de escritório, famílias e amores infinitamente amargos, uma música que permitia todas as imaginações e gostos, a coleção de afônicos setenta e oito com Freddy Keppard ou Bunk Johnson, a exclusividade reacionária do dixieland, a especialização acadêmica em Bix Beiderbecke ou um pulo para a grande aventura de Thelonius Monk, Horace Silver ou Thad Jones, a vulgaridade de Errol Gardner ou Art Tatum, os arrependimentos e as abjurações, [...] onde nunca se ensinou e nunca se ensinará às crianças o primeiro compasso de um ragtime e a primeira frase de um blues, etcétera, etcétera. I could sit right here and think a thousand miles away, I could sit right here and think a thousand miles away, Since I had the blues this bad, I can't remember the day... (CORTÁZAR, 2019, p. 74-75)

Pilar Peyrats Lasuén, estudiosa de Cortázar e amante do jazz, encontrou muitos pontos de contato entre o ritmo e *O jogo da amarelinha*. Assim, ela lançou a coletânea *Jazzuela* (figura 45), que inclui as músicas e artistas citados na obra de Cortázar e um encarte com as letras das canções e os trechos da obra onde foram

citadas. Esse álbum está disponível em várias listas de reprodução do *YouTube* e outras plataformas de *streaming* de música, como o *Spotify*.

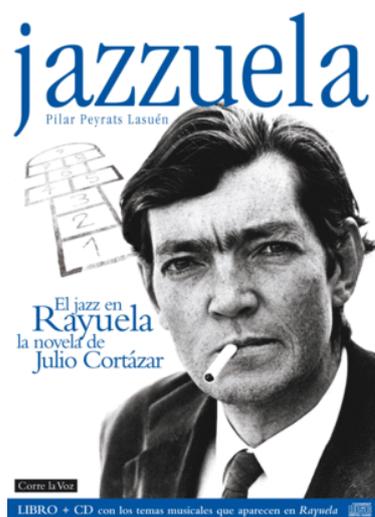


Figura 45: Álbum Jazzuela
Fonte: Pendulo.com (2023)

Neste ponto é relevante acrescentar, ainda, outro conceito de hipertexto, e por conseguinte, o conceito de **multimodalidade**: “Por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, p. 171). Esse conceito de hipertexto torna-se relevante neste momento, pois transcende um pouco a noção de nexos textuais, evidenciando a ideia de ligar textos verbais a outras modalidades informacionais ou sógnicas (imagens, sons etc.). É justamente o que tratamos como hiperímia, ou seja, a possibilidade de ligar várias mídias textuais (pluritextualidade ou multisemiose), compreendendo mídias e texto num sentido multimodal.

Assim, crescemos agora o conceito de multimodalidade, que também se modificou ao longo do tempo. Recorremos a Kress e Van Leeuwen, referências no estudo do discurso multimodal e da Semiótica Social, que conceituam multimodal como “[...] qualquer texto cujos significados se realizem por meio de mais de um

código semiótico” (KRESS, 2006, p. 177, tradução nossa ⁴⁶). Assim, a multimodalidade é um desdobramento da Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que considera os processos de produção de sentidos relacionados aos mais diversos modos de comunicação como imagem, escrita e fala, além dos recursos semióticos como gestos, espaços, cores, texturas, entre outros. Partindo, ainda, da premissa de que os textos são sempre constituídos de uma vasta “[...] variedade de modos representacionais e comunicacionais” (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997, p. 257, tradução nossa⁴⁷), Kress e Van Leeuwen afirmam que a maneira como todos os textos são representados acaba por incluí-los no universo multimodal:

Todos os textos são multimodais. A linguagem sempre tem que ser percebida através, e vem em companhia de outros modos semióticos. Quando falamos, articulamos nossa mensagem não apenas com as palavras, mas através de um complexo jogo de som da fala, de ritmo, de entonação; acompanhada de expressão facial, gesto e postura. Quando escrevemos, nossa mensagem é expressa não apenas linguisticamente, mas também por meio de um arranjo visual de marcas em uma página. Qualquer forma de análise de texto que ignore isso não será capaz de dar conta de todos os significados expressos nos textos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998, p. 186, tradução nossa⁴⁸)

Dessa forma, conforme os autores nos informaram, percebemos em todos os modelos de comunicação o recurso multimodal, ou seja, até quando contamos uma história, a forma de descrição de ambientes, com ênfase, ou quando escrevemos um texto e enfatizamos algo com uma tipografia diferente, estamos

⁴⁶ “(...) any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal (...)”.

⁴⁷ “(...) “range of representational and communicational modes (...)”.

⁴⁸ “All texts are multimodal. Language always comes in the company of other semiotic modes. When we speak we articulate our message not just with words, but through a complex interplay of speech, facial expression, gesture and posture. When we write our message is not only expressed linguistically, but also through a visual arrangement of marks on a page. Any form of text analysis which ignores this will not be able to account for all the meanings expressed in texts.”

utilizando um código semiótico diferente. Assim, a imagem, o vídeo, o som, apresentam-se numa narrativa como uma forma de texto multimodal.

Santaella, na sua obra *O que é semiótica*, também destaca a forma de comunicação de maneira semelhante, num mundo de linguagem plural: “[...] nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores [...]” (SANTAELLA, 1983, p. 10), assim, salientando que a comunicação se dá de diferentes formas e por diversos meios. Dessa maneira, do encontro entre o hipertexto e as diversas mídias, numa mesma plataforma de leitura, resulta o que se convencionou chamar hipermídia.

Dessa maneira, esse conjunto de relações entre as diferentes linguagens pode proporcionar uma melhor apreensão do processo de significação para alguns leitores, já que a hipertextualidade permite uma conexão de forma mais livre pelas unidades textuais que podem ser complementadas a partir de diferentes modalidades, conforme o estilo cognitivo e o modo de aprender do leitor. Essa maneira (de ler e aprender) hipertextual já faz parte de nosso cotidiano, especialmente na vida das gerações mais jovens, dos nativos digitais. Não podemos pensar que este modelo é apenas uma nova técnica, mas antes uma nova possibilidade de produção de sentido e conhecimento.

No próximo capítulo, trataremos sobre literatura, leitura e ensino, buscando compreender como esses conhecimentos e a vivência dentro do universo tecnológico e digital pode resultar em novas possibilidades, tanto estéticas quanto literárias na interação no tripé autor, texto e leitor, a partir do auxílio de um suporte tecnológico, que tanto pode ser o computador quanto qualquer outro dispositivo

móvel. Esse diálogo entre ensino, literatura e tecnologia pode colaborar na tarefa de formação de um (hiper) leitor.

3 PROCESSO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Um leitor se constrói ao longo de toda uma vida em um processo contínuo de (auto)formação. Esse processo se inicia com sua família, na qual as diversas atividades colaboram para seu aprendizado, sua leitura de mundo. Essa proposição é corroborada por Freire (2001), ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Assim, a compreensão das palavras e a apropriação da leitura inclui o reconhecimento do seu contexto em uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Contudo, o processo de leitura formal, do código escrito, inicia-se com a alfabetização, fase de decodificação de símbolos, mas não pode parar por aí.

Dessa maneira, no próximo estágio, aprendemos interpretar pequenas sentenças, parágrafos, excertos de textos, até que, enfim, podemos compreender uma longa narrativa. Esse momento do processo de leitura é muito importante, pois, como veremos adiante, ela é, ainda, muito falha, haja vista o pequeno número de pessoas que, mesmo plenamente alfabetizadas, estão aptas a interpretar um texto de forma satisfatória. É a partir dessa etapa do processo de leitura que iremos construir nosso acervo cultural, agregando nossas demais bagagens de conhecimentos adquiridos pela vida, seja emocional, social, educacional, moral etc., e todo esse conhecimento vai nos ajudar na próxima parte do processo, que é argumentativo, ou seja, lemos, compreendemos, podemos opinar, criticar e tecer nossos próprios pontos de vista sobre o que é lido.

O contato com o texto literário, embora não somente com ele, nos proporciona, ainda, mais uma fase no processo de leitura, que é o envolvimento afetivo com a obra. Sentiremos raiva, alegria, tristeza, empatia. Essa produção imaginativa, esse transportar-se para um novo tempo, um novo lugar, pode causar emoções diversas e de maneiras variadas, conforme cada leitor e a bagagem

cultural que ele carrega. Diniz (2021), em sua obra *Imaginação como presença*, explora uma dimensão da experiência literária não circunscrita pela busca nem pelo acúmulo de sentidos, mas sim pela experiência em si, pelos afetos e sentimentos que a literatura gera. Essa dimensão, que repele uma superinterpretação, também encontra amparo em Gumbrecht (2021), que afirma que a leitura não é somente tarefa de decifração, conforme a semiótica prega. Diniz (2021) apresenta um modo de ler literatura que se concentra na possibilidade de mobilização dos afetos e no envolvimento somático do leitor no mundo das coisas, via imaginação.

Antonio Candido vem, desde os anos 1970, chamando a atenção para o poder humanizador da literatura. O crítico propõe que a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (2002, p. 80). Em artigo publicado posteriormente, o teórico retoma e aprofunda essas reflexões, afirmando que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180). Candido entende que “a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza” (CANDIDO, 2004, p. 176) e que ela atua sobre o leitor principalmente por causa de sua elaboração formal. A “maneira pela qual a mensagem é construída [...] é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não” (CANDIDO, 2004, p. 177). Podemos compreender, a partir de Candido, que nosso banco de memórias é também preenchido pelos conteúdos fabulativos, e tanto mais eles nos gerem reflexões e instigam nosso intelecto, mais repertório mental e referencial iremos formando, para compreendermos o mundo e a nós mesmos.

Neste capítulo, traçaremos uma breve reflexão sobre o ensino de literatura (item 3.1), a partir de algumas características do perfil do leitor, baseado no último

relatório *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d) (item 3.1.1), e dados da pesquisa que aplicamos ao iniciarmos este estudo. A seguir, vamos discutir um pouco a questão da leitura de literatura clássica (item 3.1.2) e de massa (item 3.1.3), destacando alguns pontos importantes para a análise, como a entronização de uma e o preconceito com a outra.

Baseados nas questões anteriores, lançaremos uma reflexão sobre a questão da leitura como hábito (item 3.1.4), já que a palavra **hábito** parece, ao menos a princípio, aproximar-nos de uma obrigação de leitura. O que pretendemos demonstrar é que, embora seja uma atividade muito importante, ela deve ser incentivada pela via do afeto, prazer ou da fruição e imaginação, se realmente pretendemos formar um leitor.

Abordaremos a leitura e a formação do leitor (item 3.2), considerando as mudanças que acontecem nesse tripé (leitor, texto e leitura). Essas mudanças passam, atualmente, pelas leituras em diferentes suportes e tipos de textos, que têm ganhado um grande público, especialmente entre os jovens, proporcionando uma dinâmica distinta ao ato de ler, com um público leitor transformado pela tecnologia.

O mundo digital, especificamente falando dos *smartphones*, mas também dos computadores e *tablets*, além da conexão pela Internet e do hipertexto, proporciona um novo ambiente e novas formas de ler, variados textos, ressignificando a linearidade e a não linearidade discursiva. Esse universo espera uma mediação leitora diferenciada, que considere o multiletramento digital (itens 3.2.1 e 3.2.2) como uma ferramenta que pode contribuir com uma formação leitora múltipla, não apenas nos dispositivos tecnológicos, mas, também, nos suportes físicos.

3.1 ENSINO DE LITERATURA

Nossa reflexão sobre o ensino de literatura estará pautada em quatro pontos:

1) traçar um perfil do público leitor, especialmente considerando sua formação (acesso formal ao ensino de literatura, influências, motivação etc.); 2) entender o que é considerado literatura clássica e sua importância; 3) entender o que é considerado literatura de massa e sua importância; e 4) refletir sobre a leitura como hábito.

Dessa forma, trazemos dados da pesquisa do Instituto Pró-livro (2022d), com informações instigantes, revelando que, para 66% da população, não houve uma pessoa que incentivasse sua trajetória na leitura. Considerando que 48% dos respondentes da pesquisa tinham Ensino Médio (32%) ou Ensino Superior (16%) completo, mesmo que não houvesse um ambiente familiar adequado à leitura (e podemos pensar até na falta de educação formal para os pais ou responsáveis), ainda assim essas pessoas tiveram acesso a níveis de escolaridade que oportunizaram (ou deveriam ter oportunizado) o acesso ao ensino de literatura. Dois terços da população não tiveram nem na família, nem na escola, nem em outros meios (Internet, televisão, um amigo, um ídolo etc.) o incentivo para gostar de ler.

A competência leitora torna-se uma questão complexa quando analisamos a pesquisa do INAF — Indicador de alfabetismo funcional (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2022), que, embora aponte um número de analfabetos de apenas 8% da população, mostra dados alarmantes sobre o alfabetismo funcional. Apenas 12% das pessoas são consideradas proficientes em leitura e compreensão de texto, contando a população que finalizou o Ensino Médio. Isso significa que, mesmo sabendo ler, somente uma parte pequena é capaz de compreender o que lê, seja um livro, uma revista, um gráfico ou qualquer outro texto

que necessite de algo além do reconhecimento de signos. Entendemos que essa competência leitora pode ser aprendida por meio da exposição do indivíduo (e tratamos aqui do estudante especificamente) a novos gêneros e tipos de textos diversos, por meio de uma mediação adequada. Portanto, é função da escola oportunizar essa formação.

Para que o leitor conheça o prazer da leitura e queira se aventurar pelos diversos estilos, ele precisa, acima de tudo, ser instigado a isso. Embora a experiência da leitura literária seja de natureza individual e aconteça de forma natural, considerando o leitor e sua relação com a obra literária, é necessário que haja uma preparação desde a escola, uma formação literária adequada para tal. Desse modo, a literatura deve ser trabalhada pela escola também como um meio de os leitores ampliarem a compreensão crítica do mundo, investindo na formação consciente de seu papel no ato dinâmico da leitura. Devemos ponderar, é claro, que a família e o próprio indivíduo têm sua responsabilidade na formação leitora, pois quando o estímulo à leitura acontece também no ambiente informal (fora da escola), percebe-se que o leitor consegue compreender o mundo, lidar com os signos e desenvolver senso crítico precoce, de uma maneira muito melhor do que seria se o leitor tivesse contato com a literatura apenas no ambiente escolar.

Considerando as diversas leituras realizadas sobre formação do leitor e os resultados de nossa pesquisa aplicada, constatamos que, em geral, na escola não se oferece espaço para troca de experiências, discussões e valorização da interpretação dos estudantes, práticas fundamentais para a interação do texto e do leitor. Isso se torna desmotivador. Na nossa pesquisa, questionamos sobre o incentivo à leitura pelos professores e as respostas afirmativas foram de mais de

70% do público⁴⁹, ou seja, mais de três quartos dos respondentes da pesquisa afirmaram que tiveram incentivo dos professores para a leitura, sendo que quase a metade foi por mediação formal da escola (46,3%). Isso demonstra duas coisas: 1) muito do incentivo foi de um trabalho pessoal do professor, e não de uma política da escola; 2) se metade teve incentivo da escola, a outra metade não teve. Observamos, ainda, que o grupo de leitores do ensino público teve mais incentivo que o grupo de leitores do ensino privado (tabela 35 do Apêndice B). Muitas vezes, o currículo e a formação necessária para passar em vestibulares são mais valorizados pela quantidade do que pela qualidade da leitura. É dever do ensino de literatura ir muito além, removendo obstáculos e proporcionando ocasiões para que o estudante vivencie a experiência literária, já que, mesmo quando recebe o incentivo familiar e aprecie a leitura, esse leitor pode não conseguir avançar muito nessa prática pela falta de oportunidade de discussão e compreensão dentro do ambiente formal.

Percebemos, por meio da nossa pesquisa, que o papel do docente mediador na formação do leitor é de suma importância no processo⁵⁰. Petit (2008, p. 166) aponta que “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto de ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite por meio de uma relação individual”. É, portanto, papel do professor apresentar obras da literatura clássica, moderna e pós-moderna, de forma a instigar a curiosidade e o gosto pelo gênero literário, sendo o “[...] elo [...] que costura, articula, incentiva, discretamente interferindo, para enriquecimento no que tange ao texto em sua materialização ou em inferências” (PEREIRA; PONCIANO, 2009, p. 63).

⁴⁹ Consideramos que a diferença de número entre nossa pesquisa e a pesquisa do Instituto Pró-livro (2022d) é porque nossa pesquisa considerou apenas leitores, enquanto a outra abrangeu leitores e não leitores. Além disso, o perfil dos respondentes da nossa pesquisa já é diferenciado pela maioria ser integrante de grupos de discussão de literatura e ter nível Superior completo, conforme pesquisa completa disponível no Apêndice B.

⁵⁰ Mais informações da pesquisa sobre formação leitora estão disponíveis no Apêndice B.

Podemos perceber a importância da leitura dos clássicos, recorrendo ao conceito de **pensamento de risco** de Gumbrecht. O estudioso nos traz como reflexão que os textos clássicos (ou canônicos)

[...] normalmente desafiam os leitores com graus específicos de complexidade, tanto nas dimensões semânticas como nas dimensões formais, muito comparáveis com a complexidade dos mais difíceis entre todos os textos filosóficos [...]. Sob tais condições, cada nova interpretação, e cada interpretação contemporânea enfrenta o desafio de encontrar algo novo – entrar em uma competição com os grandes leitores do passado – e eu acho que é essa competência que naturalmente produz um estilo de pensamento que podemos chamar de "arriscado". (GUMBRECHT, 2020, p. 18, ênfase no original)

O que Gumbrecht argumenta é que a capacidade de causar controvérsia, de manter uma conversa contínua, é função das Ciências Humanas, e que estas devem ter essa capacidade de pensamento de risco, ou seja, de fazer mais perguntas do que ter soluções. Para tanto, a complexidade dos textos canônicos pode colaborar.

Contudo, para a concretização dessa proposta, a formação leitora dos professores deve também ser adequada, proporcionando o necessário para que o leitor em formação (estudante) possa fruir da leitura. Não esperamos que todos os professores sejam leitores sofisticados, fascinados ou que leiam inúmeros livros, mas que tenham domínio e gosto, tanto da língua quanto da literatura, para que possam motivar por meio do próprio envolvimento com a prática leitora. Logo, o professor precisa dispor de um bom repertório cultural para oferecer essa mediação com qualidade.

Nesse ponto, é pertinente abordar a crise pela qual as Ciências Humanas vêm passando, correndo o risco de extinguir-se, justamente por não serem vistas

como ciências que produzem resultados práticos, segundo Gumbrecht (2023)⁵¹. Essa perspectiva apocalíptica para a Crítica Literária e as Ciências Humanas, contudo, pode ser contornada com uma nova função para tais estudos, que seria o de gerar pensamento de risco:

[...] cursos como Administração, Direito, Medicina e Engenharia Eletrônica, de repente passaram a adicionar ao perfil de seus estudos enfoques secundários em diferentes áreas das Ciências Humanas, especialmente Filosofia e Literatura Comparada. E dizem que fazem isso não por um desejo de “compensação” e “distração”, mas porque estão convencidos de que a participação e a aquisição de competência nesse estilo intelectual tão diferente lhes deixará mais competentes e eficientes em suas práticas profissionais futuras. (GUMBRECHT, 2023)

Esses enfoques humanistas que todas as áreas podem agregar aos seus estudos para uma melhora no seu estilo intelectual, não melhoram, contudo, a difícil realidade sobre a condição docente do país, na qual não nos deteremos, por não ser o foco do estudo, mas é necessário ter em mente, durante essa reflexão. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do Censo da Educação Superior, realizado periodicamente, percebemos que o interesse pelas licenciaturas vem caindo a cada ano, com um baixo número de formandos.

A professora Adriana Demite Stephani, estudiosa da área de ensino de literatura e formação de professores, dedica vários trabalhos à pesquisa sobre a formação leitora de docentes formadores de leitores, fornecendo informações importantes a serem consideradas, como a questão da falta de estudos deste aspecto que demonstra o perfil leitor dos formadores de leitores e a relevância desse

⁵¹ Texto escrito por Hans Ulrich Gumbrecht em 2019 sobre o livro *Leituras desaurizadas: tempos precários, ensaios provisórios*, de João Cezar de Castro Rocha, intitulado: *Crise nas humanidades: por que o trabalho de João Cezar de Castro Rocha importa*.

diagnóstico para pontuar o círculo “[...] vicioso de (má) formação da leitura literária” (STEPHANI, 2022, p. 4) desde sua raiz.

Não podemos pensar em formar bons leitores se esses formadores não tiverem a bagagem correta, desde antes mesmo de sua formação como professor. Marisa Lajolo avalia que, se o professor não for um bom leitor e a sua relação com o texto não tiver um significado, provavelmente não terá êxito numa boa mediação. “O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (LAJOLO, 1988, p. 53-54).

Stephani (2022), ao discutir sobre a baixa procura por licenciatura, levanta a questão da insatisfação financeira que faz com que os estudantes busquem carreiras mais vantajosas economicamente. Gatti (2019) demonstra, a partir de um levantamento realizado a pedido da UNESCO, que a escolha pelas licenciaturas figura como um marcador de diferenças (cultural, econômico), “[...] uma vez que em diversas escalas elas (licenciaturas) são apontadas como cursos de menor prestígio” (GATTI, 2019, p. 142).

A autora argumenta que, com a “[...] Lei de Cotas (BRASIL, 2012), as licenciaturas tornaram-se cursos 'populares', à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população” (GATTI, 2019, p. 147, ênfase no original). Além disso, outra informação relevante é sobre a herança cultural dos estudantes de licenciatura, sendo a maioria desses a primeira geração a ter acesso à educação superior, 30% sendo os primeiros a ter Ensino Médio completo e 10% a finalizar o Ensino Superior. Metade dos estudantes tem pais sem instrução nenhuma. Dentre os estudantes de Medicina, por exemplo, o percentual de pais com instrução superior é de 67%. Outro fator importante é o socioeconômico, já

que 61,2% dos estudantes de licenciatura possuem renda de até três salários-mínimos. Essa reflexão torna-se importante quando pensamos que a carreira pode ter sido escolhida mais pela falta de oportunidade em cursar o que realmente se desejava e pela maior facilidade em conseguir trabalho. Além disso, o acesso aos acervos culturais dessa camada da população, certamente, é menor quando comparado ao das classes com renda mais alta ou com famílias com grau de instrução mais elevado.

Dados do Instituto Pró-livro (2022c) sobre o gosto pela leitura de professores foram registrados apenas na sua quarta edição, em 2015, e, embora 63% tenham dito que gostam muito de ler, o que nos provoca é o número de professores que disseram gostar pouco de ler — 31%. Já o número de professores que disseram não gostar de ler chega aos 6%. É lamentável que esta pesquisa não tenha aproveitado as demais edições para promover esse levantamento, que ajudaria muito na consolidação de um diagnóstico do perfil leitor dos professores, que auxiliariam em políticas públicas para melhor formação de leitores.

O ensino de literatura, apesar do gosto (ou desgosto) da leitura por parte dos professores, passa ainda pela política de avaliação exigida pela escola, e, poderíamos dizer, pelo sistema educacional propriamente dito. Assim, a maneira superficial como, em geral, a escola trata de literatura, sem instigar o leitor na busca do que é realmente importante no texto, ou seja, o prazer que o texto proporciona, é exemplificada por Todorov (2010), a partir do poema “Perceval” (escrito por Chrétien Troyes em 1180 e publicado pela primeira vez em 1866): “Os alunos serão interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca” (TODOROV, 2010, p. 29).

O ensino da literatura, que privilegia a historicidade sobre gêneros literários, ou sobre o autor, tem como base principal o acesso ao Ensino Superior, no qual os vestibulares⁵² em geral exigem tais conhecimentos. Além disso, a busca pela hermenêutica acima da fruição desconsidera, como Gumbrecht (2010) propõe, que no texto possa existir uma relação com as coisas do mundo que possam oscilar entre efeitos de presença e eventos de significado. Assim, o autor não acredita em um distanciamento definitivo da interpretação metafísica, mas vê uma possibilidade de balancear sua importância por meio de novos conceitos que seriam capazes de trazer dimensões esquecidas para a discussão, como o próprio corpo, a presença e os sentidos, retornando ao que Todorov propõe como o mais importante no texto, ou seja, a significação da busca do Graal (prazer, sentimentos, emoções) e não os detalhes sobre os episódios.

Chegamos ao ponto em que compreendemos que o ensino de literatura e a formação do leitor são processos distintos, com pouco espaço dentro da grade curricular para ambos. Logo, a formação do leitor, muitas vezes, é colocada em segundo plano, privilegiando o ensino de aspectos históricos ou de gêneros, para alunos que talvez nunca se transformem em leitores. Essa é, ainda, outra questão a ser considerada: em que momento da vida escolar a formação leitora terá espaço?

Assim, ao nos referirmos sobre a formação leitora e ao ensino da literatura — o incentivo à leitura por parte de escola, professores e família —, é apropriado, também, abordarmos a questão do alcance ao bem cultural — livro. Embora somente o acesso ao livro não garanta a formação de um leitor, ele é fundamental para que as técnicas e incentivos alcancem seus objetivos.

⁵² Nos últimos vestibulares das duas principais instituições de Ensino Superior de Curitiba, UFPR e PUCPR, as questões de literatura têm sido mais amplas, estabelecendo relações temáticas e estruturais sobre as obras, privilegiando o candidato que leu a obra, e não apenas o resumo ou conteúdo historiográfico sobre a obra ou o autor.

Seria redundante apontar a falta de condições econômicas da maioria da população, além das dimensões continentais de nosso país, que não comporta a presença de livrarias na maioria das suas cidades⁵³. Mesmo que hoje seja possível obter inúmeros livros, por meio das bibliotecas digitais e outros *sites* de acesso público de livros, essa forma não é completamente democrática, pois, como sabemos, as mesmas dificuldades são encontradas pelas pessoas com menor poder aquisitivo, em conseguirem ter e utilizar os dispositivos eletrônicos e acesso a sinal de Internet de qualidade, já que, em geral, são equipamentos e serviços pagos e que também não chegam, ainda, a todos os lugares. Dessa forma, a presença de uma biblioteca municipal e, principalmente, de uma biblioteca escolar se faz extremamente importante para suprir essa demanda.

Para colaborar com as reflexões apresentadas, destacamos algumas observações importantes apresentadas pelos leitores da nossa pesquisa, em dois quadros, um com destaques para as respostas positivas (quadro 3) e no outro os destaques de respostas negativas (quadro 4), em questões nas quais o leitor podia descrever quais foram os incentivos que marcaram sua formação.

Destaques positivos
“Minha professora de literatura no ginásio colocava livros na estante da sala de aula com um cartaz dizendo ‘estes livros não são para a idade de vocês’. Líamos todos.”
“Os professores que tive ao longo de minha formação escolar foram muito importantes no meu gosto pela leitura, sempre incentivaram e contribuíram para a formação de leitores críticos e com autoestima para ler grandes clássicos e tirar conclusões deles.”
“Integração entre as disciplinas. Se o livro tinha referências históricas, em país diferente, em cultura diferente, os professores das outras matérias faziam referências a ele em suas aulas, inclusive o de matemática. Vivíamos o livro em todas as aulas.”

Quadro 3: Destaques positivos relatados nas técnicas motivadoras promovidas pelas escolas.

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

⁵³ A venda de livros pela Internet minimizou esse empecilho, embora a entrega não alcance todos os lugares do Brasil ainda.

Destaques negativos
“Minha resposta foi negativa, porém acho válido ressaltar que até tinha incentivo, sala de leitura, biblioteca, só que não se podia tocar nos livros, a professora alegava que iríamos rasurar, estragar os livros , isso em 1996/97/98.”
“A maior parte do tempo a biblioteca da minha escola nem abria , ou tinha alguma professora readaptada por lá, que não gostava que a gente ‘mexesse’ nas coisas... ”
“Na minha época de escola, não podíamos pegar nos livros...”

Quadro 4: Destaques negativos relatados nas técnicas motivadoras promovidas pelas escolas.
Fonte: Pesquisa realizada pela autora (ênfase da autora).

Podemos observar, dentro dos apontamentos positivos (quadro 3), que a maneira como o livro era apresentado, ou a forma como a escola trabalhava a leitura, envolvendo todas as disciplinas, além do próprio envolvimento dos professores, foi marcante para muitos leitores, contribuindo na sua formação leitora. Ao contrário, nos destaques negativos, nos causa grande estranhamento a presença de uma biblioteca que não podia ser utilizada pelos estudantes (quadro 4). A ideia de que os livros são esses objetos investidos de poder é um legado desde as sociedades arcaicas, seja pelo valor artístico ou científico, seja por terem sido objetos muitas vezes atacados na história, sempre que se quis acabar com algum conhecimento ou ideia. Isso nos remete ao conceito da torre de marfim, ou seja, daquele conhecimento que é inacessível, e do livro como um objeto aurático, utilizando o conceito de **aura** proposto por Walter Benjamin, em 1928, que dá ao objeto um valor artístico intrínseco. Embora Benjamin tenha proposto essa ideia para criticar a reprodutibilidade técnica das obras de arte, e, mesmo o livro sendo um objeto reproduzido aos milhares, ainda assim, permanece a ideia de que o livro é um objeto singular e que deve ser protegido. No entanto, essa política de algumas escolas ou de alguns professores, em manter o livro como esse elemento sagrado, e, portanto, inacessível para o estudante, faz com que o objeto perca sua razão de existir.

Ainda, com base na nossa pesquisa, apresentamos um gráfico (figura 46) demonstrativo, com base em 278 respostas sobre os tipos de experiência motivadora, recebidas como incentivo formal pela escola⁵⁴, para formação leitora. Nessa questão, cada pesquisado poderia relatar mais de um tipo de experiência:



Figura 46: Tipos de experiências motivadoras recebidas na escola
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

É possível notar que o maior incentivo relatado foi ter professores motivadores, seguido pela biblioteca ou incentivo de um bibliotecário da escola. Surpreendentemente, a leitura obrigatória aparece em quarto lugar (mesmo lugar ocupado por diversas técnicas motivadoras) como um fator que acabou influenciando a formação.

Deduzimos, assim, que, na discussão sobre formação leitora, muitas etapas devem ser consideradas, entre elas: o acesso aos livros, o incentivo escolar e o apoio familiar. Percebemos, ainda, que esse incentivo escolar deve ir além de uma

⁵⁴ Respostas à questão discursiva e não-obrigatória 27 (Apêndice A), na qual cada respondente poderia citar um ou mais tipos de incentivo formal recebido. Embora o total de pessoas que tenha respondido totalize um número de 278, o número de incentivos citados chegou a 380 itens, fazendo com que os percentuais somados sejam superiores a 100%.

disciplina que ensine historiografia da literatura, mas que propicie ao estudante as ferramentas para compreensão e, também, que lhe permita fruir da obra. Além disso, o professor precisa ser um leitor, um conhecedor das obras, pois não se ensina o que não se conhece, e não se motiva alguém a gostar de algo de que não se gosta.

A leitura é um processo complexo e interativo. Assim, para formar esse leitor que não seja apenas capaz de decifrar os códigos da língua, sua morfologia ou sintaxe, mas que vá além disso, que abra sua mente para novas interpretações e que saia da sua zona de conforto, é necessário introduzi-lo aos variados tipos de textos, por meio de um repertório gustativo capaz de aguçar sua curiosidade pela experimentação literária e conduzi-lo na vivência dessa experiência, de modo a envolver fruição, prazer e sentimento, aspectos que ultrapassam a própria interpretação, mas que são alcançados também a partir dela.

3.1.1 Retratos da leitura no Brasil

Segundo a plataforma Pró-livro⁵⁵, a pesquisa intitulada *Retratos da leitura no Brasil* é realizada pelo instituto de mesmo nome, desde sua segunda edição, em 2007.

É a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. Ampliando esse estudo para conhecer outros leitores, espaços e desafios para a formação do leitor e o acesso ao livro, em 2019 o IPL também lança a *Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares* e a *Retratos da Leitura em eventos do livro e literatura*. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a)

⁵⁵ A plataforma Pró-livro é uma ferramenta digital destinada à construção colaborativa de um mapeamento de ações de fomento à leitura que são realizadas em todo o Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a).

A população em geral, no Brasil, não tem o hábito de leitura, e a pesquisa do IBGE, realizada em 2019 e publicada em 2020, encomendada ao Instituto Pró-Livro e intitulada *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d), traz alguns dados categóricos: 52% de pessoas no país se declaravam leitores⁵⁶. Infelizmente, percebemos que esse número vem caindo, já que na pesquisa anterior (2016) era 56%.

Consideremos, ainda, que o livro mais lido (em qualquer nível de escolaridade) é a *Bíblia*, e que grande parte destes leitores certamente não o leu como um livro de literatura e, possivelmente, nem completamente, como um enredo contínuo, não inferindo interpretações além da sugerida por sua própria religião, não tecendo um aprofundamento dos aspectos históricos ou culturais, sem fazer uma avaliação sobre as perdas de conteúdo, nas milhares de traduções publicadas, no decorrer dos séculos. Contudo, reconhecemos que a *Bíblia* tem um caráter literário. A obra é um conjunto de livros, de diversos autores e épocas, que data de mais ou menos 2.500 anos. Divide-se em *Velho Testamento*, contemplando as memórias dos povos antepassados, leis, cânticos, provérbios, discursos, crônicas e orações, servindo para estabelecer identidades, demarcar tradições e definir rumos e limites; e em *Novo Testamento*, contemplando os evangelhos (de Mateus, Marcos, João e Lucas), que narram a vida e as parábolas de Jesus, além de um livro histórico (*Ato dos Apóstolos*) e das epístolas.

Assim, segundo Jonh Gabel e Charles Wheeler (1993, p. 17), ao atribuir um caráter literário à *Bíblia*, significa considerá-la um livro que, como qualquer outro livro, é um produto da mente humana, ou seja, um conjunto de escritos produzidos por pessoas reais que viveram em épocas históricas concretas, utilizando suas

⁵⁶ “Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 19).

línguas nativas e as formas literárias disponíveis para a autoexpressão, criando, no processo, um material que pode ser lido e apreciado nas mesmas condições que se aplicam à literatura em geral. Os autores ainda consideram que aproximadamente um terço do *Velho Testamento* seja composto de poesia (GABEL; WHEELER, 1993, p. 44). Outros autores, como Luis Alonso Schökel (1992, p. 111), estimam que “A maior parte do *Antigo Testamento* e parte do *Novo Testamento* pertencem a esse nível da linguagem [poesia]”, confirmando, assim, que a *Bíblia* tem um caráter literário. Pelo seu caráter múltiplo (livros, autores) é natural que também abranja diversos tipos de gêneros literários, como já observamos (poesia, história, mito, novela, parábola, lenda etc.).

Apenas para exemplificar um dos gêneros literários bem específicos da *Bíblia*, destacamos as parábolas, que são prosas figurativas: “[...] do grego parabolê, alegoria. Narrativa curta, não raro identificada como apólogo e fábula, em razão da moral explícita ou implícita e de sua estrutura dramática” (MOISÉS, 1985, p. 385), isto é, o autor se utiliza de imagens na história para transmitir o que deseja comunicar, fazendo uma comparação entre o conhecido e o desconhecido, com o propósito de encerrar um ensinamento moral.

Assim, embora exista esse caráter literário na *Bíblia*, como demonstrado, certamente a maioria dos leitores que assim se consideram pela leitura (somente) desse livro, o fazem sob uma perspectiva religiosa e não literária. Avaliamos como importante essa reflexão, para compreender que o número de leitores da pesquisa, embora baixo, ainda pode estar superestimado⁵⁷.

Existe um consenso popular de que o brasileiro lê pouco. Para podermos afirmar isso com propriedade, buscamos informações que pudessem nos apresentar

⁵⁷ Não temos dados concretos, mas se leitor é todo aquele que leu apenas um livro, inteiro ou em partes, podemos considerar que muitas pessoas que somente leram alguns trechos da *Bíblia* possam estar fazendo o número ser maior do que o real. No entanto, isso se trata apenas de uma reflexão.

alguns dados sobre a leitura em outros países, e, infelizmente, pudemos concluir que esse entendimento está correto. Segundo Brown (2022), uma pesquisa de 2016 demonstrou que 80% dos britânicos, 79% dos alemães e japoneses, e 76% dos franceses leram ao menos um livro no ano. O número médio de livros lidos por prazer por adultos no Reino Unido é de aproximadamente 10 livros por ano e 12 pelos americanos. O site educacional *Lectupedia* mostra que estamos bem abaixo da média de leitura em número de livros dos nossos vizinhos latinos. No Chile, por exemplo, a média de livros lidos por ano é de 5,3 e, no Peru, de 3,3 livros por ano (figura 39):

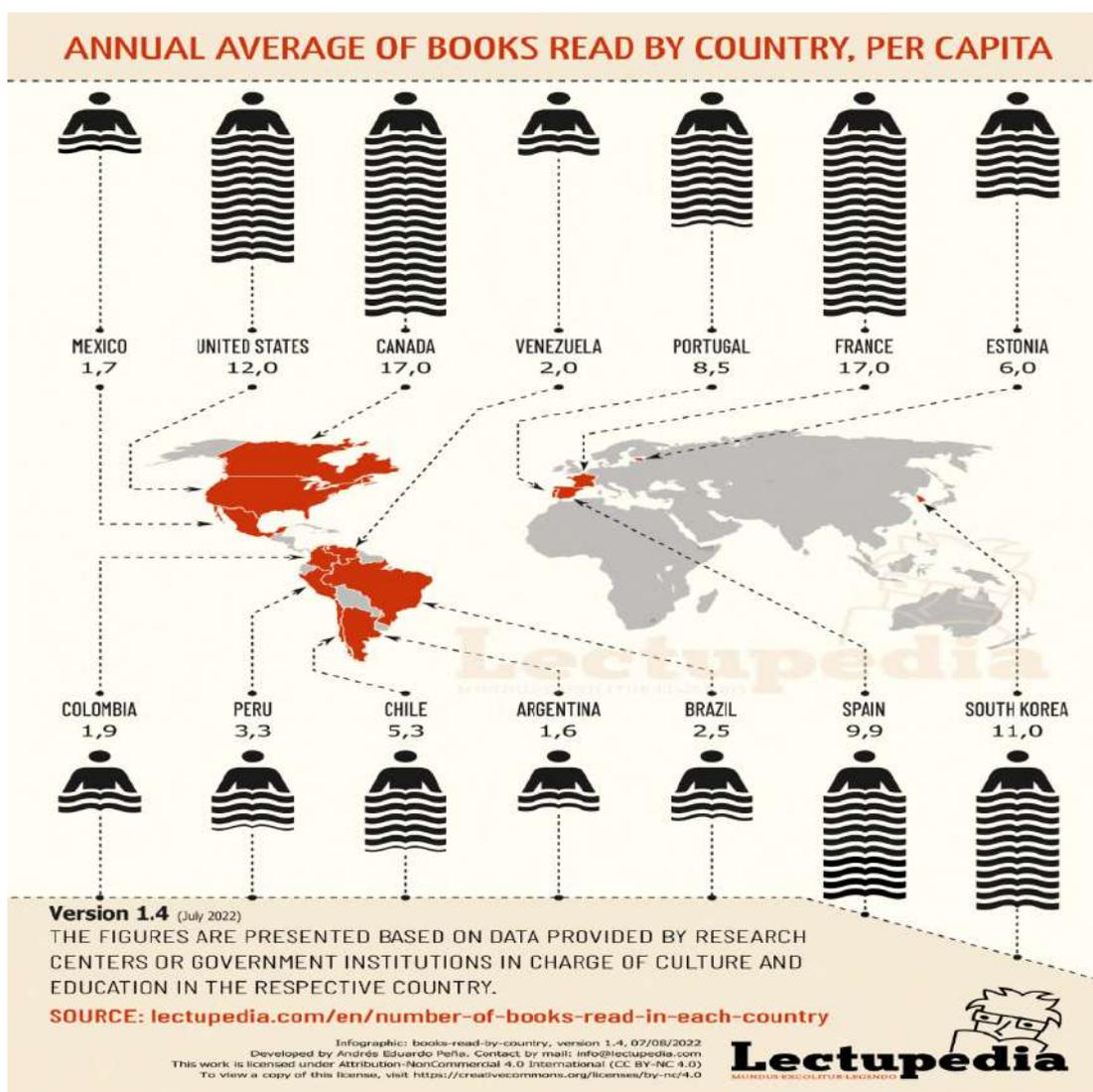


Figura 47: Número médio de livros lidos por ano e por país
 Fonte: Peña, 2022.

A quinta edição da pesquisa mencionada anteriormente, realizada no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, teve como foco identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à literatura. Ainda, segundo a plataforma, a pesquisa

Tem como principal objetivo promover, a partir desse amplo diagnóstico: reflexões, estudos e decisões em torno de possíveis novas intervenções – do governo e da sociedade civil – orientando políticas públicas e ações para melhorar a qualidade e os atuais indicadores de leitura e de acesso ao livro pelos brasileiros. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a)

Os resultados dessa pesquisa nos apresentam outras importantes informações para nosso estudo sobre formação do leitor e leitura literária, ajudando a conhecer o perfil do leitor de hoje. Foi considerado como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, ao menos um livro nos últimos três meses. Apresentaremos, a seguir, algumas informações (tabela 2) para uma rápida visualização. Quando as informações envolverem muitos dados a serem analisados ou que seja interessante comparar com dados de pesquisa de anos anteriores do mesmo instituto, apresentaremos em forma de *gráfico*⁵⁸:

Dado analisado	Resultado
Número de leitores	100.1 milhões (52%)
Leram livros inteiros	59,9 milhões (31,1%)
Quantidade de livros lidos por ano	5 livros/ano, sendo 2,5 inteiros e 2,4 em partes.
Leitura por faixa etária (livros lidos em 2019)	30-39 anos (2,87) – grupo que mais leu 14-17 anos (1,29) — grupo que menos leu
Leitura por gosto	Ensino Fundamental I - 37 % Ensino Fundamental II - 26% Ensino Médio – 21%

⁵⁸ Alguns gráficos da pesquisa, citados nesse estudo, encontram-se nos anexos, em tamanho maior, além de outros que podem colaborar na compreensão do estudo. Para acessar os dados completos dessa pesquisa, consulte a plataforma Pró-livro (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d).

Dado analisado	Resultado
Leitura para crescimento pessoal	Ensino Fundamental I - 8 % Ensino Fundamental II - 11% Ensino Médio – 22%
Leitura de livros de literatura por vontade própria, independente do suporte (todos os dias)	Ensino Fundamental II — 22% Ensino Médio — 21% 11-13 anos — 45% 14-17 anos — 33%
Frequência de leitura de livros de literatura indicados pela escola, independente do suporte (todos os dias ou, pelo menos, uma vez por semana)	Ensino Fundamental II —19% Ensino Médio — 12% 11-13 anos — 47% 14-17 — anos 30%
Professores indicam livros	Sim: 83%
Influência que exerceu a leitura realizada pelos pais para os leitores	Base de leitores: 18% sempre receberam e 31% às vezes. Base dos não leitores: 10% sempre receberam e 19% às vezes, enquanto 70% nunca tiveram leitura pelos pais.
Sobre o formato que prefere ler	67% preferem livros em papel 17% preferem livros digitais 16% ambos (tanto faz).

Tabela 2: Dados do relatório Retratos da leitura no Brasil (2020)
Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d)

Analisando esses dados, percebemos que a leitura passa a ser uma preocupação em termos de formação, a partir do Ensino Médio, na qual ela é considerada importante para o crescimento pessoal que a atividade por gosto. Além disso, há uma tendência de decréscimo na frequência de leitura de quase todos os formatos, especialmente livros de literatura por vontade própria e livros didáticos indicados pela escola, conforme figura 48:

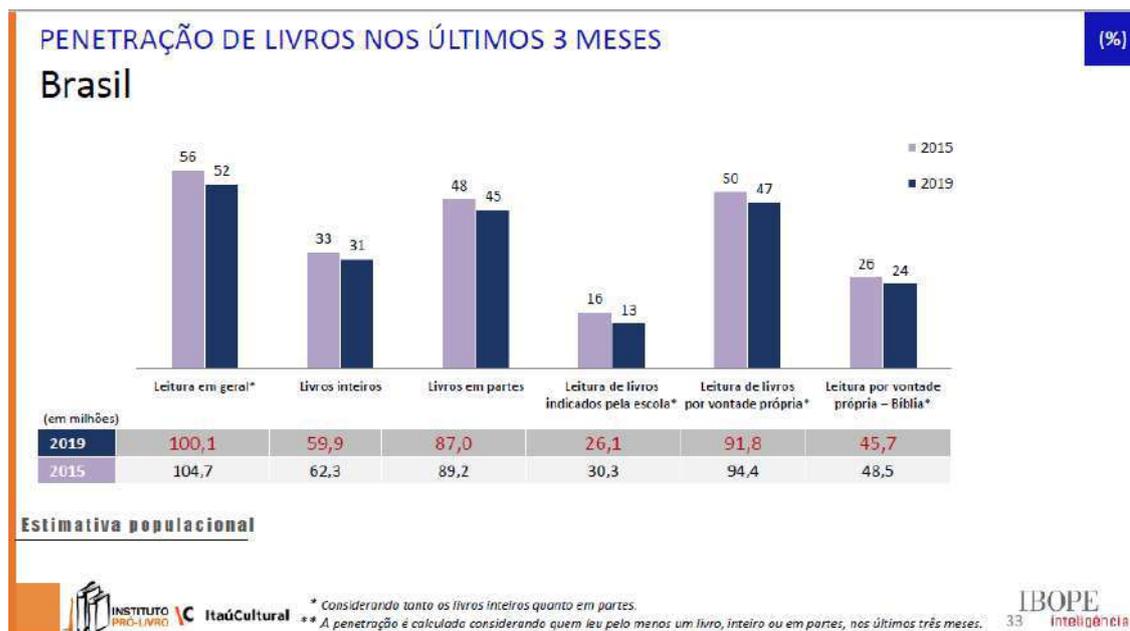


Figura 48: Decréscimo na frequência de leitura
 Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 52)

Sobre a frequência de leitura de livros de literatura indicados pela escola, independente do suporte, a pesquisa mostrou números bem baixos, o que sugere que outras atividades têm ocupado o tempo dos estudantes.

Analisando a leitura por vontade própria e a leitura feita por indicação da escola, percebemos que há uma frequência maior de leitura quando ela se dá de forma livre. Isso demonstra que a indicação da obra pela escola talvez esteja falhando na hora de apresentar essa obra, de forma a instigar a leitura, e essa informação é importante para pensar na forma como uma leitura, muitas vezes obrigatória, pode frustrar o gosto de ler.

Em relação aos livros digitais e formatos preferidos de leitura, percebemos que, embora os aparelhos eletrônicos sejam muito utilizados, ainda não são preferência para a leitura. A oportunidade de acesso às bibliotecas digitais e virtuais, nas quais é possível baixar livros gratuitamente, de forma definitiva ou temporária (empréstimos), favorecendo muito o acesso à leitura, têm contribuído para mudar esse quadro.

No que diz respeito aos gêneros preferidos, conforme gráfico da figura 49, percebemos uma prevalência da *Bíblia* e dos livros religiosos, que ocorre, especialmente, no grupo dos não estudantes. Para os estudantes, os gêneros se concentram nos contos (31%) e nos didáticos (27%). A partir dessa informação, percebemos a importância da escola em oferecer uma leitura atrativa dos gêneros preferidos pelos estudantes, a fim de cativá-los.

GÊNEROS QUE COSTUMA LER

estudante x não estudante

2019	TOTAL	Está estudando	Não está estudando
Base: Leitores	4270	1672	2598
Bíblia	35	21	45
Contos	22	31	17
Religiosos	22	11	29
Romance	22	21	22
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	27	9
Poesia	16	21	12
Infantis	14	19	11
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	13	13	12
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	11	16	8
Ciências	10	13	8
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	12	8
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	9	4	13
Biografias	9	9	9
Artes	8	13	5
Autoajuda	8	6	10
Saúde e Dietas	8	5	10
Juvenis	5	8	3
Educação ou pedagogia	5	6	4
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	4	6	3
Viagens e esportes	4	4	4
Enciclopédias e dicionários	4	5	3
Direito	3	4	3
Esoterismo ou ocultismo	2	1	2
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	4,1	4,2	3,9

Figura 49: Gêneros que costuma ler

Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 52)

Quanto às atividades que gosta de fazer no tempo livre (figura 50), percebemos, ao compararmos com a pesquisa realizada em 2007, como a Internet e as redes sociais vem ocupando de forma massiva o tempo livre das pessoas. Podemos analisar também, na figura 42, as mudanças relativas ao gosto da leitura, considerando a escolaridade e as classes sociais, nas últimas duas pesquisas (2015 e 2019).

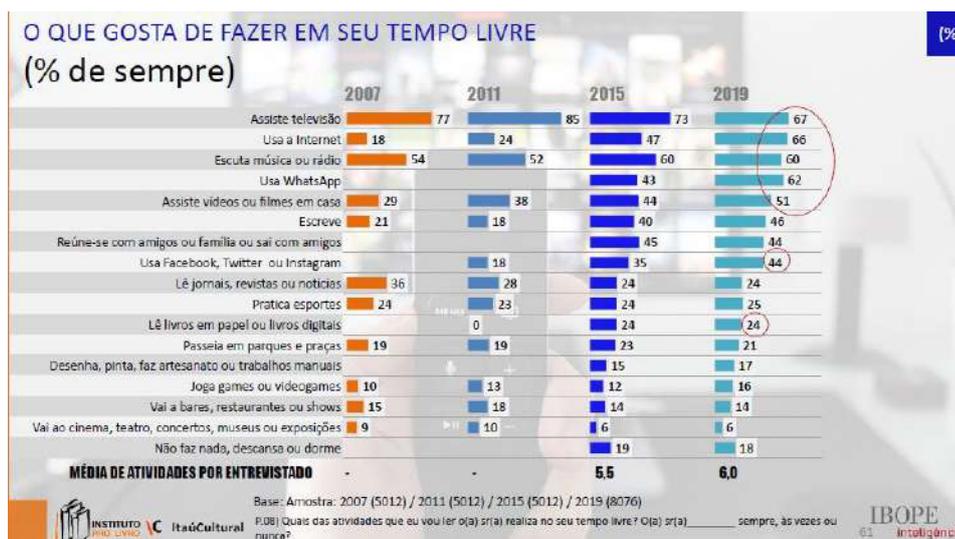


Figura 50: O que gosta de fazer em seu tempo livre
 Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 61)

Em 2007, na segunda edição da pesquisa, a leitura de jornais, revistas e notícias era a atividade preferida de 36% das pessoas, enquanto assistir à televisão foi citada pela grande maioria dos entrevistados. Nesse ano, a Internet era usada apenas por 18% das pessoas. As redes sociais nem entraram nessa pesquisa. O uso da Internet, atualmente, ocupa quase o mesmo tempo de assistir à televisão. Se observarmos apenas o grupo de leitores, o uso de Internet (75%) supera o de assistir à televisão (66%). Já o percentual que usa o tempo livre para leitura de livros é de 40% nesse grupo. Não considerar essa informação na hora de planejar qualquer ação, mesmo sendo a formação leitora, é deixar de lado uma ferramenta essencial na vida dos leitores, principalmente dos jovens, para os quais uma vida sem Internet é quase inconcebível.

No que se refere ao gosto pela leitura, observamos na figura 51, em um comparativo com a pesquisa de 2015, que o número de pessoas que gostam muito de ler diminuiu para todos os grupos analisados e o número de pessoas que não gosta de ler aumentou. Essa informação contribui para o entendimento da ideia de que as pessoas estão cada vez menos dispostas a utilizar o tempo com atividades

que exigem concentração e recolhimento. A velocidade com a qual tudo acontece atualmente, especialmente dos grupos conectados com as tecnologias, com inúmeras informações vistas apenas no tempo de escorregar os dedos pelas telas, pode explicar a falta de paciência para atividades que exigem tempo de qualidade, como a leitura.

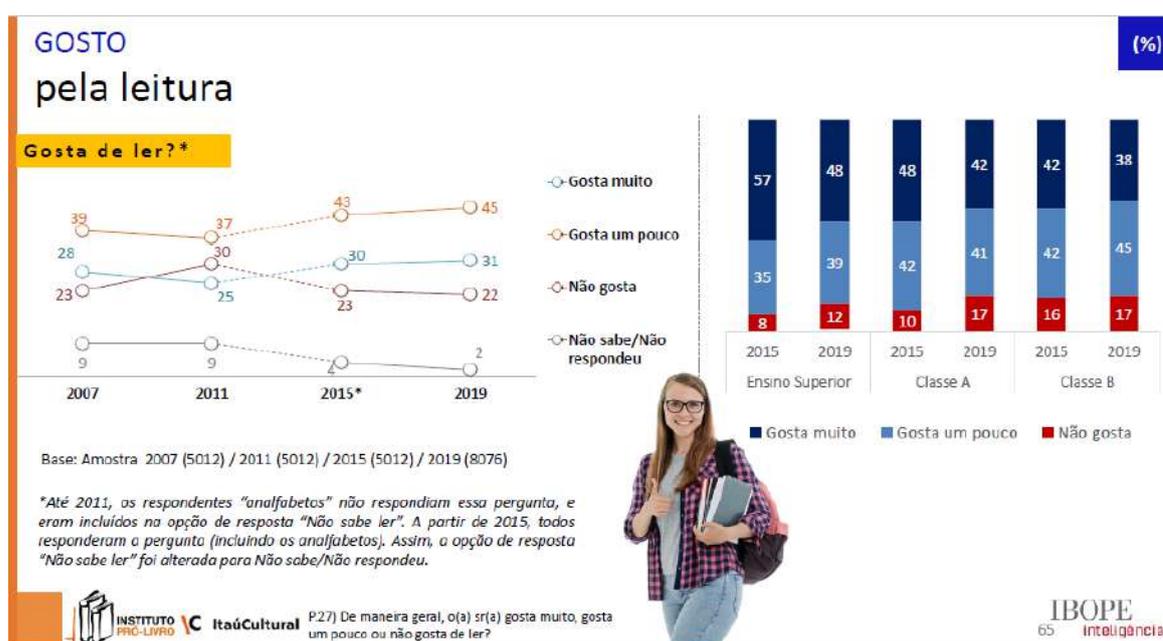


Figura 51: Gosto pela leitura

Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 65)

Quando analisamos o perfil por idade, conforme figura 52, percebemos que os estudantes que não gostam de ler no Ensino Fundamental II são 22% dos respondentes e no Ensino Médio são 19%. Considerando que essa faixa escolar é muito importante quando falamos em formação leitora, dado que a alfabetização já está completa e os conhecimentos necessários para que os estudantes sejam apresentados às boas obras de literatura foram conquistados, o percentual se torna tanto preocupante quanto necessário para análise e estudo da formação de leitores. Como a pesquisa demonstrou que no Ensino Superior quase metade dos estudantes

gosta muito de ler, poderíamos, talvez, considerar o fator maturidade como um elemento preponderante nessa preferência.

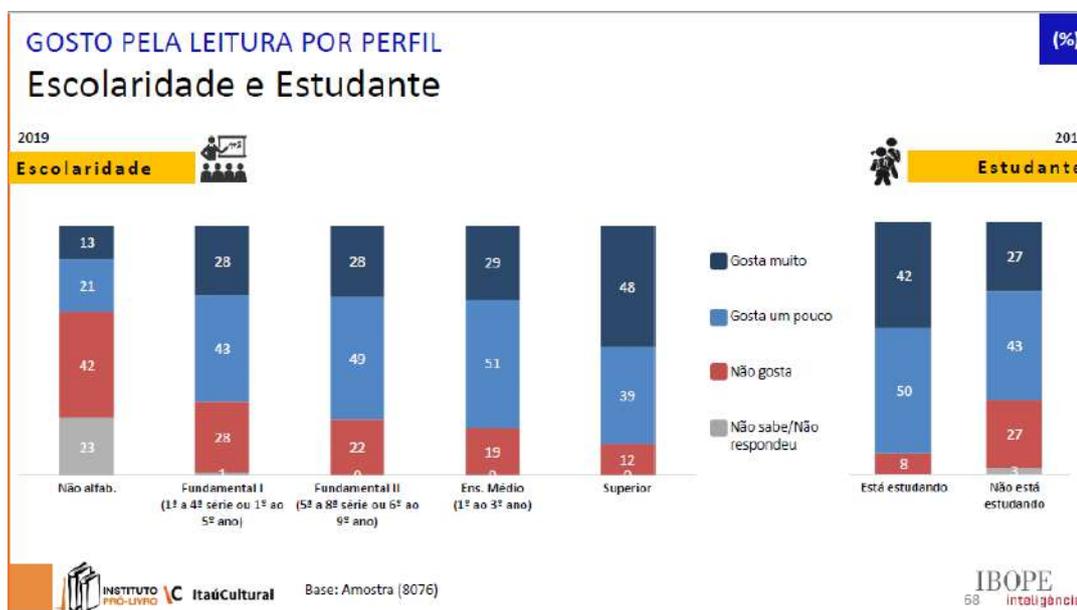


Figura 52: Gosto pela leitura por perfil
Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 68)

Interessante verificar também a relação sobre o gosto pela leitura e a influência que o leitor recebeu, conforme figura 53. Percebemos que muitos leitores afirmaram não terem tido nenhuma influência em especial.

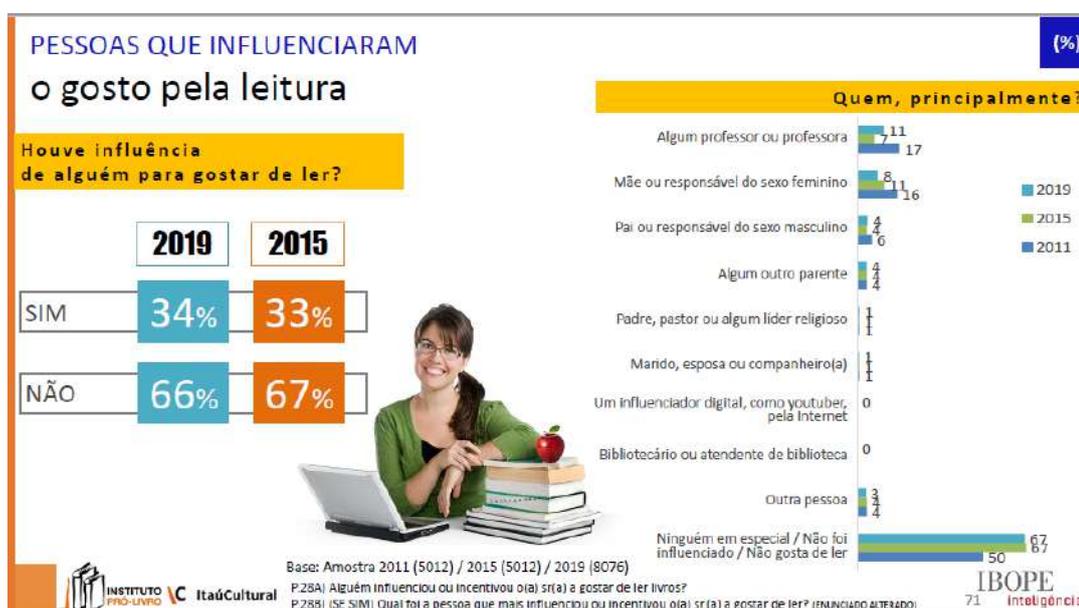


Figura 53: Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura
Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 71)

Na nossa pesquisa, que incluiu apenas leitores (Apêndice B), também constatamos a importância do incentivo familiar, sendo que 74% afirmaram terem recebido incentivo e 26% não receberam incentivo familiar para a leitura. Podemos analisar os tipos de incentivo pelos leitores que afirmaram terem recebido incentivo, em nossa pesquisa, no gráfico da figura 54.

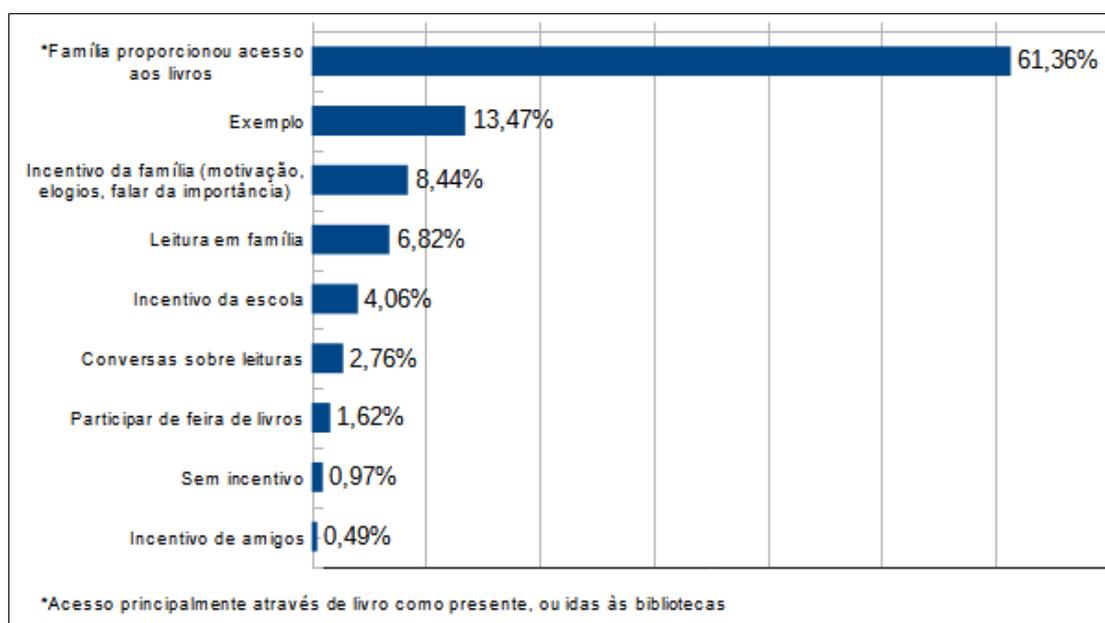


Figura 54: Tipos de incentivo recebido pelos leitores da nossa pesquisa

Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Percebemos que, dentre as diversas formas de incentivo realizado pela família, o acesso aos livros, que incluíam não somente a compra, mas idas às bibliotecas, foi fator muito relevante na formação leitora, segundo os pesquisados. Contudo, somente o acesso não garante essa formação. Ter o exemplo, as conversas sobre livros e sobre a importância de ler, ter momentos em família relacionados à leitura, como uma leitura coletiva, ou a leitura de um familiar para a criança são fatores fundamentais para a formação de um leitor.

Foi perguntado aos pesquisados pelo Instituto Pró-livro, sobre o último livro lido, conforme figura 55. O resultado demonstra que não devemos desconsiderar a

literatura de massa quando abordamos a formação do leitor, mas reconhecer o importante papel na criação da empatia com o livro, com o enredo e com a experiência de leitura. A partir daí, é preciso mostrar que existem melhores opções, capazes de desenvolver outras habilidades no leitor.

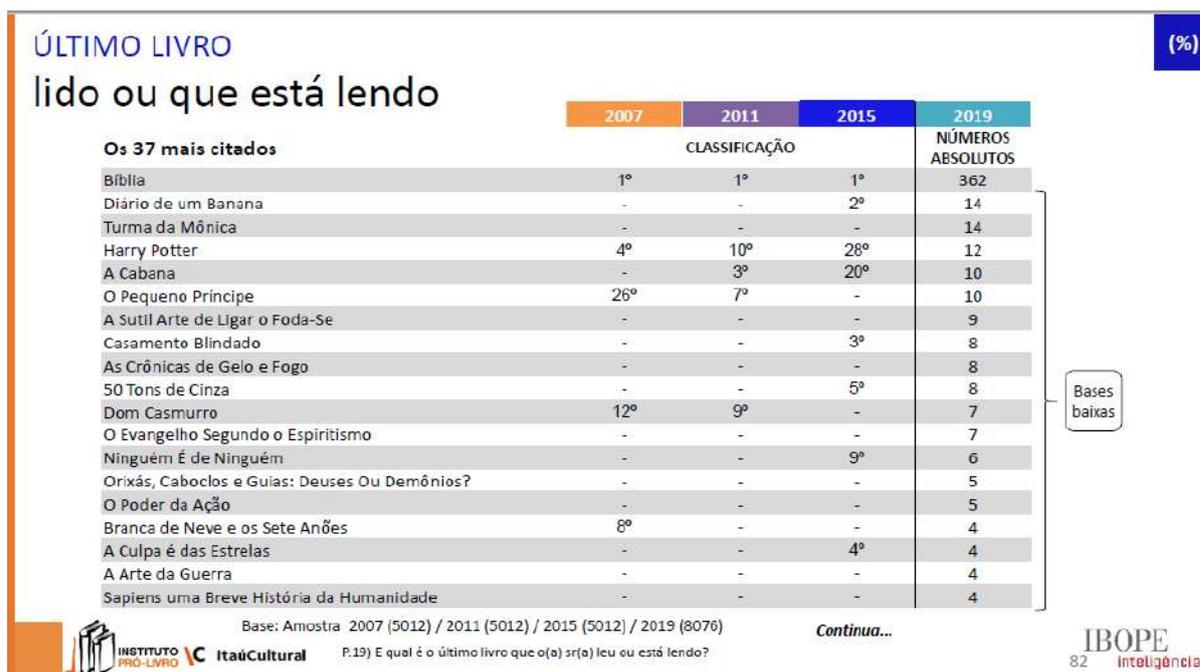


Figura 55: Último livro lido ou que está lendo

Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 82)

Referente ao último autor lido, o primeiro nome mais citado é de um tradutor da Bíblia, seguido por autores de autoajuda e religiosos. A autora de *Harry Potter* (1997), J. K. Rowling, aparece no quinto lugar, e notamos que Machado de Assis ocupa o décimo lugar da lista, o que consideramos positivo quando notamos que outros autores de *best-sellers* ficaram mais abaixo dessa classificação, conforme figura 56.



Figura 56: Autor do último livro lido ou que está lendo
Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 84)

Entre os pesquisados que já leram livro digital (figura 57), 73% leram no celular ou *smartphone*, 31% leram no computador, 9% leram no *tablet* e 5% em leitores digitais (Kindle, Kobo, Lev). Percebemos que a relação com os dispositivos tem se alterado significativamente ao longo dos anos. A leitura nos *smartphones* aumentou consideravelmente, enquanto a leitura nos computadores e *tablets* caiu drasticamente. Os leitores digitais mantiveram um patamar parecido.



Figura 57: Dispositivos de leitura digital para quem já leu livro digital
Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 102)

Analisando as atividades relacionadas à leitura que os leitores realizam na internet (figura 58), percebemos que esta não rouba espaço dos livros ou das leituras, mas oferece novos ambientes, novas possibilidades para discutir livros e literatura, ter acesso aos livros, às resenhas, espaço para discussão, enfim, adentrar o mundo da leitura de uma forma participativa e motivadora, além do acesso que se torna mais democrático na *web*.



Figura 58: Atividades relacionadas à leitura que realiza na Internet
Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 97)

Referente aos fatores que levaram o leitor a se interessar por literatura (figura 59), percebemos a importância do incentivo da escola e dos professores, não somente de literatura, mas de qualquer área, que oferecem uma boa apresentação de uma obra, fazendo com que os estudantes leitores busquem sua indicação, procurem pelas obras apresentadas, em todos os níveis escolares.



Figura 59: Como começou a se interessar por literatura
 Fonte: Retratos da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022d, p. 112)

Na nossa pesquisa, 75,8% afirmaram terem tido incentivo de algum professor para ler. Quase a metade dos entrevistados relata que o incentivo foi por mediação formal da escola. Nesse item percebemos uma grande disparidade entre nossa pesquisa e a pesquisa *Retratos da Leitura*, isso porque nosso grupo de leitores é diferenciado, sendo um público que se autointitula leitor e participa de grupos de discussão sobre livros nas redes sociais, ou seja, um grupo que tem a leitura como uma atividade realmente importante em sua vida.

Agora que conhecemos um pouco melhor o perfil do leitor brasileiro, torna-se pertinente discutirmos alguns conceitos sobre literatura clássica e de massa, compreendendo o que distingue uma obra de outra, a fim de dirimir preconceitos e entender a importância de ambos os tipos de leitura. Dessa forma, buscaremos distinguir a formação leitora como uma competência baseada na interpretação e fruição, ou seja, numa experiência também de significativa e não somente significado, conforme o entendimento sobre experiência estética de Gumbrecht (2010), uma oscilação entre efeitos de presença – relação sensível, perceptiva com o mundo – e

de sentido, que diz respeito à interpretação. Assim, essa percepção de leitura não deve ser encorajada a ser hábito, no sentido daquilo que precisamos fazer rotineiramente, mas sim aquilo que fazemos como enriquecimento das experiências do nosso cotidiano, e, portanto, espontaneamente.

3.1.2 Literatura clássica

Para compreender o que pode ser designado como literatura clássica é preciso falar da origem do termo **cânone** e como as obras-primas da literatura foram assim consideradas. Segundo Perrone-Moisés (1998, p. 61), o vocábulo derivado do grego (*kanon*), servia para designar uma regra ou padrão. No século IV, a expressão foi utilizada para designar os Livros Sagrados que a Igreja homologou como aqueles textos que representavam a verdade e a lei, a legítima palavra de Deus. Assim, Ulrich (2002) definiu cânone como "[...] a lista definitiva de livros inspirados e autorizados que constituem o reconhecido e aceito da sagrada escritura de um grande grupo religioso, sendo essa lista definitiva o resultado de decisões inclusivas e exclusivas após séria deliberação" (ULRICH, 2002, p. 29, tradução nossa⁵⁹).

A partir dessa concepção inicial, passou-se a considerar que **cânone** designaria um discurso normativo num determinado contexto, como o literário. Segundo Duarte, "O cânone literário é, assim, o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas 'grandes', 'geniais', perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração" (DUARTE, 2023, ênfase no original).

⁵⁹ "[...] the definitive list of inspired, authoritative books which constitute the recognized and accepted body of sacred scripture of a major religious group, that definitive list being the result of inclusive and exclusive decisions after serious deliberation" (ULRICH, 2002, p. 29).

O termo **clássico** também tem a origem na cultura grega e, após, foi incorporado igualmente pela cultura romana, na qual a ideia designava a “obra exemplar cuja excelência é capaz de resistir ao tempo” (DUARTE, 2023). Ainda, conforme Duarte (2023), embora não exista um consenso para o termo, de forma que esse se popularizou a tal ponto de ser aplicado a qualquer obra ou autor de destaque, podemos considerar que “um clássico tanto pode ser uma obra antiga que persistiu pela sua excelência como uma obra ou autor que se destaca como referência fundamental na sua própria época, e que é reconhecido pela maior parte da crítica segundo critérios objectivos” (DUARTE, 2023).

Nesse mesmo sentido, recordamos uma famosa definição de Calvino (2009, p. 11): “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, ou seja, é aquela obra que serve de inspiração para outras obras literárias, mas ao mesmo tempo reflete os valores de seu tempo, sendo sempre atual em sua universalidade. Além disso, para que uma obra se torne um cânone ou um clássico, ela precisa ser legitimada por determinadas instituições. Segundo Jacques Dubois em sua obra *L'institution de la littérature*, as quatro principais instâncias legitimadoras da literatura consagrada seriam a escola, a crítica literária, a academia e a imprensa (DUBOIS, 1978, p. 129-130).

Considerando ambos os termos, **cânone** e **clássico**, percebemos que o problema de designação de uma obra dentro desse patamar de excelência não pode ser atividade para qualquer pessoa, sob o risco de, como pontuou Ceia (2023), toda obra ou autor que se destaque venha a ser reconhecido como um **clássico** ou um **cânone**. No entanto, nenhum dos termos deixa de ser problemático, isento de preconceito ou massivamente elitista.

É o que percebemos quando recorremos ao entendimento de cânone segundo Harold Bloom. O crítico literário pressupõe conceitualmente o cânone com base em critérios de autonomia do valor estético, a despeito do compromisso social que a obra de arte possa ter. Aliás, Bloom não demonstra nenhum interesse em relacionar o estudo da literatura com qualquer contribuição às transformações sociais, conferindo ao cânone uma ideia de superioridade inerente à obra, que poucos leitores seriam capazes de apreciar:

É preciso ensinar mais selectivamente, procurando encontrar os poucos que têm a capacidade de se tornar leitores e escritores altamente individuais. Os outros, que podem ser induzidos por um currículo politizado, podem ser deixados à sorte desse mesmo currículo. O valor estético pode ser reconhecido ou experimentado na prática, mas não pode ser transmitido aos que são incapazes de captar as suas sensações e percepções. Por isso, é sempre uma tolice apresentar argumentos em sua defesa. (BLOOM, 2013, p. 31)

Assim, o que percebemos na obra de Bloom é uma desconsideração com a capacidade de formar um leitor apto a estabelecer juízo de valor sobre uma obra. O leitor do cânone, capaz de compreender o valor estético de uma obra, sem buscar qualquer sentido que o transforme, já nasce pronto – é o que Bloom chamou de leitor “perspicaz” (BLOOM, 2013, p. 65), precisando talvez de algum polimento apenas: “Não se pode ensinar alguém a amar a grande poesia quando esse alguém chega até nós sem esse amor. Como é que se pode ensinar a solidão? A verdadeira leitura é uma actividade solitária, e não ensina ninguém a ser um cidadão melhor” (BLOOM, 2013, p. 505). Aos demais leitores, Bloom oferece um roteiro do que ele considera uma boa literatura.

O professor Georg Otte apresenta duas visões sobre o cânone em seu ensaio sobre a obra e a narrativa de Walter Benjamin. A primeira é a possibilidade de

oferecer uma referência aos iniciantes, dentro de uma vasta oferta de produtos culturais, sendo essa busca uma etapa necessária para a “emancipação do indivíduo, pois não é o desconhecimento do cânone que garante a independência dele” (OTTE, 1999, p. 8). Outra visão sobre o cânone seria o seu próprio caráter autoritário, que acaba por oferecer uma resistência natural às obras. O que o professor Otte propõe nesse ensaio é que o cânone ofereça “[...] a possibilidade de uma aproximação com os leitores de um determinado presente” (OTTE, 1999, p. 10). Essa proposta é mais aceitável do que as definições de Bloom, já que o leitor em formação pode ter contato com essas obras geniais, de valor estético incontestável, por meio da reconstrução do passado do clássico, mas permitindo que o sujeito contextualize seu próprio presente nela, ou seja, é uma proposta que permite que o leitor estabeleça relação com a obra e, assim, aprenda a apreciá-la, caso seja do seu interesse.

Retornamos a Calvino, na sua obra *Por que ler os clássicos*, que propõe nove definições para responder essa questão. Na sua última definição, o autor nos informa que o clássico deve estabelecer “uma relação pessoal com quem o lê” (CALVINO, 2009, p. 10). Argumenta, ainda, que um clássico somente se lê por amor, e não por obrigação, com exceção da escola, que deve oferecer determinados clássicos ao conhecimento do estudante, assim como ferramentas para que o estudante desfrute delas e possa, no futuro, escolher seus próprios clássicos. Ou seja, Calvino, assim como Otte, entende que qualquer leitor pode ter acesso e aprender a desfrutar de uma obra clássica.

Para que ocorra esse encontro entre o leitor e o objeto artístico/estético, é necessário que esta obra tenha espaço na escola. Contudo, conforme Zilberman (2001), a teoria da leitura, que iniciou com os gregos, na qual se partia da alfabetização para chegar aos textos literários, foi substituída, a partir da

intensificação da industrialização, nos séculos XIX e XX, pelas teorias da alfabetização. A estudiosa aponta, ainda, que essa dissociação faz com que a literatura permaneça inatingível às camadas populares que tiveram acesso à educação: “Como a estética e as teorias da literatura proclamaram, por muito tempo, a autossuficiência da obra poética, reconstituiu-se a sacralidade dessa e mantém-se a aura flagrada por Walter Benjamin, mais uma vez com a colaboração da escola e do ensino” (ZILBERMAN, 2001, p. 71). Ou seja, Zilberman nos informa que, se antes o leitor se formava para a literatura, atualmente ele é alfabetizado e apresentado a textos escritos não literários, já que os textos literários foram sacralizados pelas instituições que o deveriam difundir.

Realmente, o apelo estético e o primor da linguagem, características de muitos clássicos, podem desafiar um leitor acostumado com a simplificação da linguagem. Por isso, muitos leitores preferem o comodismo de um *best-seller*, conforme trataremos no próximo tópico. Contudo, essa literatura desafiadora pode ser mais gratificante.

Dessa forma, apresentamos algumas respostas⁶⁰ de destaque em nossa pesquisa (quadro 5), de leitores que se consideram ecléticos e afirmam gostar de serem desafiados pela leitura. Algumas respostas demonstram que, embora leiam romances diferenciados, não existe realmente um desafio nas leituras. Nessa questão, uma pessoa afirmou não ser eclética por não gostar de leitura clássica e duas pessoas disseram que gostam de enredo simples:

Respostas de alguns leitores que se autoafirmaram ecléticos

⁶⁰ As respostas foram copiadas do formulário tal qual foram escritas, inclusive com os erros ortográficos e gramaticais.

<p>“Acredito que minha gama de leitura é razoavelmente eclética (embora não seja universal). Gosto de gêneros e subgêneros dos mais variados. Exemplo: dois dos meus autores favoritos são Jane Austen, uma escritora inglesa de romances, e Jorge Luís Borges, um cronista/poeta argentino.”</p>
<p>“Estou aberto a conhecer novas formas de pensar sentir e observar a ótica de outras pessoas sobre o mundo o universo e o cotidiano. Tento atrelar a leitura em minha vida de uma maneira mais versátil.”</p>
<p>“Eu leio os romances açucarados, mas gosto de dramas e mistério. Gosto de ação nos livros, mas também curto as descrições dos autores clássicos e suas histórias mais lentas. Leio poemas e contos; gosto de intercalar os gêneros.”</p>
<p>“Eu realmente leio de tudo. Gosto principalmente dos clássicos, das distopias, não ficção, mas às vezes busco ler uns livros mais leves e bobinhos.”</p>
<p>“Gosto da experiência diversificada e como elas me capturam na história ao ponto de me tocar de alguma forma.”</p>
<p>“O ato de ler livros de vários estilos e segmentos me proporciona não só entretenimento, mas tanto maior capacidade cognitiva. Leio para, além de aumentar minha inteligência, ter momentos de prazer.”</p>
<p>“Um dos motivos de eu ler é poder sair da minha zona de conforto. Gosto das infinitas possibilidades de pontos de vistas diferentes. Gosto de aprender sobre assuntos diferentes, coisas que eu nunca vi, ideias que nunca passaram pela minha cabeça.”</p>
<p>“Variar os gêneros é variar as histórias e mundos. Gêneros possuem um esqueleto a qual você sabe como funciona quando se lê o mesmo com frequência.”</p>

Quadro 5: Respostas de alguns leitores que se autoafirmaram ecléticos

Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, esses textos de excelência, quase nunca lidos na escola, ou quando lidos, muitas das vezes sem o amor proclamado por Bloom ou Calvino, sendo até mesmo odiados por alguns, serão substituídos por um tipo de literatura pobre, uma literatura feita para alcançar os objetivos do mercado: a literatura de massa. Mas se a literatura clássica vem revestida de elitismo, a literatura de massa ou popular também se reveste de muito preconceito, como veremos a seguir.

3.1.3 Literatura de massa

Segundo Muniz Sodré, a literatura de massa pode ser denominada de várias formas, como paraliteratura, subliteratura e *best-seller*, e seu produto é vendido por meio do *marketing* que o denomina de “envolvente” e “emocionante” (SODRÉ, 1988, p. 5), ou quaisquer outros rótulos que chamem a atenção como um produto, e não um objeto artístico. Certamente existe um fascínio popular por esse tipo de literatura, já que ela é produzida para ser consumida pelo maior número de pessoas possível, e não destinada a um público culto, partindo das regras de produção e consumo, oferta e demanda, enfim, das regras do mercado.

Então, como distinguir um texto como sendo ou não literário? Pensemos a questão da literatura a partir da interatividade da leitura. Conforme Terry Eagleton, “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza do que é lido” (EAGLETON, 2006, p. 12). Dessa forma, de acordo com o teórico, somente o leitor pode processar e entender um texto como literário ou não. É claro que a questão sobre o literário e o não literário não é tão simples, e passou por diversas mudanças ao longo do tempo e das diversas teorias da literatura. Antoine Compagnon dedica o primeiro capítulo da sua obra *O demônio da teoria* para analisar o que é literatura, demonstrando como o conceito muda a partir de várias perspectivas e épocas, para, ao final, tecer uma dedução semelhante ao conceito de Eagleton, ou seja, a maneira como o leitor se relaciona com o texto:

Retenhamos disso tudo o seguinte: a literatura é uma inevitável petição de princípio. Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente [...], mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência. Não digamos, entretanto, que não progredimos, porque o

prazer da caça, como lembrava Montaigne, não é a captura, como vimos, é o caçador. (COMPAGNON, 2012, p. 46)

Não pretendemos esgotar esse assunto sobre literariedade, nem tampouco alicerçar que tudo é literatura. As reflexões de Eagleton e de Compagnon encerram muitos pontos, tais como o conceito clássico de belas-letas, universalidade do cânone estético, relatividade histórico geográfica, utilidade literária, catarse aristotélica, caráter ficcional, uso estético da língua, entre outros, e não podemos chegar a uma definição por simplificação. Mas podemos entender que literatura é o que uma sociedade diz ser, mas essa sociedade, de certa forma, tem critérios para definir o que é ou não literário.

Assim, na literatura culta, clássica, há uma acuidade com a língua, com a técnica, com a literariedade, com o ritmo, com a beleza do vocabulário, prezando um leitor com um nível cultural tal que possa participar da obra, produzindo sentidos, fazendo inferências e buscando no seu acervo cultural, outras chaves interpretativas. No entanto, uma supervalorização do cânone distancia essa leitura das classes pobres, e, portanto, da maior parte da população. Para que a cultura, e, portanto, a literatura, sejam acessíveis para essas pessoas, elas precisam sentir-se representadas, compreendendo o sentido e desfrutando do que estão lendo.

Por isso que, na literatura de massa, em geral, a linguagem é simplificada e o peso recai sobre o conteúdo fabulativo, normalmente seguindo a estrutura clássica (aristotélica) de princípio, clímax, desfecho, que produza um envolvimento emocional no leitor de maneira óbvia. Clichês e finais felizes, ou, ao menos, antecipáveis, é o que se espera dessa leitura.

Fica evidente que a literatura clássica deve ter sua iniciação na escola, que poderá oferecer o caminho a ser trilhado para alcançar as chaves da cultura na qual

sobrevive esse tipo de literatura, diferente da literatura de massa, que, sem suporte acadêmico, sobrevive unicamente das regras do mercado. Assim é que muitos estudiosos, pesquisadores e professores pensam e argumentam. No entanto, é preciso repensar os julgamentos de valor sobre esses tipos de literatura e considerar o sujeito leitor ao pensar nas estratégias de introdução da literatura para os leitores-estudantes.

Embora os PCNs⁶¹ preguem que “o gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar” (BRASIL, 2022a, p. 9), a realidade numa sala de aula pode não oferecer a oportunidade de iniciação para crianças e jovens nessa literatura mais culta, por exigir tempo, dedicação, motivação, e até aquele amor que Calvino (2009) recomendou. A construção desse amor pode ter os alicerces na literatura de massa e evoluir para as literaturas canônicas, como tentaremos demonstrar.

Dessa forma, dentro da cultura de mercado, a literatura se baseia no atendimento das expectativas de seu consumidor. Conforme Jouve, o leitor quer se identificar e se conectar com o herói da história, quer legitimar sua forma de pensar, suas expectativas, quer ver seus sonhos ali se realizarem, quer que suas crenças sejam afirmadas:

A habilidade toda dos best-sellers é responder a essa demanda. O leitor, dividindo de antemão os valores do herói, não se transforma ao seu contato. O outro não lhe serve para se redefinir, mas para consolidar a imagem (muitas vezes ilusória) que ele tem de si próprio. Ver uma personagem dividir nossos valores tem algo de fundamentalmente tranquilizante. (JOUVE, 2002, p. 129-130)

Assim, outro ponto importante a considerar é o que o jovem leitor busca ao ler um texto. Certamente não é uma experiência que o tire de sua zona de conforto,

⁶¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, são coleções de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa.

especialmente pela sua imaturidade, mas, ao contrário, que confirme sua posição, suas crenças e seus sentimentos. Os jovens, assim como os leitores de literatura de massa, querem encontrar justamente o que buscam e não surpresas que poderão frustrá-los. Assim, propomos refletir sobre o que Roger Chartier apresenta sobre essas “leituras selvagens” (CHARTIER, 1998, p. 104):

[...] tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar. (CHARTIER, 1998, p. 104)

Esse conforto oferecido pela literatura de massa é muito atrativo. O que Chartier propõe é que se utilize dessa via para a introdução de outras possibilidades. A estudiosa Luzia de Maria, que trabalha com formação de leitores, aponta justamente essa questão em sua obra *O clube do livro*, na qual narra várias experiências e relatos a partir de seus trabalhos com a leitura. O que ela questiona é, justamente, a afirmação de que os jovens não leem. Ora, o sucesso de *Harry Potter* (1997) e *As crônicas de Nárnia* (1950), em grossos volumes, está aí para desmistificar isso. Os jovens leem, mas talvez não a leitura que a escola quer que eles leiam. Assim, desabonar esse tipo de leitura, segundo a autora, não é o melhor caminho:

Penso que “competência leitora” é o que tem arrastado crianças e adolescentes para a leitura de um primeiro volume e, a seguir, de toda a série Harry Potter. As crianças que, no ensino fundamental, venceram a barreira desafiadora de uma lombada grossa e leram a série toda [...] chegarão ao ensino médio em melhores condições de abraçar a obra de um escritor aprovado pelo cânone, e gostar. [...] Educar o gosto de um estudante é bem mais fácil que quebrar o gelo das

consciências que ainda nem descobriram a força do imaginário, nas obras de ficção. (MARIA, 2016, p. 86, ênfase no original)

Certamente o que Maria nos apresenta, especialmente considerando ser esse relato uma vivência de anos com a prática leitora, é algo que deve ser considerado quando se pensa em formar leitores. Introduzir a criança e o jovem em árduas leituras, em estágio ainda imaturo, pode causar traumas difíceis de serem superados. Já o encontro prazeroso e uma boa condução pelo mundo da leitura pode sim colaborar na formação de um bom leitor, aquele que se aventurará e experimentará sem medo do que pode encontrar. É o leitor que não lê pelo final feliz, mas pelo prazer da jornada de leitura. Essa educação do gosto que Maria propõe servirá, justamente, para preparar o estudante para essas leituras que demandam maior trabalho intelectual e oferecem, em contrapartida, uma satisfação duradora:

O gosto pela leitura deve necessariamente preceder o nosso vão desejo de entregar – fora de hora – aos jovens, de bandeja, as maravilhas que se encontram nas grandes obras. Não é por não apreciar Machado de Assis que aconselho cuidados ao oferecê-lo a um leitor iniciante; pelo contrário, é para garantir que o estudante esteja no ponto de fazer indagações pertinentes diante dele e, aí sim, poder se deliciar ao encontrar as respostas. É só para não abortar o “embrião de leitor” que eventualmente esteja surgindo naquele aluno [...]. (MARIA, 2016, p. 87, ênfase no original)

Essa reflexão de Maria é, também, muito válida. Não se trata de supervalorizar uma literatura de mercado, ou oferecer formas simplificadas como filmes ou adaptações literárias para substituir as obras clássicas, mas encontrar a forma correta e a maturidade capaz de apreciar o valor de uma obra clássica ou canônica.

Vale apontar que os produtos da indústria de massa, entre eles a literatura, o cinema etc., estão atrelados às formas de produção e consumo, orientados pela

lógica do mercado, e conhecidos como produtos da cultura popular ou da cultura *pop*. Dessa forma, podemos considerar que o termo *pop* assume diversas nuances dentro das pesquisas em Ciências Humanas. *A priori*, designa, conforme o professor Thiago Soares (2023)

[...] o conjunto de práticas, experiências e produtos norteados pela lógica midiática, que tem como gênese o entretenimento; se ancora, em grande parte, a partir de modos de produção ligados às indústrias da cultura (música, cinema, televisão, editorial, entre outras) e estabelece formas de fruição e consumo que permeiam um certo senso de comunidade, pertencimento ou compartilhamento de afinidades que situam indivíduos dentro de um sentido transnacional e globalizante. (SOARES, 2023)

Soares (2023) ainda propõe que, embora tais produções estejam enraizadas na lógica mercantil, isso não invalida abordagens sobre pesquisas que reconhecem "noções como inovação, criatividade, reapropriação, entre outras" (SOARES, 2023), ou seja, fenômenos que possuem complexidades discursivas e culturoológicas, solicitando ampliações sobre as discussões sobre indústria cultural, considerando as novas engrenagens da cultura como produto de uma indústria criativa. Além disso, é importante lembrar que *pop* também remete ao movimento *Pop Art*, que foi um movimento artístico que propunha a discussão da crise da arte no século XX, de forma a refletir sobre a massificação da cultura popular capitalista.

A reflexão que propomos, contudo, diz respeito à complexidade e ao valor estético de muitos produtos da cultura *pop*. Não podemos simplesmente invalidar um produto artístico pelo seu caráter popular, caracterizando tudo como ruim. Podemos destacar, nesse aspecto, as músicas da banda inglesa *Beatles*, que levou multidões aos shows e vendeu milhares de discos no mundo. E há, ainda, séries como *Lost*, cuja complexidade e ambiguidade cativou milhões de fãs. Dentro da literatura,

podemos citar as distopias como bons exemplos de obras da cultura popular e que possuem um bom conteúdo. Além disso, dentro de nossos exemplos, podemos assegurar que, embora uma das características da cultura *pop* seja o sucesso efêmero, as obras antes citadas conquistam as pessoas já há décadas, demonstrando que o fato de ser uma obra de interesse mercantil não invalida sua qualidade ou sua complexidade.

Vale refletir também sobre o critério de qualidade dos livros pertencentes à cultura de massa, que pode ser, por vezes, um critério arbitrário, redutor, ideológico e preconceituoso. Assim, reafirmamos que nem todo *best-seller* é pobre. Temos que lembrar que não existe um rigor científico para essa classificação, e que esta é legitimada por um grupo, como já abordamos ao falar da literatura clássica. Ora, assim é possível encontrarmos obras com excelentes técnicas literárias e que se tornaram *best-sellers*, inclusive obras clássicas, como *Dom Casmurro* (1899) de Machado de Assis; *Minhas queridas* (2007) de Clarice Lispector; *Dom Quixote de La Mancha* (1605) de Miguel de Cervantes; *Um conto de duas cidades* (1859) de Charles Dickens; *O velho e o mar* (1952) de Ernest Hemingway; *Orgulho e preconceito* (1813) de Jane Austen; *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley; *Os três mosqueteiros* (1844) de Alexandre Dumas; *O corvo* (1845) de Edgar Allan Poe; *Admirável mundo novo* (1932) de Aldous Huxley; e *1984* (1949) de George Orwell.

Todas as obras citadas acima possuem reconhecimento canônico, pela escrita apurada, pelo enredo impecável e pela importância desde sua época até os dias atuais. Esse aspecto da atemporalidade do clássico ficou bastante evidente recentemente com o aumento considerável das vendas das duas últimas obras citadas, por retratarem cenários distópicos com os quais muitos leitores se identificaram de alguma forma durante o período pandêmico pelo qual passamos.

Dessa forma, descartar uma obra apenas pelo seu reconhecimento comercial, sem considerar sua qualidade literária, ou o leitor e sua construção durante o processo de leitura, é, no mínimo, um grande equívoco. Mesmo considerando o valor que uma obra “folhetinesca” (SODRE, 1988, p. 72) possa ter, tanto como produto cultural, como, também, uma ponte para a introdução de obras de valor literário, e que podem colaborar para a compreensão da sociedade, é sempre importante lembrar que elas carregam como premissa o interesse econômico e, podem funcionar como “dispositivos de controle ideológico” (SODRÉ, 1988, p. 72).

Contudo, vale refletir: para que serve a leitura literária? Calvino (2009) já nos respondeu que só devemos ler um clássico por amor. Na verdade, o bom leitor deve ler tudo. E pode gostar de uma obra e admirá-la, ou gostar da obra e não a admirar e talvez admirá-la sem gostar dela. Importa é que ele consiga ter acesso às obras e entender essas diferenças. O sujeito leitor precisa ter autonomia para decidir o que ler em determinado momento, pois a literatura, para todos os leitores não profissionais, não tem valor utilitário. Pode contribuir com inúmeras possibilidades formativas, mas não tem esse fim. Sua finalidade é ser desfrutada, como veremos no tópico a seguir.

3.1.4 Leitura: hábito ou afeto?

Partindo da definição do dicionário (HOUAISS, 2015), “afeto” está relacionado com sentimentos — simpatia, admiração, amizade —, enquanto “hábito” seria o modo usual de ser ou agir, costume, uso ou ação repetida que leva ao conhecimento ou prática. Considerando o que temos estudado até aqui, desde o processo de leitura até as implicações do ensino de literatura e formação do leitor,

podemos ponderar que formar um hábito pode não ser o mais apropriado quando falamos de leitura.

Argumentos tais como os inúmeros benefícios para a formação do cidadão, aprendizado etc. fazem com que se crie uma certa obrigação em torno da leitura. Entendemos que a leitura pode trazer esses benefícios e até outros, inclusive emocionais, mas não é esse o ponto. Estamos tratando de formação leitora e vamos pensar aqui em estímulo, incentivo e não em obrigação.

Quais são as atividades que as crianças e os jovens mais gostam de fazer? Pensemos nos nativos digitais, nas gerações que nasceram após o ano 2000, e a resposta é muito simples: jogos eletrônicos, seja no *tablet*, no *smartphone*, no computador ou no console. Alguém precisou que esse jovem ou essa criança criasse um hábito de jogar? Foi necessário que ele fosse incentivado dia após dia a acessar esses dispositivos para desenvolver essa relação de afeto, muitas vezes, inclusive, de difícil administração? Ora, por que temos que falar em hábito quando estamos falando em leitura e no envolvimento prazeroso com o texto?

No século passado, a televisão e o cinema foram responsabilizados por desviarem a atenção do leitor. Atualmente é a Internet, com seus *streamings* e redes sociais, e os jogos eletrônicos, ambos com enorme estímulo audiovisual, os considerados culpados. Certamente, os jogos eletrônicos possuem recompensas rápidas e fáceis de serem recebidas que aquelas proporcionadas pela leitura. Sem tecermos qualquer julgamento de valor, já porque os jogos eletrônicos podem ser muito relevantes, inclusive para a educação, e pelas várias habilidades cognitivas que podem ajudar a desenvolver. Além disso, muitas vezes, possuem narrativas muito bem elaboradas. O objetivo aqui é apenas comparar uma atividade lúdica e intelectual que dá muito prazer, sem que seja necessário qualquer estímulo para sua

execução, ao lado da leitura, que precisa de incentivo e de encaminhamento adequado, precisa de tempo disponível para ser trabalhada, e precisa ser compreendida como uma forma muito rica de aquisição de conhecimento, mas, acima de tudo, é uma forma muito prazerosa de lazer, quando o leitor consegue alcançar uma relação de afetividade com ela, de forma a inseri-la no seu cotidiano, sem que isso precise, necessariamente, tornar-se um hábito.

Dessa forma, a questão principal está em proporcionar ao leitor em formação a incrível experiência imagético-sensorial que não pode ser sentida da mesma forma quando oferecida por outras fontes, já que submerge de sua própria mente. É a imaginação e o sentimento, e, portanto, uma vivência individual e única.

Essa experimentação literária, que ultrapassa a busca de sentidos, gera uma experiência viva — “percepção, sensação, ideia, vivência, conceito” (DINIZ, 2020, p. 277) — de leitura, por meio da imaginação, que provoca afetos e sentimentos capazes de mobilizar a mente e o corpo do leitor. Essa prática, que ativa a mente do leitor, num processo de ideação, que causa sensações que se transferem para o corpo, como se o objeto da imaginação fosse tangível, foi denominada por Hans Ulrich Gumbrecht de “**produção de presença**” (GUMBRECHT, 2010). Assim, **presença**, para Gumbrecht, seria tudo aquilo que é concreto, tudo aquilo que pode ser fisicamente tocado por mãos humanas. Então a expressão “produção de presença” sublinharia que o efeito de tangibilidade que surge com as materialidades de comunicação é também um efeito em movimento permanente, ou seja, produção de presença implica que o efeito de tangibilidade (espacial) surgido com os meios de comunicação está sujeito, no espaço, a movimentos de maior ou menor proximidade e de maior ou menor intensidade (GUMBRECHT, 2010, p.39). O pensador, ao fazer o prefácio da obra de Lígia Gonçalves Diniz, *Imaginação como presença* (2020),

amplia esse conceito de **presença**, vislumbrando os conceitos relevantes na obra citada — imaginação e afeto — por meio dos textos literários:

[...] podemos dizer, em primeiro lugar, que a comunicação via textos literários não acaba com a transmissão de "formas de conteúdo" de um escritor para um leitor, mas usa o impulso da imaginação ("substância de conteúdo") e o articula, sempre e somente aproximadamente, por meio de conceitos, a fim de disparar necessariamente diferentes dimensões da "substância de conteúdo" na mente do leitor; e se, em segundo lugar, a "substância de conteúdo" sempre ativa "afetos" que incluem reações corporais, então torna-se plausível supor que reagimos às imagens provocadas por textos literários como se os objetos ou as pessoas a que eles se referem estivessem fisicamente presentes para nós de modo imediato. Ler um poema de Safo ou uma descrição da paisagem em Grande Sertão, como todos sabemos, está longe de ser uma experiência exclusivamente cerebral — e isso vale até mesmo do ponto de vista empírico. (DINIZ, 2020, p. 13, ênfase no original)

Assim, Diniz (2020) aborda em sua obra a maneira como a leitura literária age em nós, indivíduos, como potência catalisadora de intensidades e não somente como uma busca pela hermenêutica. A leitura literária que procura encontrar apenas os sentidos ocultos acaba por se tornar incompleta, já que a busca pela razão deturpa o sentimento e aquilo que é o elo entre nós, a leitura e o mundo.

Diniz (2020) trata, ainda, da questão da atual prática de formação leitora, que considera as questões políticas, sociais ou avaliativas em detrimento das possibilidades singulares da experiência estética a partir da linguagem. Ela compartilha uma definição da palavra **afeto**, em relação à literatura, muito apropriada:

Afeto: o impacto do outro literário sobre nossa consciência e nosso corpo, antes que se converta em sentido; mais do que isso, um impacto que carrega dentro de si aquele elemento primeiro, feito apenas de qualidades não preenchidas, e que é pura possibilidade, mas nem por isso menos real - o susto do sabor da madeleine

mergulhada no chá, que não pode durar mais de um centésimo de segundo antes de se converter em desejo de entender. (DINIZ, 2020, p. 48)

É nesse sentido que propomos pensar a literatura, quando a proposta for formação de leitores: sentir antes de interpretar. Estamos de acordo com Gumbrecht (2010) e com Diniz (2020) ao afirmarem que buscar sentido é inevitável e importantíssimo, mas essa busca não exclui a experiência sensorial da leitura, assim como o contrário também é verdadeiro. O assombro ou “susto” que nos causa a leitura, nesse átimo de segundo que se desfaz (ou não) assim que buscamos um sentido, é o que nos inspirará a lermos mais.

Dessa forma, não é colocar a hermenêutica e a estética em lados opostos, ou renunciar a um estudo em favor do outro. Todavia, o que notamos é uma tendência de valorização do hermenêutico em detrimento do estético, sendo o último por vezes até desconsiderado, o que é incompreensível quando falamos de literatura.

Para compreender um pouco melhor essa valorização da hermenêutica, retomamos sua história enquanto arte e técnica de interpretação correta de textos. Segundo Schleiermacher (1999, p. 18), a hermenêutica surge com o esforço dos gregos para preservar e compreender os seus poetas e desenvolve-se na tradição judaico-cristã de interpretação das Sagradas Escrituras.

Conforme Eco (1991b), a compreensão de uma obra não está restrita a apenas uma interpretação, dependendo da relação do leitor com a obra e de toda a bagagem que este traz de suas vivências e leituras anteriores, tecendo outras e novas interpretações, não toda e qualquer, considerando o limite da coerência abordado por Eco (2008, p,15). Assim, consideramos, conforme Zilberman (2001), a hermenêutica literária composta da seguinte forma: a) compreensão do texto,

decorrente da percepção estética e associada à experiência primeira de leitura; a de interpretação, quando o sentido do texto é reconstituído no horizonte de experiência do leitor; e a de aplicação, quando as interpretações prévias são trabalhadas e medida a história de seus efeitos (ZILBERMAN, 2001, p. 113).

A obra de Calvino (1999), ao abordar a questão literária, não deixa de lançar opinião sobre a questão interpretativa:

Dividido entre, de um lado, a necessidade de intervir com suas luzes interpretativas para ajudar o texto a explicitar a multiplicidade de seus significados e, de outro, a consciência de que toda interpretação exerce sobre o texto uma violência e uma opinião, o professor, diante das passagens mais difíceis, não encontrava nada melhor para facilitar a você a compreensão que começar a ler tudo na língua original. (CALVINO, 1999, p. 53-54)

Assim, a partir da ponderação do personagem Uzi-Tuzii, professor de literatura, compreendemos que o narrador se alinha ao pensamento de Eco, no que concerne ao fato da multiplicidade do texto, no entanto limitada pelo próprio texto, ou seja, a interpretação não pode extrapolar o texto. Contudo, a necessidade das “luzes interpretativas”, conforme Calvino (1999, p. 53), nos ajuda a compreender a hermenêutica como uma ferramenta essencial para a formação e atuação do leitor, no entanto, não é uma forma exclusiva.

Como não é nosso propósito principal esgotarmos tais pressupostos (hermenêutica *versus* estética), pois teríamos que remontar muitos estudos filosóficos, além de aprofundar os estudos do próprio Gumbrecht — já citado, entre outros estudos sobre percepção e imaginação —, deixaremos tais pontos apenas como provocação. Contudo, precisamos, ainda, mencionar dois imprescindíveis teóricos sobre o tema da leitura e do prazer do texto: Wolfgang Iser e Roland Barthes.

Iser, em sua obra *O ato da leitura*, demonstra que o texto é apresentado como sugestões estruturadas, a fim de alimentar a fruição e a imaginação do leitor. Assim, o sentido se dá por meio de imagens, algo que não pode ser explicado, mas sim experimentado, como os efeitos que são produzidos no leitor a partir da experiência de leitura:

Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz.[...] Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. (ISER, 1996, p. 33-34)

Iser propõe, assim, a discussão do texto como um produtor de efeitos no leitor que se realizam somente com o ato da leitura. Ora, temos que concordar com o autor que essa interação, que não é só mecânica e cognitiva, mas imagética, é, portanto, capaz de nos transportar de uma realidade para um universo abstrato dentro de nossas próprias maneiras de ver e sentir o mundo.

Roland Barthes transita entre o discursivo e o lírico para, em sua obra *O prazer do texto* (2006), refletir que é por meio da escritura e da linguagem que vai submergir a satisfação da leitura, numa narrativa que enreda deleitosamente o leitor por meio de alguns conceitos. Para abordar esse prazer proporcionado pelo texto, a analogia erótica é muito explorada: gozo, *kama-sutra*, zonas erógenas e *strip-tease*, expressões provocativas que remetem ao prazer físico, propriamente dito, são usadas indiscriminadamente na narrativa. Ou seja, para Barthes também a leitura tem a dimensão de efeito físico, estimulado pelo intelecto.

O autor, ainda, faz uma distinção entre **prazer** e **fruição**, sem, contudo, tornar os conceitos excludentes, mas marcando a dificuldade em definir os termos: “Prazer/Fruição: terminologicamente isto ainda vacila, tropeço, confundo-me” (BARTHES, 2006, p. 8). Dessa forma, Barthes define os termos de maneira distinta para diferentes tipos de textos:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2006, p. 21-22)

Complementando, ainda, essa concepção entre os dois tipos de texto, Barthes vai propor que o texto de prazer é o texto clássico, aquele com ironia, delicadeza e euforia. Já o texto de fruição refere-se aos estilos pós-modernos ou de vanguarda, ou seja, é aquele texto que nos causa estranhamento, pela linguagem, fragmentação e imprevisibilidade, e, portanto, exige uma atenção extra, pois o texto não flui, frui. O escritor usa sua própria escrita da obra, que oscila entre uma leitura de prazer e fruição, para o leitor atestar o que ele (autor) está afirmando: a agradável experiência da leitura.

Considerando o que estudamos até aqui, entendemos que a beleza de uma obra de arte, e, portanto, da literatura, está relacionada ao prazer que ela nos proporciona no ato da leitura, e (por que não?) após ela, se precisarmos pesquisar para entendê-la melhor. No entanto, compreendendo todo o valor que já devotamos às literaturas da cultura de massa, pelo serviço que prestam ao apresentar o mundo da leitura ao leitor em formação, temos que ponderar que este só se tornará um leitor crítico e competente se ousar enfrentar a leitura de livros que desafiem a sua

capacidade, que pareçam inacessíveis num primeiro momento. E talvez o sejam. Mas o prazer de sentir e entender será a recompensa do leitor que ultrapassar o comodismo de uma permanência no *best-seller*.

3.2 O (HIPER) LEITOR E SUA FORMAÇÃO

Anteriormente, demonstramos algumas opiniões sobre a maneira como as tecnologias podem afastar as pessoas da leitura. Nos posicionamos em desacordo com essas ideias, já que os dispositivos digitais oferecem um ambiente interativo muito propício à leitura e a aprendizagem⁶², como verificaremos nesse item de nosso estudo. Contudo, o leitor deve explorar diferentes meios de leitura, não se detendo somente ao universo digital ou analógico, para experienciar informações e estéticas variadas.

Assim, por meio da multiplicidade, o saber toma o aspecto de rizoma, conforme exemplificado por Deleuze e Guattari (1997). Para os autores, a estrutura do conhecimento não tem nem começo ou fim, mas toma a forma fascicular, saindo de qualquer ponto e indo para qualquer parte, sem ramificações, numa multiplicidade de dimensões e realidades que podem ser construídas, reconstruídas, destruídas e desterritorializadas. É, também, por causa dessa configuração do conhecimento que o hipertexto é tantas vezes associado à metáfora do rizoma, já que sua estrutura favorece a organização tipo fascicular, múltipla e independente. Relembremos que a arquitetura do hipertexto é desenvolvida para proporcionar liberdade de busca e descoberta, por meio de conexões que podem tornar a leitura não linear, flexível e múltipla para o leitor que assim a desejar, na forma do palimpsesto, como sugerida

⁶² Diferentemente da televisão, que exige um receptor passivo, na maior parte do tempo, computadores e outros dispositivos móveis com acesso à Internet são interativos, dinâmicos e oferecem muitas possibilidades na área de pesquisa, educação e lazer. Contudo, apresentaremos, ao final do capítulo, alguns estudos que demonstram que a leitura na *web* pode interferir na qualidade da recepção.

por Genette que define “leitura relacional (ler dois ou vários textos, um *em função* do outro)” (GENETTE, 2006, p. 46, ênfase no original).

Dessa forma, percebemos o potencial que as tecnologias podem oferecer para a aprendizagem na modalidade interativa, sobretudo por ser dinâmica, motivadora e experiencial. Além disso, Silva (2000, p. 79) caracteriza esse modelo de aprendizagem como sendo intuitivo (já que conta com o inesperado e com junções não lineares); multissensorial; conexional (justapõe informações por meio de redes de relações); acentrado (múltiplos centros) e diferenciado, já que é ancorado na experimentação, simulação e participação.

Assim, o hipertexto insere o leitor num ambiente global⁶³ de informações atualizadas, instantâneas e múltiplas, colaborando para a formação de um ser social tal qual aquele leitor crítico que Freire (2001) concebeu, ou seja, um leitor que sabe ler e pensar o mundo. Isso porque a hiperleitura exige a participação do leitor na construção do saber que, segundo Xavier, acelera o processamento de cognição humana, propiciando “autonomia de aprendizagem; criticidade sobre conceitos e definições a serem aprendidos; criatividade para usar os conceitos e definições em situações não previstas” (XAVIER, 2007, p. 42).

Nesta direção, os termos **hiperleitor** e **hiperleitura** se tornam claros por permitir essa emancipação do sujeito leitor por meio da superfície pluritextual e sinestésica dos hipertextos (texto verbal, som, imagem), permitindo ligações multimidiáticas digitais que o levarão a inúmeras descobertas de fatos e informações que enriquecerão sua leitura de forma singular e multissensorial, cooperando no seu entendimento.

⁶³ Embora o mundo esteja globalizado, especialmente no que diz respeito ao comércio, ainda existem regimes opressores e totalitários que restringem tanto o acesso quanto o compartilhamento de informações.

Para compreender melhor essa mudança nas formas de ler, Santaella (2022) nos apresenta o perfil cognitivo de três tipos de leitores (contemplativo, movente e imersivo), conforme mudanças históricas importantes da sociedade, desde a época pré-industrial até nosso tempo contemporâneo:

Assim, o leitor contemplativo é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. [...] O segundo tipo de leitor, o movente, é filho da revolução industrial [...] nasceu também com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia, cinema, e manteve suas características básicas quando se deu o advento da revolução eletrônica, era do apogeu da televisão. O terceiro tipo de leitor, o imersivo, é aquele que brotou nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação. (SANTAELLA, 2022, p. 20)

No entanto, a autora assevera que as assombrosas mudanças ocorridas com a evolução da Internet fizeram com que surgisse um novo tipo de leitor que ela batizou de “leitor ubíquo” (SANTAELLA, 2022, p. 20), que justamente é caracterizado pelo ciberespaço digital, ou seja, um leitor que trafega nas redes pelos aparelhos móveis: “O que caracteriza o leitor ubíquo é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado” (SANTAELLA, 2022, p. 20). Outra característica que a autora apresenta desse novo leitor é a maneira como ele se conecta de forma igual com o ambiente físico e com o ciber, sem que se possa distinguir suas fronteiras. Tal forma de interação modela também o seu perfil cognitivo:

O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial. Esse é o perfil cognitivo do leitor ubíquo. (SANTAELLA, 2022, p. 22)

É importante observar as ponderações da estudiosa, visto que ela demonstra como a aprendizagem é impactada por essa nova forma de ler. Ao nos apresentar esses tipos de leitores, ela deixa claro que os processos cognitivos de um tipo não desaparecem completamente com o surgimento de outro, mas sim contribui e enriquece o novo tipo. Além disso, Santaella aponta, também, que esse novo tipo de leitor ubíquo exige mudanças no ensino:

Em função disso, tenho também argumentado que, não obstante as mutações que a emergência do leitor imersivo e agora a do leitor ubíquo estão trazendo para os processos educativos em todos os seus níveis – pedagógico e didático, curricular, de formação docente e discente e também político –, por mais relevantes que possam ser as experiências inovadoras de incorporação das redes sociais nos processos de aprendizagem, o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro. (SANTAELLA, 2022, p. 20)

É sobre os desafios e toda essa complexidade interativa que o espaço digital e virtual oferece que nos voltaremos a seguir, para pensar numa mediação que favoreça a formação do (hiper) leitor de literatura crítico, emancipado e proficiente. Além disso, analisaremos as possibilidades que o multiletramento oferece para colaborar nesse processo.

3.2.1 Mediação para formação do leitor de literatura

Para abordar o importante tema da mediação, lançaremos mão de algumas reflexões trazidas pela professora Marisa Lajolo, reconhecida principalmente por seus trabalhos na área sobre leitura, literatura infantil e livro didático. Em vídeos produzidos pela editora FTD para educadores, Lajolo (FTD, 2023a) propõe que na

noção de mediação reside a ideia de que o leitor não chega diretamente ao livro, precisando de um intermediário, ou seja, o mediador. Segundo a professora, esse mediador tanto pode ser quem reescreve uma história, fazendo uma adaptação, quanto aquele que escreve notas de rodapé dando informações extras aos leitores, durante uma tradução, por exemplo. Quando o professor representa essa figura (mediador) ele está representando tanto uma cultura oficial (escolar) “quanto uma experiência pessoal, intransferível e deliciosa de leitura. É importante que essa segunda função seja mais forte que a primeira” (FTD, 2023a). Para tanto, a estudiosa aventa a importância de que este professor que fará o papel de mediador seja um leitor convicto:

O professor que gosta de ler sempre vai conseguir ter sucesso para incentivar a leitura. Pode reclamar das condições, estruturas, mas ele conhece o ponto de toque da leitura, assim, vai conseguir desenvolver o gosto da leitura nos alunos. [...] O professor que é um leitor convicto, um bom leitor, aprende muito sobre leitura se conseguir criar um clima de sinceridade em relação à discussão da leitura que ele patrocina nas aulas. (FTD, 2023a)

Estamos de acordo com a professora Lajolo sobre a questão apresentada: é necessário que, para atuar na formação de um leitor, o professor seja também um leitor. Em outro vídeo da mesma série (FTD, 2023b), Lajolo demonstra a importância de se ler com prazer, ler o que se gosta. Ela propõe que a seleção de livros deve levar em conta o gosto de quem está incentivando essas práticas leitoras e de quem está sendo incentivado, de modo que seja respeitado o sujeito leitor: “Qualquer pessoa tem o direito de gostar do que quiser de literatura, de Graciliano Ramos a *Harry Potter*” (SISEB, 2023). A autora propõe que não se deve ficar tão preocupado com questões educacionais e sobre o conteúdo do livro, “se o livro vai tornar o menino mais crítico, mais solidário” FTD (2023b), mas, sobretudo, lembrar que o

livro, esse objeto coletivo, deve ser promovido em espaços de prazer para liberar os sentimentos oriundos da prática leitora.

Essas ponderações de Lajolo são muito importantes para serem refletidas institucional e pessoalmente quando se quer atuar com mediação leitora, incentivo à leitura e formação do leitor literário, especialmente quando analisamos um consenso popular de que adolescentes e jovens não leem. Conforme Maria (2016), na verdade, os jovens leem muito, mas não são adeptos das literaturas escolares ou impostas. Assim, baseados no que vimos desde o início deste capítulo, para formar um leitor é necessário que, ao atuar com a mediação de leitura, o professor, que é aquele que tem o gosto pela leitura (como já apontamos), deve se lembrar de inserir os clássicos de forma moderada, a partir de um leitor que já experienciou a leitura por meio de livros contemporâneos, de forma que o interesse em ler já tenha sido implantado, bastando, então, melhorá-lo. Além disso, os estudantes devem ter acesso aos livros, de variados gêneros e formas e a escola deve ter uma coerência na proposta pedagógica para alcançar esse objetivo (formação do leitor). Importante observar que esse trabalho deve iniciar desde cedo, com base no amadurecimento da criança, conforme quadro proposto por Gregorin Filho (2010, p. 28):

Educação Infantil	Ensino Fundamental			
Pré-leitor	Leitor iniciante	Leitor em processo	Leitor fluente	Leitor crítico
Quinze meses aos cinco anos, aproximadamente	A partir dos cinco ou seis anos	A partir dos oito anos	A partir dos 10 anos	A partir dos doze anos ⁶⁴

Quadro 6: Fases do aprendizado da leitura

Fonte: Literatura infantil (GREGORIN FILHO, 2010, p. 28.)

Além disso, é adequado e urgente que se reduza a distância entre a realidade do estudante e a prática escolar de introdução da literatura, construindo

⁶⁴ “Importante perceber que o leitor crítico nunca está totalmente pronto; o criticismo é um fator que se constrói durante toda a vida” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 78).

uma mediação favorável para a sucessão de uma leitura para outra, numa forma de ponte entre as culturas do jovem e àquelas que o professor quer e deve compartilhar com os estudantes. Nesse sentido, é preciso revisar a prática escolar de avaliação de leitura literária e as fórmulas pré-vestibulares, já que estas são, em geral, desmotivadoras no que diz respeito à formação leitora.

Para que a literatura possa ganhar sua dimensão humanizadora, é necessário garantir a formação de um leitor capaz de se envolver e se reconhecer na leitura dos textos para encontrar suas múltiplas camadas de sentido, firmando pactos de leitura, e para que isso ocorra é necessário um mediador que tenha a competência necessária para despertar esse leitor.

Mediação ou intermediação significa a relação dos seres humanos com o mundo e com os demais humanos, e é por meio dela que as sensações e percepções podem se desenvolver. Para que o professor seja esse mediador, isto é, essa pessoa que servirá de ponte entre o estudante e as sensações e percepções que desenvolverão seu conhecimento, e não aquele que detém todo conhecimento e irá transferi-lo ao estudante, mas o ajudará na construção, é necessário que a ação mediadora seja instrumentalizada por uma metodologia adequada dentro de um projeto pedagógico que vise à formação leitora, possibilitando ao estudante a mobilização necessária para que ele busque essa construção de significados da leitura.

Dessa forma, algumas ações são válidas, como: promover clubes do livro ou círculos de leitura; falar sobre uma obra de forma contagiante, sem contar a história toda, instigando a curiosidade; se alguma obra realmente deve ser lida, introduzi-la de forma adequada, despertando o interesse; disponibilizar obras diversas, independente da faixa etária; falar da importância da leitura de obras complexas,

com vocabulário desafiador, como uma forma de complexificar também a forma de pensar; rodas de leitura; diários de leitura; repensar a avaliação da leitura literária; evitar as adaptações literárias⁶⁵, adequando as leituras à faixa etária; textos curtos (contos clássicos) podem ser um bom início para leituras mais amplas, mas evitar textos de consumo.

No entanto, se o discente demonstra o interesse por um determinado livro ou tipo de leitura, esse não deve ser imediatamente excluído, e, na verdade, quanto mais variados forem os gêneros, mais valiosas poderão ser as discussões em torno do aspecto literário. Todas essas, e muitas outras iniciativas, podem ser boas estratégias para fomentar a leitura. Considerando, contudo, que a aprendizagem não acontece da mesma forma para todos, nem ao mesmo tempo, torna-se importante pensarmos em diferentes métodos e recursos para trabalhar tanto o incentivo à leitura quanto a formação leitora literária.

Partindo desse ponto, o professor, no papel de mediador (que, reiteramos, precisa ser um bom leitor), deve colaborar com a produção de sentidos sendo um guia inspirador, questionador e motivador para o estudante na busca de entendimento do texto literário e, assim, temos que admitir a necessidade de refletir sobre a (des)importância das fichas de leitura que questionam o estudante sobre as intenções do autor. As discussões sobre o texto são fundamentais; ouvir o estudante leitor é muito importante; produzir reflexões que o levem ao encontro do seu entendimento, sem, contudo, deixá-lo perdido em interpretações impossíveis (conforme Umberto Eco bem nos lembra em *Limites da interpretação* e, também, em *Interpretação e superinterpretação*) são funções primordiais do mediador na

⁶⁵ Entendemos que existem controvérsias sobre a leitura de adaptações literárias, especialmente por parte de alguns críticos que entendem ser essa uma forma eficaz de introduzir alguns autores sem causar aversão nos estudantes. Contudo, existem formas e textos clássicos que podem ser trabalhados sem a necessidade de simplificação, de forma a preparar esse leitor em formação para a leitura de autores que exijam mais dele para tal leitura.

formação do leitor, assim como o encanto e envolvimento do estudante, permitindo a ele se expressar por diversos canais, incentivando o julgamento estético e a expressão do prazer (ou desprazer) com a leitura.

Vale lembrar a contribuição de Eco para a reflexão da importância do leitor no processo de leitura, a qual deve ser levada em conta quando estamos abordando a formação leitora: “ numa história sempre há um leitor, e esse leitor é ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (ECO, 1994, p.7).

Podemos apontar, assim, que para o sucesso dessa formação, é necessário um projeto didático-pedagógico que inclua toda a escola e todas as disciplinas. Práticas pedagógicas como rodas de leitura, feiras literárias, clube do livro, entre outras, são muito importantes, mas não funcionam efetivamente se forem práticas isoladas. Além disso, conforme Rouxel,

Se desejamos formar leitores de literatura no ensino médio, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. Toda verdadeira experiência de leitura envolve a totalidade do ser. As pesquisas contemporâneas sobre leitura – Bayard, Clément, Jouve, Langlade – mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular. (ROUXEL, 2021, p. 278)

Rouxel (2021), ao abordar a formação leitora a partir do Ensino Médio, deve referir-se à idade na qual já é possível uma formação leitora crítica, pois percebemos, diante das inúmeras publicações a respeito do tema, que a criança mais nova, em geral, é muito adepta da leitura, seja pelas características motivadoras dos livros destinados às crianças (imagens, interatividade, cores), seja pela facilidade de contato com o mundo imaginativo. Conforme a idade do leitor avança, a

complexidade da leitura tende a seguir o mesmo rumo, e é nesse momento que uma mediação adequada se faz necessária.

Além disso, em face da estrutura multimodal como a realidade social do mundo é representada, temos que admitir que apenas a leitura do texto verbal e do letramento convencional, conforme concebido nos anos 1980, não é suficiente para desenvolver as capacidades específicas de leitura das múltiplas semioses. Dessa forma, a partir das diretrizes educacionais voltadas para uma educação integrada, conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), há uma orientação para o refinamento das habilidades de leitura, considerando os diversos universos semióticos:

[...] o ensino médio deve atuar de forma a garantir ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. [...] o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o estudante à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina de língua portuguesa, no contexto do ensino médio, deve propiciar ao estudante o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, p. 18)

É necessário que mudanças sejam realizadas na educação para que ela caminhe no sentido de uma formação crítica e cidadã, e os estudantes em processo formativo precisam de meios e mediação adequados para desenvolverem todas as suas capacidades.

Para subsidiar o professor que se disponibilizar a trabalhar com seriedade e atenção à mediação de leitura, sugerimos algumas pesquisas na *web* que podem

trazer muitos trabalhos enriquecedores. De imediato, sugerimos uma exploração na Plataforma Pró-livro (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a), na qual existe um mapeamento de projetos relacionados ao incentivo à leitura e à mediação. Atualmente, mais de 500 projetos disponíveis em todo o país estão mapeados na plataforma.

Em seguida, o *site* Leia para uma criança (ITAU CULTURAL, 2022) dispõe de uma estante digital com vários livros audiovisuais com recursos de acessibilidade, como textos e ilustrações originais da publicação, narração em áudio, descrição e animação das imagens, interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ainda encontramos dicas sobre mediação de leitura, critérios para auxiliar na escolha de livros infantis e vários outros conteúdos sobre leitura e mediação.

Em termos de política pública de acesso e promoção à leitura, podemos citar o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que tem como meta atender as necessidades de estudantes da rede pública de ensino com “livros didáticos, dicionários e obras complementares de qualidade” (BRASIL, 2022b, s.p), e também o PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), que são diretrizes “para assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional” (BRASIL, 2022c, s.p). Ambos os programas são ferramentas essenciais para promover a inclusão social e cultural da população brasileira.

Conhecer os programas do governo relativos à leitura e os projetos de incentivo à leitura que já existem ajuda muito, pois a troca de experiências auxiliará no sucesso do empreendimento, evitando erros já cometidos. A Internet facilita muito

nessa tarefa, proporcionando acesso aos conteúdos e contato com os desenvolvedores desses projetos.

Mas, acima de tudo, é preciso flexibilidade no processo educativo para inserir os novos gêneros, partindo do conhecimento que os estudantes já têm para, então, construir um (novo) conhecimento. Além disso, pensando nas múltiplas possibilidades dos ambientes de aprendizagem, entendemos que o ciberespaço favorece muito a prática de autoformação, contudo, é necessário que exista uma orientação para que a prática individualizada de construção do conhecimento alcance seus objetivos.

O mediador deverá, assim, contribuir para que o estudante alcance seu potencial crítico, sabendo pesquisar, avaliar e selecionar, entre os inúmeros conteúdos aos quais têm acesso, aqueles que são pertinentes para seu autoaprendizado. Somente por meio de uma mediação apropriada é que os saberes e habilidades serão ampliados. Dessa forma, a revisão solicitada ao letramento convencional desencadeou novos conceitos, quais sejam **letramentos**, **letramento digital** e **multiletramentos**, assim como seus desdobramentos, como veremos a seguir.

3.2.2 Multiletramento digital

Para melhor compreensão, importa fazermos alguns apontamentos para distinguir os termos **letramento**, **letramentos**, **letramento digital** e **multiletramentos**, embora não tenhamos a pretensão de esgotar nenhum desses assuntos. Antes, contudo, é preciso dissociar a ideia de letramento como sinônimo de alfabetização, apresentando esses conceitos como processos interdependentes.

Assim, a alfabetização tem um aspecto cognitivo e está relacionado com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto o **letramento** é ação, ou seja, está relacionado com os usos sociais da leitura e da escrita e, também, com a noção de cidadania. Segundo o professor Aguiar (2023), mesmo que um indivíduo não seja alfabetizado, ainda é possível interagir, até certo grau, com níveis de leitura na sociedade, ou seja, participar de práticas letradas, como pegar ônibus, olhar jornais nas bancas, usar caixa eletrônico, usar *smartphone*. O professor apresenta, como exemplo, uma criança de 5 anos que grava vídeos tutoriais nas redes sociais como *TikTok* mesmo sem ter sido alfabetizada ainda. Por ser uma atividade cotidiana, e estar ambientada com o uso do dispositivo e da mídia social, a criança consegue interagir e participar dessa prática social por ter o letramento necessário para tal fim.

Dessa forma, percebemos que um termo não exclui o outro. O fato de o indivíduo ser alfabetizado, no entanto, vai possibilitar a ele acessar níveis mais elevados de letramento, permitindo participar de práticas sociais de forma engajada, principalmente quando consideramos que nossa cultura ainda é grafocêntrica, ou seja, todos estamos imersos na escrita.

Ainda, é bom frisar, cada ambiente (família, religião, trabalho, mídias sociais, amigos, escola etc.) exige uma prática de interação social diferenciada e, portanto, um letramento diferenciado: letramento digital, letramento visual, letramento racial, letramento acadêmico, letramento cartográfico, letramento matemático, letramento *queer*, letramento crítico etc. Os letramentos são plurais, pois as práticas sociais são plurais, não havendo prevalência de um modo sobre outro, de forma que, atualmente, conforme Kress (2003), as mensagens multimodais exigem mais que apenas a linguagem verbal. É nessa perspectiva que reconhecemos, segundo Street

(2014), que não existe apenas um letramento, mas sim **letramentos**, reforçando essa noção de plural, de multiplicidade de letramentos, dentre eles o **letramento digital**.

Segundo Buzato (2022), as práticas mediadas por dispositivos digitais exigem um domínio para que ocorra a interação, tanto presencialmente quanto virtualmente. Esse domínio diz respeito tanto à compreensão dos textos disponíveis no meio digital, quanto ao uso satisfatório, consciente, crítico e seguro das ferramentas informacionais:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2022)

Da mesma forma, Letícia Reina (LEIA NA ÁRVORE, 2023) conceitua letramento digital como sendo o aprendizado de leitura e escrita em ambientes digitais. Para Fernando Lino (PASSAPORTE DIGITAL, 2023), letramento digital refere-se ao ensino das habilidades fundamentais para os cidadãos do século XXI, por tratar-se de uma série de fundamentos que nos ajuda a compreender, a analisar, executar e criar no mundo contemporâneo, habilidades essenciais para a formação do indivíduo atualmente. É saber gerenciar todas as complexidades de informações do século XXI. O consultor divide esse aprendizado em três pilares: 1) consumir e filtrar as informações da Internet, ou seja, saber avaliar a qualidade, a validade e a credibilidade de qualquer informação encontrada na Internet; 2) criar conteúdo digital, seja para as mídias sociais como *YouTube*, *TikTok*, *podcast* ou desenvolvendo aplicativos; 3) saber se comunicar, compartilhar e trabalhar por meio das ferramentas digitais. São decisões de quando, como e o que compartilhar que

devem ser ensinadas desde cedo para as crianças, já que, uma vez que um conteúdo cai na rede, ele pode se reproduzir de forma descontrolada e por muito tempo, causando grandes prejuízos sociais e emocionais. Além disso, os estudantes devem aprender também a proteger seus dados e informações na Internet.

Conforme Chartier (1994), o texto na tela é uma revolução do espaço da escrita que altera não somente a relação do leitor com o texto, mas as maneiras de ler e os processos cognitivos:

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 1994, p. 100-101)

Essas possibilidades, que Chartier considerava como novas há quase 30 anos, são, atualmente, corriqueiras para as crianças e jovens que vivem absorvidos no contexto virtual e digital. Assim, para as gerações que há décadas já são fluentes na linguagem ciber, com perfil cognitivo diferenciado das pessoas de décadas anteriores, são necessárias novas formas de ensinar, que aproximem o estudante do seu mundo, que está completamente imerso na tecnologia, que o torne consciente e, principalmente, capaz de gerenciar uma quantidade muito grande de informações disponíveis.

Para Rojo e Moura (2019), a partir do momento em que os textos e discursos passaram a ser distribuídos por outros meios de circulação e consumo, o próprio conteúdo se alterou, agregando múltiplas linguagens além da oral e da

escrita, como as imagens estáticas e em movimento, vídeos, sons e música. Essa mudança dos textos, em parte pelo uso das novas mídias digitais, com uma pluralidade de linguagens além da escrita, ou seja, a comunicação com vários e diferentes modais, foi denominada de multimodalidade, e esse processo nos levou aos **multiletramentos**.

É importante compreender que multiletramento não se relaciona apenas aos diferentes modais, mas diz respeito também à diversidade cultural. O elemento principal dessa diversidade é a globalização que acarretou a cultura da hegemonia, das imposições do comércio, da geopolítica, a explosão de novas mídias, a diversidade étnica e racial, as populações em trânsito. Ela impactou, assim, os textos, que passaram a ser mais multimodais, influenciando a diversidade cultural e linguística dos povos, e, portanto, a multiculturalidade, implicando a necessidade de mudanças na educação, ou seja, a implantação de uma pedagogia dos multiletramentos.

Segundo Rojo e Moura (2012), multiletramento diz respeito à multiplicidade cultural (populações em trânsito) e à multiplicidade semiótica (constituição dos textos pelos quais as pessoas se comunicam). Ele relaciona-se, portanto, com a multissemiase ou multimodalidade, devido às novas tecnologias digitais e culturas em que os textos/discursos circulam.

Assim, partimos de uma realidade de uso do conceito de letramento, que são as práticas sociais de leitura e escrita e suas consequências para a sociedade, passando ao conceito de multiletramento, que é, no mínimo, desafiador para escolas e professores, ou seja, uma realidade na qual a mediação deve colaborar para a compreensão das mensagens advindas de múltiplas fontes. Segundo Cope e Kalantzis (2009), o foco de uma pedagogia de multiletramentos vai além do modo

linguístico, sendo complementado por outros modos de significação como o visual, o sonoro, o gestual e o espacial, a partir de textos multissemióticos acessíveis pelos dispositivos tecnológicos.

Mas, para que uma proposta pedagógica de multiletramento digital ocorra, segundo Ramal, é necessário que as grades curriculares sejam remodeladas para uma forma de *design* curricular em rede e “um currículo hipertextual cujos pontos sejam interconectados e a navegação seja flexível, aberta e em constante metamorfose e mobilidade dos centros, comportando e promovendo a heterogeneidade, a exterioridade e a multiconexão polifônica” (RAMAL, 2002, p. 253). Além disso, a autora ainda recomenda que o papel do professor seja repensado,

[...] passando a conceber-se a sua função como a de um arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva, para a qual necessitará de uma formação menos disciplinar e mais voltada para a psicologia e a ecologia cognitivas, em abordagens globalizantes e não-fragmentadas do conhecimento (RAMAL, 2002, p. 252-253)

O papel do professor passa a ser a do mediador e facilitador nesses novos moldes de ensino/aprendizagem, ou seja, alguém que ajudará o estudante/aprendiz a construir seu conhecimento e aprender como aprender. Além disso, concordamos com a autora que a estrutura do ensino em forma de etapas sequenciais pode não ser o adequado para a cibercultura e que mudanças são necessárias. Contudo, devemos admitir que isso exigiria uma reformulação geral da educação pública e privada, e que esta não se daria a curto prazo, certamente. Mas é imprescindível que algumas mudanças já comecem a se estabelecer, não apenas no sentido de serem experimentais ou, ainda, como atividades isoladas de uma ou outra disciplina, ou de uma ou outra escola.

Apresentamos, ainda, a reflexão de Santaella acerca da educação, no que compete a aprendizagem ubíqua, deste público imerso na tecnologia: “Tenho chamado de 'aprendizagem ubíqua' as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis” (SANTAELLA, 2022, p. 27, ênfase no original). A estudiosa aponta o desafio de mediar os processos educativos na atualidade:

É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes. (SANTAELLA, 2022, p. 27)

Essa forma de aprendizagem proposta por Santaella vêm suprir a necessidade contemporânea dos inúmeros conhecimentos que as atividades cotidianas nos exigem e estão baseadas numa multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos. A pedagogia dos multiletramentos foi recomendada em 1996, num manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL) – formado por pesquisadores (americanos, ingleses e australianos) que se reuniram afirmando a necessidade de a escola tratar desses novos letramentos presentes na sociedade contemporânea (ROJO, 2012, p. 11).

Ainda, segundo Rojo (2012, p. 13), o multiletramento se refere tanto à multiplicidade cultural das populações (erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, que não caminham aos pares, mas sim de formas híbridas) quanto à multiplicidade semiótica de constituição dos textos pelos quais ela se comunica (textos compostos de muitas linguagens, que exigem práticas de compreensão e produção para cada uma delas – multiletramentos — para se fazer significar). É nessa perspectiva de múltiplas linguagens verbais e não verbais, competências e

saberes, que a ideia de características multimodais se apresenta em todos os gêneros textuais, falados (entonação, gestos, expressões) e escritos (palavras, imagens, tipografias).

Assim, retomando o que enunciamos sobre a competência leitora, o multiletramento pode oferecer uma experiência enriquecedora nesse sentido, ao introduzir ilustrações e recursos gráficos, audiovisuais, hiperlinks, colaborando na construção de sentidos de um leitor que, na contemporaneidade, precisa ser, segundo Gregorin Filho, “competente intersemioticamente, isto é, um leitor que saiba ler e relacionar as temáticas concretizadas nesses dois tipos de texto (o verbal e o visual)” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 55). O autor ainda destaca:

Um leitor plural não é somente aquele que consegue ser eficiente na leitura da linguagem verbal em norma culta, mas aquele que consegue ler e traduzir as diferentes linguagens presentes nos diferentes textos veiculados na sociedade: da norma culta às gírias, das pinturas acadêmicas dos grandes artistas aos trabalhos de grafite contemporâneos. (GREGORIN FILHO, 2010, p. 56)

É dentro dessa perspectiva do ciberespaço, das múltiplas linguagens, das mudanças na interação de leitor e leitura, e também das mudanças sociais, cognitivas e discursivas que o letramento digital e a cibercultura proporcionam, que a pedagogia dos multiletramentos pode colaborar em uma formação de leitura competente, buscando, não como forma exclusiva, mas coadjuvante, influenciar positivamente na formação de leitores capazes de percorrer quaisquer caminhos literários de forma satisfatória, isso porque ela permite percursos alternativos de aprendizagem e engajamento dos indivíduos. Essa abordagem é centrada nos aprendizes como agentes de construção de seu conhecimento, e, portanto, aberta às mudanças e inovações.

Contudo, o multiletramento digital, assim como qualquer projeto pedagógico, exige um planejamento de trabalho, seguido de uma metodologia e da escolha de um *corpus*. Mas, em primeiro lugar é imprescindível que a escola conheça sua base e a diversidade com que trabalha. Ter claro a estrutura que pode utilizar (equipamentos, *softwares*, acesso à Internet); o conhecimento dos professores (mediadores, facilitadores) tanto do projeto pedagógico, quanto das ferramentas e conteúdo que serão utilizados e conhecimento da realidade social e cultural do estudante são todos elementos essenciais para o sucesso de um projeto pedagógico.

Além disso, as práticas de sala de aula não podem estar descontextualizadas da realidade política, econômica e cultural dos estudantes. Aliás, isso está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) no seu artigo 25, que aponta que, para realizar um projeto didático, com foco na interdisciplinaridade e transversalidade, é necessário levar em conta

[...] a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas. (BRASIL, 2013, p. 135)

Ter essas informações e o projeto pedagógico claros facilitará o engajamento dos estudantes para alcançar o sucesso com a pedagogia dos multiletramentos.

Embora tenhamos associado muitas vezes o multiletramento ao universo digital, já enunciamos que o multiletramento diz respeito à multimodalidade como um todo, ou seja, às variadas semioses, exigindo letramentos em diversas linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais etc.). Assim, é a partir dessa diversidade e

desse universo abastado e múltiplo que o professor pode enriquecer e consolidar a relação do estudante com a literatura, conforme Paulino e Cosson:

Aqui é importante que o estudante compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário. Nessa perspectiva, é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

Dessa forma, a proposta do multiletramento e as inúmeras possibilidades que o hipertexto inspira para percorrer a leitura e a aprendizagem de forma plural, descentrando a unidirecionalidade do professor como mestre e colocando-o na posição de provocador, arquiteto cognitivo e mobilizador de inteligência, transformam a sala de aula num centro de construção do conhecimento e o estudante em protagonista nesse processo de ensino/aprendizagem. O multiletramento é uma perspectiva pedagógica que propõe o engajamento dos estudantes e uma estratégia na qual estes passam de um conhecimento prévio para a criação, e, assim, pode (e deve) ser trabalhado desde as séries iniciais, durante todo o percurso escolar até a graduação. Assim, essa proposta pode fortalecer as capacidades comunicativas, ampliando os conhecimentos de conteúdos trabalhados e as possibilidades que as ferramentas informacionais oferecem, viabilizando que os estudantes se apropriem, inclusive, dos conceitos próprios da tecnologia.

Ao expor as significativas possibilidades oportunizadas pelo multiletramento, principalmente por meio do uso dos dispositivos digitais e dos hipertextos, não podemos deixar de contrapor a ideia de que existam somente benefícios na leitura hipertextual. Assim, retornamos a nossa afirmação inicial no item 3.2, quando

apontamos que existem várias opiniões sobre como as tecnologias podem afastar as pessoas da leitura e nossa oposição a essas opiniões. Nos referimos aqui àquelas pessoas que, sem qualquer conhecimento ou argumento científico, consideram a tecnologia somente como um passatempo que ocuparia o precioso tempo da leitura. No entanto, apresentaremos alguns estudos sobre processos de leitura na Internet e seus resultados, que podem nos ajudar a entender e trabalhar com as dificuldades que a tecnologia realmente pode apresentar na formação leitora.

A investigadora Katherine Hayles (2012), abordando as questões relativas ao *close reading* (leitura com atenção precisa e detalhada) e hiperatenção, verifica que existem vários estudos que procuram demonstrar como “as hiperligações tendem a degradar a compreensão ao invés de melhorá-la” (HAYLES, 2012, p. 70). A autora apresenta resultados de estudos realizados por Erping Zhu (1999) citado por Carr no livro *The shallows*⁶⁶, a partir da leitura de um texto linear e um texto com ligações, demonstrando que a compreensão diminuía conforme aumentava o número de conexões. Para explicar esse fenômeno, Hayles aponta a relação que Carr propõe sobre os tipos de memória:

O material é guardado em memória de trabalho durante apenas alguns minutos, e a capacidade da memória de trabalho é bastante limitada. [...] As pequenas distrações que caracterizam o hipertexto e a leitura web – clicar em ligações, navegar uma página, fazer rolar a página para baixo ou para cima, e assim por diante – aumentam a carga cognitiva sobre a memória de trabalho e, desse modo, reduzem a quantidade de material novo que pode conter. Com a leitura linear, pelo contrário, a carga cognitiva está num nível mínimo, precisamente porque os movimentos dos olhos são mais rotineiros e têm de ser tomadas menos decisões sobre como ler o material e por que ordem. Daí que a transferência para a memória de longo prazo aconteça de forma mais eficiente, especialmente quando os leitores

⁶⁶ O livro tem tradução no Brasil: CARR, N. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

releem passagens e fazem uma pausa para refletir sobre elas à medida que avançam. (HAYLES, 2012, p. 71-72)

Hayles (2012) apresenta, também, uma avaliação crítica desse mesmo estudo, no qual Carr se apoia de forma tendenciosa para que os resultados reafirmem sua hipótese (a de que os hipertextos não colaboram na compreensão). Contudo, o que Hayles (2012) afirma é que é mais importante a experiência que cada mediador tem com seu estudante, sem desconsiderar o valor da ciência, mas atribuindo valor as próprias experiências.

Concordamos com Hayles (2012) no sentido de que tanto o estudo quanto a experiência devem ser considerados. E mais, ao consultarmos a obra de Carr (2011), percebemos que não há relatos sobre a idade dos pesquisados. Partindo das datas dos artigos citados pelo autor — Zhu (1999), Niederhauser et al. (2000), Hembrooke (2003), Destefano e Lefevre (2007), Rockwell e Singleton (2007) —, deduzimos que se trata de pessoas nascidas na década de 1980 ou ainda antes, já que algumas dessas pesquisas foram realizadas com estudantes universitários.

O que estamos tentando argumentar é que esse público apresentado por Carr tem um perfil cognitivo diferente do público que nasceu após o ano 2000 que, ainda, é diferente do público que nasceu após o ano de 2010. Assim, voltamos ao argumento de Hayles (2012), e salientamos que a experiência é muito importante, além da compreensão de que as gerações conhecidas como nativas digitais já trazem uma habilidade diferenciada para lidar com as informações, de forma hipertextual. Basta percebermos que as gerações que aprenderam essa habilidade tempos depois de terem sido alfabetizadas, em geral, apresentam muita dificuldade com a tecnologia, mesmo atualmente. Isso pode ser compreendido por elas terem sido educadas e disciplinadas de forma linear, que é contrária a própria forma do

pensamento e das construções mentais de significação, conforme já vimos com os estudos de Bush (2021).

Mesmo considerando possíveis perdas de compreensão quando comparamos a leitura na *web* ou hipertextual com a leitura linear, é indiscutível que a Internet amplia as possibilidades de expressão e articulação de conhecimentos e competências, que podem ser mobilizadas para diversas situações acadêmicas e de uso social da língua. Assim, apesar desses estudos, mantemos nossa posição de que uma pedagogia de multiletramento digital, baseada em hipertexto, pode ser muito enriquecedora no processo de aprendizagem, e, especialmente para a formação leitora, pelas inúmeras outras possibilidades que oferece ao leitor, especialmente considerando o perfil cognitivo das gerações pós *millennials*⁶⁷.

É urgente que se forme um leitor crítico, que consiga distinguir entre um bom texto e uma leitura pobre, e, principalmente, distinguir, entre os diversos textos disponíveis na Internet, aqueles que não trazem informações verdadeiras e tentam persuadir o leitor a acreditar em inverdades (*fake news*). Segundo Lemke (2006), precisamos de um “letramento multimidiático genuinamente crítico” (LEMKE, 2006, p. 7). O mediador pode colaborar nesse entendimento crítico do letramento multimidiático, proporcionando reflexões sobre as perdas e ganhos que essa didática proporciona, como se dá a construção de sentidos nesses processos de convergência multimidiática relacionando-as com as situações sociais. A *web* possibilita que os estudantes desenvolvam inúmeras habilidades de compreensão,

⁶⁷ A Geração Y (*millennials*) foi a última a conhecer o mundo sem internet. Nascida entre 1980 e 1995 e atualmente com 25 a 40 anos, a Geração Y (os *millennials*) nasceu com a informática e a globalização e, com esses fenômenos, transformou o mundo. A próxima geração é a Geração Z (ou apenas *GenZ*). São os nascidos entre 1995 e 2010, atualmente com idade entre 10 a 25 anos. É a primeira geração de nativos digitais, que já nasceu com o celular na mão. A seguir, temos a Geração *Alpha*, que é constituída pelos nascidos a partir de 2010 e que têm aproximadamente 10 anos hoje. É uma geração que tem muitos estímulos e uma relação natural com celulares e Internet e até com a inteligência artificial, a ponto de os especialistas dizerem que essa geração pode ser protagonista de uma relação de afetividade entre os seres humanos e as máquinas. (CASAROTTO, 2022)

produção, edição de textos, além de desenvolver a competência de pesquisa e seletividade dos resultados de busca, procurando por fontes confiáveis dos textos.

Assim, para finalizar nosso estudo, apresentamos alguns exemplos⁶⁸ de ações que podem ser adaptadas e utilizadas pelos professores de literatura (e de todas as disciplinas), para colaborar na formação leitora, a partir do multiletramento digital:

- Criar um perfil nas redes sociais populares entre os estudantes (*Instagram, Facebook, TikTok, YouTube* ou outras) e incentivar os estudantes a publicarem pequenas resenhas, escritas ou em forma de vídeos, sobre obras que leram. A produção de um *podcast*⁶⁹ também é uma boa alternativa para compartilhar essas resenhas nas redes sociais ou nos tocadores de *podcast*. Caso os estudantes sejam muito novos e ainda não tenham redes sociais, uma boa estratégia é trabalhar com *blogs* para esse compartilhamento.

- Instigar a leitura por meio da curiosidade. Para tanto, o professor pode usar sinopses de livros em forma de vídeos curtos, conhecidos como *book trailers*. Existem vários vídeos disponíveis na plataforma *YouTube*, como o canal *Livroclip* (2008) e *Ocanaldolivro* (2007), que tal como as sinopses em forma de *trailers* dos filmes, despertam a curiosidade mantendo o mistério sobre o enredo.

- A experiência literária pode ser enriquecida, após a leitura da obra, com vídeos de *booktubers*⁷⁰ e *bookgrams*⁷¹, alguns com ótimas resenhas que englobam os aspectos sobre o período que a obra foi escrita, sobre a forma de escrever do

⁶⁸ Ao inserirmos nomes de redes sociais ou *sites*, marcamos esse trabalho no tempo, haja vista a velocidade em que tudo se transforma no universo digital. Todavia, muito do que está citado aqui já existe há mais de uma década (muito tempo para a linha temporal do mundo informático) e, caso venham a ficar inacessíveis, perderão pela ideia que queremos transmitir, e que certamente terão substitutos equivalentes. Nosso objetivo não é esgotar o universo de possibilidades, apenas ilustrar como são amplas as alternativas para se trabalhar com literatura a partir do multiletramento.

⁶⁹ Conteúdo em forma de áudio.

⁷⁰ Os *booktubes* consistem em canais sobre obras literárias hospedados na plataforma do *YouTube*. As pessoas que produzem esses canais são conhecidas como *booktubers*.

⁷¹ Influenciadores digitais literários na rede *Instagram*.

autor, relacionando a época, o estilo, principais críticas que a obra recebeu etc., de forma concisa e simples, por se tratar de uma linguagem com traços da oralidade, que faz uso, inclusive, de bordões, para gerar empatia no público.

- Utilizar *sites* que ofereçam textos de literatura clássica em formato hipertextual, como o *site machadodeassis.net — Referências na ficção machadiana* (SENNA, 2023), projeto que busca trabalhar a literatura de forma intuitiva, disponível desde 2008, com várias notas hipertextuais que enriquecem a leitura dos romances e contos do autor Machado de Assis. Da mesma forma, o *site do Projeto Digital de Corpus de Machado de Assis — Investigando as obras de Machado de Assis* (NIELSON, 2023), que explora algumas ferramentas desenvolvidas nos campos das Humanidades Digitais e da Linguística de *corpus* para analisar a estrutura narrativa, a estrutura das frases, as orações e o vocabulário dentro de textos individuais e em toda a obra do autor.

- Trabalhar com gêneros literários próprios do universo digital, tais como os mini e microcontos multimodais disponíveis em *sites* como o *Portal dos microcontos* (SEABRA, 2023), e memes⁷².

- Produção de *haiga*⁷³, a partir da criação de *haicais* autorais ou de escritores brasileiros (SILVA, 2022) .

- Produção de fotopoemas.

- Criação de um *blog* literário, no qual o professor pode compartilhar textos da literatura clássica (muitos de domínio público⁷⁴), na forma de hipertexto, com *hiperlinks* que se conectam a outros hipertextos relacionados com a obra (na forma escrita, imagética ou sonora, já que o ambiente é multimodal), promovendo

⁷² Gênero textual circulante por meio da Internet, com característica humorístico/crítica, sempre intertextual e caricato.

⁷³ Haiga são haicais ilustrados com imagens que complementam a ideia exposta no haicai.

⁷⁴ Caso o texto escolhido não esteja em domínio público, é necessária alguma estratégia para deixar o texto restrito ao acesso dos estudantes, tendo em vista a violação dos direitos autorais.

uma intertextualidade. Essa intertextualidade pode ser trabalhada em colaboração com as sugestões dos estudantes. Da mesma forma, o *blog* também pode ser utilizado como meio de compartilhamento de experiências literárias pelos estudantes (conforme item anteriormente citado), na forma de um repositório educacional e funcionar também como *e-zine*⁷⁵, na qual o professor pode postar diversos assuntos relacionados à literatura, como o compartilhamento de gêneros típicos do universo digital, ou *book trailers*, por exemplo, além de funcionar com um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) expandindo a experiência presencial para discussões síncronas ou assíncronas, de forma lúdica e atraente.

- Conhecer os trabalhos disponíveis na Internet como os do poeta Augusto de Campos (2022) — poesia concreta, clip-poemas e outros.
- Conhecer os trabalhos da literatura digital brasileira, como os do autor Samir Mesquita — Ctrl+s (2022): “Dois palitos” e “18:30”.
- Outros exemplos de autores que trabalham com literatura hipermidiática e cujos trabalhos podem ser encontrados na Internet: Ângela Lago, Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Zivaldo e Arnaldo Antunes.
- Apresentar e trabalhar com o *site* do professor Spalding (2022), idealizador e criador do projeto *site Literatura digital (do corpus da nossa tese)*. Nesse espaço virtual é possível encontrar inúmeros textos literários e *links* para acesso a outras informações relativas à literatura digital.
- Apresentar e trabalhar com as plataformas de autopublicação como *Wattpad* e outras do universo das *fanfictions*, nas quais os estudantes podem não somente ler, mas também criticar e comentar as *fanfics* que leram, além de escrever suas próprias narrativas.

⁷⁵ *Fanzine* eletrônico. É uma publicação periódica, tal como uma revista, divulgada por meio exclusivamente eletrônico.

- Apresentar e trabalhar com o *Projeto hipertexto* (COLOMBINI; TURCHI, 2022), livro-*site* interativo que permite ao leitor-navegador a possibilidade de construir a continuidade da narrativa, por meio de hiperlinks.
- Apresentar e trabalhar com o livro eletrônico criado por Pedro Barbosa e Abilio Cavalheiro (2023), composto por textos gerados por meio de um algoritmo informático — *Teoria do homem sentado*.
- Apresentar o conceito de *digital storytelling* e trabalhar formas de expressar o sentimento e as emoções das leituras literárias por meio da contação de história com uso dos meios digitais e hipermediáticos:

Existem muitas definições diferentes de “Digital Storytelling”, mas, em geral, todas elas giram em torno da ideia de combinar a arte de contar histórias com uma variedade de multimídia, como imagens, áudio e vídeo. Quase todas as histórias digitais reúnem alguma mistura de gráficos digitais, texto, narração de áudio gravada, vídeo e música para apresentar informações sobre um tema específico. Como é o caso da narrativa tradicional, as histórias digitais giram em torno de um tema escolhido e geralmente contêm um ponto de vista específico. O as histórias geralmente duram apenas alguns minutos e têm uma variedade de usos, incluindo a narração de histórias pessoais, a recontagem de eventos históricos, ou como um meio de informar ou instruir sobre determinado assunto. (ROBIN, 2022, ênfase no original, tradução nossa⁷⁶)

Considerando obras não lineares para o público infantojuvenil, em formato impresso, destacamos alguns títulos que podem ser trabalhados em sala de aula, a

⁷⁶ “There are many different definitions of 'Digital Storytelling', but in general, they all revolve around the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video. Just about all digital stories bring together some mixture of digital graphics, text, recorded audio narration, video and music to present information on a specific topic. As is the case with traditional storytelling, digital stories revolve around a chosen theme and often contain a particular viewpoint. The stories are typically just a few minutes long and have a variety of uses, including the telling of personal tales, the recounting of historical events, or as a means to inform or instruct on a particular topic.”(ROBIN, 2022)

partir da perspectiva do multiletramento, mesmo sem acesso aos aparatos tecnológicos:

- *A casa da madrinha* (1978) de Lygia Bojunga, narrado em terceira pessoa, em tom coloquial e, frequentemente, misturando-se à voz das personagens no discurso indireto livre. A partir do segundo capítulo, a obra simula, por meio do discurso direto, uma situação de narração oral. O leitor precisa ficar atento para essas idas e vindas do relato, já que essa estratégia narrativa pode confundir a voz do narrador com a do protagonista. Embora o narrador esteja contando o passado, a narração não dá essa sensação ao leitor, devido aos diálogos entre as personagens, criando a ilusão de que a história está acontecendo no presente. A técnica utilizada por Bojunga (1978) é a da narrativa em encaixe ou da história dentro-da-história, sendo muito inovadora à época, por romper a linearidade discursiva e permitindo ao leitor tecer sua própria organização espacial e temporal, misturando fantasia e realidade, além da fragmentação dos personagens e da linguagem coloquial. Para introduzir as várias histórias, paralelas à principal, utiliza-se um diálogo simétrico, que ocorre entre Alexandre e Vera, aproximando o leitor, ainda em formação, do universo narrativo.

- *O problema do Clóvis* (1992), de Eva Furnari, narrativa arquitetada de forma labiríntica, utilizando metalinguagem e intertextualidade, cheia de pistas e surpresas que confundem o leitor.

- *Zubair e os labirintos* (2007) de Roger Mello, uma história de realismo fantástico, tal qual as de Jorge Luis Borges, com fragmentação dos múltiplos espaços (labirintos) e anacronias (passado misturado com presente), numa história em camadas de sentidos.

- Mangás publicados no formato da leitura oriental, feita da direita para a esquerda, e de cima para baixo. Além disso, o início da leitura deve ser feito pelo fim do livro (figura 60). Essa forma diferente de ler pode ser uma boa iniciação às obras não lineares, oferecendo uma experiência diferenciada de manuseio ao suporte impresso (livro), assim como de leitura, ao leitor em formação.



Figura 60: Formato de leitura de mangás
Fonte: Foto da autora

Para todas as ações anteriormente mencionadas encontramos inúmeros artigos acadêmicos disponíveis na Internet, relatando experiências, resultados e sugestões para melhor desenvolvimento, em vários níveis escolares. No entanto, cada professor, a partir de seu acervo, de suas experiências e expectativas, e considerando o conhecimento e as expectativas de seu alunado, deverá criar um projeto pedagógico com metodologia adequada para inserir o multiletramento de forma a cumprir as propostas pedagógicas necessárias para uma formação crítica e múltipla.

Percebemos que a formação leitora é um assunto que causa inquietação há várias décadas nos educadores. A perspectiva de um multiletramento que possa colaborar nessa formação (hiper) leitora acarreta preocupação, pois tocar em pontos sensíveis como a própria formação dos formadores, questões políticas e sociais, no

que diz respeito ao acesso e ao próprio preconceito existente em torno da tecnologia como recurso educacional é, como já enunciamos, no mínimo, desafiador.

Ao cabo de tudo o que estudamos, a certeza de que a tecnologia é um recurso formidável está posta, mas somente professores mediadores que se sintam motivados a explorar o recurso, com apoio institucional, a partir de um bom projeto pedagógico, é que poderão garantir o sucesso de um multiletramento digital eficiente na formação de um (hiper) leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso estudo com reflexões acerca da importância de ler e dos encantamentos que a literatura pode fornecer ao indivíduo, proporcionando um olhar diferenciado para o mundo e para si mesmo: o poder humanizador da literatura, tão bem apresentado por Antonio Candido (2004). Mas essa leitura vem bem depois daquela que se inicia desde os primeiros momentos de nossa vida, a leitura do mundo à nossa volta (FREIRE, 2001): estações do ano, rostos, gestos, sinais como letreiros e placas, sons, cores, movimentos. Nessa leitura sensorial aprendemos a interpretar o clima, como o outro está se sentindo, como está a harmonia do ambiente. Essa multissemiose é, portanto, natural.

Abordamos também a forma não linear de funcionamento da nossa mente. Nossos pensamentos fazem conexões o tempo todo, a partir de alguns *links*, ou seja, um pensamento é conectado a outro por associações (BUSH, 2021). Estranhamente, somos ensinados e letrados, no mais das vezes, de forma monossemiótica (papel e lápis) e linear (da esquerda para a direita, início-meio-fim). Sendo assim, a leitura de obras que trazem em sua estrutura a forma não linear é desafiadora para a maioria das pessoas, o que foi demonstrado inclusive em nossa pesquisa, em que os leitores afirmaram não gostar ou ter dificuldade na leitura de obras com estrutura não linear.

Incluimos alguns recursos literários utilizados principalmente a partir do modernismo e do pós-modernismo e que rompem com a linearidade da leitura, contudo, apresentamos exemplos remotos desse tipo de leitura, tal qual o *I Ching* e as enciclopédias. Um exemplo importante de obra literária não linear anterior ao Modernismo é *The life and opinions of Tristram Shandy* (1759), que trouxe uma inovação significativa na linguagem, ao trabalhar com o fluxo de consciência, ao

parodiar o estilo autobiográfico, além de trazer vários estilos incorporados à obra para transmitir significado ao leitor, como páginas pretas, linhas e sinais gráficos que indicam o fluxo de leitura, entre outros sinais tipográficos, textos autônomos etc. O modo como a obra narra certos acontecimentos – interrompendo, retrocedendo, avançando – assemelha-se a técnicas atuais utilizadas em mídias como o cinema e a televisão.

A obra de Laurence Sterne influenciou muitos outros escritores, como James Joyce, William Faulkner, Virginia Woolf e até nosso escritor Machado de Assis, tornando-se um marco para a literatura, não somente do século XVIII, mas principalmente para o romance moderno do século XX. Mais que isso, a inovação na obra *The life and opinions of Tristram Shandy* (1759) é tamanha que é difícil imaginar que tenha sido escrita duzentos anos atrás, e por isso é considerada uma obra “pré-pós-modernista”, conforme Ceia (1999).

Durante nosso estudo, elencamos diversos outros exemplos de autores modernos e pós-modernos que representam a literatura não linear, contudo, elegemos algumas obras para o compor o *corpus* da nossa tese: *O jogo da amarelinha* (2019), *S.* (2015), *Se um viajante numa noite de inverno* (1999) e o conto *O jardim dos caminhos que se bifurcam* (2007), todas narrativas que giram em torno do aspecto literário, ou seja, em todas elas existem questões sobre a leitura, a literatura e a escrita a permear a história (ou as histórias). Há um leitor e/ou uma leitora e/ou um autor e livros. Enigmas e labirintos ligam essas obras. São histórias sobre histórias em estruturas que exigem do leitor real um esforço extra para apreensão do sentido.

Em *O jogo da amarelinha* (2019), do escritor argentino Julio Cortázar, o leitor deve decidir como irá realizar sua leitura. Ao iniciar sua jornada nesse jogo literário,

o leitor irá desfrutar de vários recursos que desestabilizarão sua tranquila leitura: descentramento narrativo, capítulos desordenados, vários estilos literários numa mesma obra, inovações na linguagem que passam por idiomas diversos até alterações na sintaxe e criação de uma nova língua. A literatura é questionada pelo personagem escritor, Morelli, que busca uma escrita mais artística e menos lógica:

Baseando-se numa série de notas soltas, muitas vezes contraditórias, o clube deduziu que Morelli via na narrativa contemporânea um avanço para a mal chamada abstração. "A música perde melodia, a pintura perde anedota, o romance perde descrição." Wong, mestre em collages dialéticos, resumia assim esta passagem: "O romance que nos interessa não é o que vai colocando as personagens na situação, mas o que instala a situação nas personagens. Como que, estas deixam de ser personagens para se tornarem pessoas. Dá-se uma extrapolação através da qual elas saltam para nós, ou nós para elas. O K. de Kafka se chama como o seu leitor, ou vice-versa". (CORTÁZAR, 2019, p. 452, ênfase no original)

Outro escritor argentino, também dedicado a literatura fantástica de estilo urbano, e que, assim como Cortázar, também se inspirava no universo literário e filosófico, sendo também um crítico da linguagem, é Jorge Luis Borges. Sua obra está repleta da literatura não linear, e escolhemos para o *corpus* de nosso trabalho um de seus contos, *O jardim dos caminhos que se bifurcam*, que integra a obra *Ficções* (2007). Nesse conto, o recurso literário que deslineariza a leitura é justamente a anacronia, ou seja, o tempo narrativo que, numa realidade fantástica, une passado, presente e futuro de forma simultânea. O personagem principal, Yu Tsun, comete um assassinato como estratégia de sua missão de espionagem. Sua vítima é Stephen Albert, sujeito encarregado de decifrar um enigma do livro escrito por Ts'ui Pen, um antepassado do Yu Tsun, que compôs um labirinto e um livro contidos no mesmo objeto.

Italo Calvino, escritor italiano, apresenta, em *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), um narrador que reflete tanto o texto ficcional, quanto o seu processo de criação e o caminho percorrido pelo leitor. A obra apresenta uma estrutura de intensa fragmentação, interrompendo os romances iniciados em auges narrativos, envolvendo o leitor real numa dinâmica de euforia e decepção na busca pela continuidade da história, levando os leitores, a partir de seu narrador, a várias reflexões em torno do sistema literário, desde as formas de leitura (banal e a especializada), a crítica, as traduções e suas implicações, edições, vendas, a diversidade linguística, as questões de literatura comparada, as bibliotecas, a estrutura do romance, a função do autor e do leitor e, inclusive, os estudos acadêmicos sobre a literatura, demonstrando toda sua experiência, como autor, editor, tradutor e crítico literário.

Já a obra *S.* (2015) de J. J. Abrams e Doug Dorst é esteticamente diferenciada. Sua não linearidade ocorre a partir de diversos recursos, como os vários anexos soltos (vários documentos verossimilhantes, como recortes de jornais, cartas e cartões-postais, além de pistas que levam a documentos em meios digitais) e várias tipografias que emulam anotações em lápis e caneta em praticamente todas as páginas, por meio das quais notamos que os leitores ficcionais (Eric e Jen) fizeram várias releituras, tanto da obra *O navio de Teseu*, quanto de seus próprios registros, confirmando, retificando ou adicionando informações às observações anteriores. Ainda, a complementação da obra no mundo virtual, as intertextualidades, a simultaneidade entre texto verbal e imagens e o caráter espetacular da história (bocas costuradas e navios que são destruídos e reaparecem, por exemplo), além da estratégia de leitura, já que o leitor precisa estar atento à cronicidade das

anotações para não se perder nos comentários e pistas da obra, fazem dela um excelente exemplo contemporâneo de literatura não linear.

Além dessas obras, elegemos também a obra *O mez da gripe* (2020), para o *corpus* do nosso estudo, para dar representatividade a um autor que, embora paulista de nascimento, produziu grande parte de sua obra na cidade de Curitiba: Valêncio Xavier. Ademais, a sua obra não linear carrega uma característica que a torna singular, ao apresentar uma fusão entre imagem e texto verbal na literatura brasileira. O texto de Xavier é fragmentado, desestabilizando o leitor, que se vê impelido a processar, concomitantemente, o ícone (imagem) com o signo verbal. Ao ler Xavier, desautomatizamos a linguagem, a partir da proposta do autor, ao unirmos, simultaneamente, ambos os signos (imagético e verbal).

Nosso estudo procurou abordar, além do estímulo e da simples interpretação, o aspecto dos sentimentos que a leitura, especialmente da literatura, proporciona (prazer, raiva, tristeza, alegria), a partir de um enfoque multidisciplinar, pensando no sujeito que se encontra nesse mundo multissemiótico e que precisa de habilidades variadas para interagir com ele. Assim, nossa proposta foi analisar a Teoria Literária de mãos dadas com a Metodologia de Ensino, associando conceitos do multiletramento, a fim de contribuir com o leitor para que ele avance além do mero entretenimento literário, construindo um caminho eclético e crítico de interpretação, colaborando assim na sua formação como leitor.

Devemos ter em mente que a formação desse leitor contemporâneo, ambientado com o universo hipermidiático, deve capacitá-lo para estabelecer relações e associações, com o mundo e com outras leituras e contextos, em diversas linguagens: imagens (fotografias, pinturas), sons, jogos, enfim, todas as linguagens que tocam nossos sentidos e criam conclusões e interpretações. Dessa

forma, abrir-se às leituras em diversos suportes é apenas parte dessa formação leitora crítica e competente.

Para tanto, é necessário que o leitor e o mediador se apropriem dos suportes literários (impressos e digitais), para usufruírem dos recursos que surgem como facilitadores em nosso dia a dia, promovendo o interesse e o gosto pela leitura, propiciando a aproximação das importantes obras literárias de forma cada vez mais acessível. Apresentamos, a seguir, alguns aspectos que dizem respeito ao suporte impresso e ao suporte eletrônico. Em entrevista ao blog *Listas literárias*, a premiada escritora Ana Luisa Escorel atesta sobre a importância e a praticidade do suporte impresso livro:

O livro talvez seja dos mais extraordinários objetos já concebidos, no que se refere ao aspecto físico e ao potencial transformador. Portátil, livre da necessidade da reposição de peças, resistente a quedas e manuseio, barato, se comparado a outros produtos industriais, sua trajetória segue firme desde que Gutemberg abriu o caminho para libertá-lo dos estreitos círculos da aristocracia rica, que dominavam os jogos do poder na Europa, em finais do séc. XV. (BLOG LISTAS LITERÁRIAS, 2023)

Assim, o suporte impresso segue sendo o principal veículo de comunicação escrita. Contudo, as diversas necessidades decorrentes do ritmo ágil da modernidade, estão fazendo com que o livro também sofra alterações, passando a solicitar um novo suporte para sua manutenção. Dessa forma, o suporte eletrônico é o instrumento físico capaz de reproduzir a imagem das palavras, por meio do monitor do computador, da tela do *smartphone*, *tablet* e dos *e-readers* que propiciam a visualização da escrita.

Essas mudanças efetivadas pelos suportes digitais e eletrônicos também mudam o comportamento da sociedade. Dentre as mudanças podemos citar:

adequação à vida moderna, já que os livros digitais embutem facilidades que os caracterizam como vários aparelhos em apenas um; necessidade de familiarização com o suporte material eletrônico (conhecimento, habilidade); é mais ecológico, na medida em que evita os efeitos poluentes da indústria do papel (como o uso do cloro, corte de árvores etc.); eventuais indisponibilidades, já que, como qualquer outro equipamento eletrônico, funciona com bateria que precisa ser recarregada; é muito mais leve, possibilitando transitar com uma biblioteca dentro de um pequeno dispositivo; permite um melhor trânsito pelas leituras não lineares, já que a presença de hiperlinks sugere idas e vindas no texto e a outros textos, propondo um novo repertório ao leitor; facilita a realização de pesquisas; facilita o acesso às obras que estão em domínio público; possibilita a publicação de obras em arquivo digital ou em canais alternativos (plataformas de autopublicação); melhores possibilidades de preservação do patrimônio cultural e seu acesso, entre outros aspectos.

Contudo, dando um passo atrás na realidade da nossa educação, não podemos deixar de apontar o triste quadro do alfabetismo funcional e o contexto escolar, segundo dados do INAF (Indicador de alfabetismo funcional). Observamos que, apesar do número de analfabetos estar caindo nos últimos 20 anos, o número de proficientes se manteve estagnado desde o início da série histórica, demonstrando que, embora a população tenha conseguido atingir o nível elementar de educação, o mesmo não aconteceu com o pleno alfabetismo. Isso nos faz perceber que a escola não tem conseguido garantir uma formação de qualidade para a maioria dos brasileiros.

Essa realidade é um grande desafio. Hoje falamos em Inteligência Artificial (IA) trabalhando para nós, contudo, uma pessoa precisa ter conhecimentos mínimos de boa comunicação para articular uma boa pergunta para uma IA. Aliás, a boa

comunicação é vital para a própria cidadania, para o conhecimento e discernimento de direitos e deveres, para a atuação profissional (em qualquer área) e interação em qualquer ambiente. Dessa forma, o fortalecimento de políticas públicas que busquem excelência na formação dos estudantes, aprimorem a educação de jovens e adultos e incentivem iniciativas comunitárias e empresariais que ofereçam oportunidades de formação ao longo da vida são imprescindíveis.

Para tanto, os investimentos em recursos para a educação são essenciais. Investimento em políticas sociais são, da mesma forma importantes, pois o abandono escolar por necessidade de trabalho, gravidez, desinteresse (não se reconhecer dentro do que está sendo ensinado) ou falta de acesso (distância, transporte) às escolas ainda é considerável. Entre todos os investimentos necessários, percebemos que o investimento na formação de professores é o mais importante, visto que é ele quem irá formar leitores críticos e capacitados. É o professor que irá fomentar espaços para reflexão e participação, provocando as mudanças repercutidas a partir do contexto escolar. Assim, se a leitura é a chave para a grande mudança nesses índices, o professor é a principal ferramenta dessa engrenagem, pois é o agente das práticas educativas que serão responsáveis pelo sucesso ou fracasso dessa formação leitora.

Percebemos a figura do mediador no processo de formação leitora como uma figura primordial, considerando justamente a quase ausente cultura de leitura, além da urgência de pensarmos numa formação leitora a partir dos multiletramentos, por meio de tecnologias digitais, considerando essa forma de ensino como uma maneira de inclusão, o que pode soar um tanto contraditório num primeiro momento, mas, se considerarmos que mais de 80% dos alunos frequentam escola pública (BRASIL, 2021) e, infelizmente, grande parte deles não possui uma herança letrada e, muitas

vezes, o acesso às telas é mais facilitado que o acesso aos livros (impressos), percebemos que utilizar esses dispositivos, aos quais crianças e jovens, normalmente, já têm acesso, a partir de uma mediação adequada, pode facilitar e melhorar o contato com a leitura e com a literatura.

Mesmo reconhecendo que o multiletramento é um desafio, especialmente para os professores, e que também não é totalmente inclusivo, urge que a educação avance verdadeiramente nesse sentido, fornecendo as habilidades necessárias para crianças e jovens atuarem no cenário global e digital em que nos encontramos cada vez mais imersos. Para que esse avanço aconteça, a formação de professores deve ser repensada com base nessa realidade dos multiletramentos. Para considerar a formação de um (hiper) leitor devemos antes pensar num (hiper) mediador, ou seja, um professor que transite com tranquilidade e conhecimento pelas teias da rede global, por meio dos diversos dispositivos, experienciando novos meios para que possa criar possibilidades multissemióticas dentro de suas aulas, visando a um ensino dinâmico, interativo e construído colaborativamente.

Nossa pretensão com esta pesquisa foi demonstrar os diversos caminhos da leitura literária e as possibilidades do mundo tecnológico para interagir com a multiplicidade de linguagens, trazer reflexões sobre a instrução dos formadores de leitores, considerando a sua cultura pré-graduação, os esforços que as instituições de graduação — licenciaturas — (não) fazem para preparar esse indivíduo que será formador, além de refletir sobre a dedicação dos próprios cursos de pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado da área de Letras, à temática sobre formação leitora (disciplinas, cursos de extensão e outros eventos). Ademais, os currículos das escolas, mesmo dispendo de muitos documentos basilares, insistem num ensino tradicional, dificultando uma formação leitora adequada aos tempos atuais.

Ao analisarmos os importantes relatórios da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), e ao traçarmos o perfil do leitor a partir de nossa própria pesquisa, comprovamos que não só é pequeno o número de leitores em nosso país, mas também que a qualidade de leitura desses poucos leitores, na sua maioria, é questionável. A maior demonstração desse questionamento, sem julgamento de valor, é saber que o livro mais lido (em qualquer nível de escolaridade) é a *Bíblia* e, mesmo que tenhamos demonstrado que existe um caráter literário na Bíblia, entendemos que a maioria dos leitores somente a leem sob uma perspectiva religiosa e não literária. Outro ponto que pode ser importante sobre essa informação é a leitura obrigatória da *Bíblia* em muitos ambientes públicos (órgãos políticos e educacionais das esferas municipal, estadual e federal), a despeito da diversidade de religiões do povo, num estado que deveria ser laico, o que compromete a declaração sobre ser um leitor, quando o livro lido é (apenas) a *Bíblia*.

Apontamos que a literatura de massa cumpre um papel importante de formação leitora, mas, em geral, esse leitor não avança para leituras que exigem mais dele. Todos gostamos de ler algo simples e encantador, às vezes, e isso não é reprovável, mas se queremos que a leitura seja significativa e mobilize em nós tudo o que é capaz, precisamos ousar por leituras mais complexas.

Ainda, demonstramos que formar um leitor é pensar além de hábito de leitura, porquanto a palavra hábito não remete à própria proposta da leitura. Devemos buscar o encantamento, o prazer, a mobilização dos nossos sentimentos e imaginação, de forma que a leitura se torne necessária no nosso cotidiano.

Sabemos que as dificuldades são imensas para quem se propõe a trabalhar com a formação e a mediação leitora e, a partir de todas essas reflexões levantadas,

o ensino de literatura precisa ser ressignificado, dialogando com a arte, a cultura, a inclusão social e digital. Assim, a pedagogia dos multiletramentos, aberta a essa diversidade social e cultural, e a diferentes linguagens, códigos, recursos midiáticos e tecnológicos, pode contribuir sobremaneira para um importante projeto pedagógico que privilegie essa formação.

REFERÊNCIAS

AARSETH, E. J. **Cibertext**: perspectives on ergodic literature. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

ABRAMS, J. J.; DORST, D. **S**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional (Inaf)**: resultados preliminares. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf/>. Acesso em: 06 jul. 2022.

AGUIAR, A. E. de. **Do letramento aos multiletramentos**: panorama e reflexões. Disponível em: <<https://youtu.be/q0HscCiDZHE>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

AMAZON. **The death ship**. Disponível em:<<https://www.amazon.com/Death-Ship-B-Traven/dp/1556521103>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ARISTARKHOVA, I.; MARCHENKO, L.; KLAYMAN, M.; FREDDIE, W. Y. **Cyberarts/cyberculture research initiative**. Disponível em: <<http://www.cyberartsweb.org/>>. Acesso em: 07 mai. 2022.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Clube de autores, 2021. E-book Kindle.

ASSIS. J. M. M. d. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: <http://www.ibiblio.org/ml/libri/a/AssisJMM_MemoriasPostumas_s.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BARBOSA, P.; CAVALHEIRO, A. **Teoria do homem sentado**. Disponível em: <<https://po-ex.net/taxonomia/materialidades/digitais/pedro-barbosa-teoria-do-homem-sentado-motor/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L.P.; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003, p. 01-09.

BARTHES, R. **S/Z**. Tradução de Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. Análise textual de um conto de Edgar Allan Poe. In: _____. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 303-339.

_____. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fones, 2004.

_____. **O prazer do texto**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUDRILLARD, J. The Ecstasy of Communication. In: FOSTER, H. (Ed.) **The anti-aesthetic**: essays on postmodern culture. New York: The New Press, 1998, p. 26-134.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENTIVOGLIO, J. C. Polifonias narrativas: tempo, memória e história em o mez da gripe de Valêncio Xavier. **OPIS – Revista do NIESC**, vol. 4, n. 1, Catalão, 2004, p. 60-70.

BENVENISTE, E. A natureza do signo linguístico. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 53-59.

BERNARDO, G. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BLOG INTRÍNSECA. **S., de J.J. Abrams, está de volta às livrarias**. Disponível em:<<https://www.intrinseca.com.br/blog/2016/06/s-de-j-j-abrams-esta-de-volta-as-livrarias/>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BLOG LISTAS LITERÁRIAS. **10 perguntas inéditas para a escritora Ana Luisa Escorel**. Disponível em:<[https://www. https://www.listasliterarias.com/2019/07/10-perguntas-ineditas-para-escritora.html](https://www.https://www.listasliterarias.com/2019/07/10-perguntas-ineditas-para-escritora.html)>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BLOOM, H. **O cânone ocidental**. Tradução de Manuel Frias Martins. Lisboa: Comércio Marcos Santarita; Temas e Debates-Círculo de Leitores, 2013.

BOJUNGA, L. **A casa da madrinha**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 1978.

BOLTER, J. D. Transference and transparency: digital technology and the remediation of cinema. **Intermedialités**: histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques, n. 6, Montréal, 2005, p. 13-26.

BORGES, J.L. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2021.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN) — Ensino Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022a.

_____. **PNLD.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlid>>. Acesso em: 19 dez. 2022b.

_____. **PNLL.** Disponível em: <<https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>>. Acesso em: 19 dez. 2022c.

BRASIL ESCOLA. **Cubismo.** Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/literatura/cubismo.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRIDON, J. **Entre um texto e outro, o leitor em formação.** 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

BROWN, B. **The ultimate guide to global reading habits.** Disponível em: <<https://geediting.com/world-reading-habits/>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BUSH, V. **As we may think.** Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores.** Disponível em: <https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_d_e_Professores>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

CAMPOS, A. de. **Augusto de Campos.** Disponível em: <<https://www.augustodecampos.com.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção.** São Paulo: Duas Cidades, 2002, p. 77-92.

_____. O direito a literatura. In: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

CASAROTTO, C. **Dossiê das gerações:** o que são as gerações millennials, genz, alpha e como sua marca pode alcançá-las. Disponível em: <<https://rockcontent.com/br/blog/dossie-das-geracoes/>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CASTANHEIRA, F. **O livro dos começos.** Disponível em: <<https://flaviacastanheiradesign.com.br/Livro-dos-comecos>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CASTELLO, J. O enxadrista Xavier. **O Estado do Paraná,** Curitiba, 04 mai. 2001.

CEIA, C. Tristram Shandy e Viagens na minha terra: paradigmas da metaficção. **Scripta,** Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 19-33, 2º sem. 1999.

_____. **Fabulação.** Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/fabulacao>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

_____. **Canone.** Disponível em: < <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone> >. Acesso em: 28 jun. 2023.

CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: _____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; UNESP, 1998.

_____. **A mão do autor e a mente do editor.** Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Unesp, 2014.

CHICOSKI, R. **Eros e Tanatos no discurso labiríntico de Valêncio Xavier**. 2004. 224 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2004.

CHKLOVSKY, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, B. et al. **Teoria da literatura: formalistas russos**. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1978, p. 37-55.

CLÜVER, C. Intermidialidade. **PÓS** — Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 8-23, nov. 2011 – abr. 2012.

COLOMBINI, G.; TURCHI, J. D. **Projeto hipertexto**. Disponível em: <<http://projetohipertexto.com.br>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

COMPAGNON, A. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, v. 4, n. 3, Singapura, ago. 2009, p.164-195.

CORACINI, M. J.R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.) **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 5-44.

CORTÁZAR, J. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Eric Nepomuceno. Companhia das Letras, 2019.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CTRL+S. **Observatório da Literatura Digital Brasileira**: Samir Mesquita. Disponível em: <<https://www.observatorioldigital.ufscar.br/nome-do-autor-principal/samir-mesquita/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Guardini Teixeira T. Vasconcelos. São Paulo: Becca Produções Culturais Ltda., 1999.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____; GUATTARI, F. **Mil platôs** — capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1997.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Glas**. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1986.

_____. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

_____. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DESTEFANO, D.; LEFEVRE, J. Cognitive load in hypertext reading: a review. **Computers in human behavior**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 1616-1641, mai. 2007.

DINIZ, L. G. **Por uma impossível fenomenologia dos afetos**: imaginação e presença na experiência literária. 2016. 333 p. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

_____. **Imaginação como presença**: o corpo e seus afetos na experiência literária. Curitiba : UFPR, 2021.

DONALD, M. **A mind so rare**. The evolution of human consciousness. Nova York: W. W. Norton & Company, 2001.

DUARTE, J. F. **Cânone**. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

DUBOIS, J. **L'ístitution de la littérature**. Introduction à une sociologie. Bruxelas: Labor, 1978.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, U. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Tradução de Mariarosaria Fabris e José Luíz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991a.

_____. **Obra aberta**. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991b.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

_____. **Os limites da interpretação**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução de Martins Fontes. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

EMOJITERRA. **Emoji rolando os olhos**. Disponível em: <<https://emojiterria.com/pt/rolando-os-olhos/>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ERICKSON, F. **Talk and social theory**. Cambridge: Polity, 2004.

FAULKNER, W. **O som e a fúria**. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo : Companhia das Letras, 2017.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. Tradução de Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

_____; BURROWS, R. (ed.). **Cyberspace, cyberbodies, cyberpunk**. London: Sage, 1996.

FELDMAN, T. **Multimedia**. Londres: Blueprint, 1995.

FELIPPE, M. A. S. **Leitores que dialogam com a literatura entre livros e bytes**. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/42/164>>. Acesso em: 19 set. 2023.

FERNANDES, C. C. **Entre lugares, entre cidades: a poética da multiterritorialidade em Rayuela**. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FERNANDES, M. L. O. Perspectivas pós-modernas na literatura contemporânea. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v.2, n. 2, p. 42-55, 2010.

FTD. **Cultivando Leitores e Marisa Lajolo**: vídeo para educadores. Disponível em: <https://youtu.be/PA561_Pzau0>. Acesso em: 23 fev. 2023a.

FTD. **Cultivando Leitores e Marisa Lajolo**: vídeo para pais e familiares. Disponível em: <<https://youtu.be/9-dQt8hsuxA>>. Acesso em: 23 fev. 2023b.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Contexto, 2016.

FONTES, A. C. S. **Os multiletramentos na formação do leitor** : o hipertexto numa releitura crítica de textos da literatura sergipana. 2015. 93 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRITOLI, L. E. **Italo Calvino e Osman Lins: da literatura combinatória ao hiper romance**. 333 p. Tese (Doutorado em Letras), USP, São Paulo, 2012.

FURNARI, E. **O problema do Clóvis**. São Paulo: Vale Livros, 1992.

G1. **Software que deu origem ao termo “hipertexto” é lançado após 54 anos**. Disponível em: <<http://glo.bo/1kJkcRX>>. Acesso em: 07 mai. 2022.

GABEL, J. B.; WHEELER, C. **A Bíblia como literatura: uma introdução**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GENETTE, G. **O discurso da narrativa**. Lisboa: Vega, 1995.

_____. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução de Luciene Guimarães; Maria Antonia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2006.

GERICKE, G. **1937: "Guernica"**, de Picasso, é exposta pela primeira vez. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/1937-guernica-de-picasso-%C3%A9-exposta-pela-primeira-vez/a-591174>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GÓMEZ, L. A. **Expanding Borges: a intertextualidade digital na narrativa de Jorge Luis Borges**. Dissertação (Design de comunicação e novos media). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

_____. Presença na linguagem ou presença contra a linguagem. In: _____. **Graciosidade e estagnação: ensaios escolhidos**. Trad. Luciana Villas Boas e Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2012. p. 61-74.

_____. Uma universidade do futuro sem Humanidades? Trad. Claudia Regina Camargo e Greicy Pinto Bellin. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, v. 18, n. 1, 2020, p. 1-27.

_____. **Os poderes da filologia**. Trad. Claudia Regina Camargo e Greicy Pinto Bellin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021.

_____. Crise nas Humanidades: por que o trabalho de João Cezar de Castro Rocha importa. **Estado da arte**. Disponível em: <<https://estadodaarte.estadao.com.br/crise-nas-humanidades-por-que-o-trabalho-de-joao-cezar-de-castro-rocha-importa/>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

HALL, S. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 23-46.

HAMASAKI, E. G. F. de O.; NASCIMENTO, M. R. de J. **Da leitura literária ao leitor plural: caminhos possíveis a partir dos multiletramentos**. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/33960>>. Acesso em: 17 set. 2023.

HAYLES, N. K. Como lemos nós: close, hiper, máquina. Tradução de Manuel Portela. **Revista de Estudos Literários**, v. 2, Coimbra, 2012, p. 57-96.

HELENA, L. **Movimentos da vanguarda europeia**. São Paulo: Scipione, 1993.

HEMBROOKE, H.; GAY, G. The laptop and the lecture: the effects of multitasking in learning environments. **Journal of computing in higher education**, [s.l], v. 15, n. 1, p. 46-64, set. 2003.

HIGGINS, D. **Horizons: the poetics and theory of the intermedia**. Carbondale: Southern Illinois UP, 1984.

HISTÓRIA DO MUNDO. **Idade contemporânea**. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

HUTCHEON, L. **Narcissistic narrative: the metafictional paradox**. Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 1980.

_____. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Poética do pós-modernismo**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IDENTIFY U. **Summersby confession?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=_L-THM1VxHE>. Acesso em: 07 mai. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Plataforma Pró-livro**. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/sobre-plataforma.php>>. Acesso em: 10 jul. 2022a.

_____. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/APRESENTACAO_RETRATOS_DA_LEITURA_NO_BRASIL_28MAIO.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022b.

_____. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022c.

_____. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 10 ago. 2022d.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.

ITAÚ CULTURAL. **Leia para uma criança**. Disponível em: <<https://www.euleioparaumacrianca.com.br/leia-para-uma-crianca/>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

JAKOBSON, R. Retrospect. In: _____. **Selected writings II**: words and language. The Hague: Mouton, 1971, p. 711.

JAMESON, F. Pós-modernidade e sociedade de consumo. **Novos estudos CEBRAP**, n. 12, São Paulo, jun. 1985, p. 16-26.

JAROUCHE, M. M. Notas introdutórias. In: _____ (Org). **Livro das mil e uma noites**. Ramo egípcio + Aladim & Ali Babá. v. IV. Tradução de Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Globo, 2012.

JAUSS, H. R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1975.

JENHEYWARD. **For what it's worth...** Disponível em: <<https://jenheyward.tumblr.com/>>. Acesso em: 07 de mai. de 2022.

JOYCE, J. **Ulisses**. Tradução de Caetano Galindo. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2012.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

JOZEF, B. Borges: linguagem e metalinguagem. In: _____. **O espaço reconquistado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974, p.43.

JUSTI, A. "O mez da gripe", no ano do coronavírus. **Jornal Plural Curitiba**. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/cultura/o-mez-da-gripe-no-ano-do-coronavirus/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

KEEP, C.; McLAUGHLIN, T.; PARMAR, R. **The electronic labyrinth**. Disponível em <<http://www2.iath.virginia.edu/elab/elab.html>>. Acesso em: 07 mai. 2022.

KIRCHOF, E. R. **Como ler os textos literários na era da cultura digital?** Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323143255010>>. Acesso em: 18 set. 2023.

KISS, T. **Idade Contemporânea**. Disponível em: <<https://humanidades.com/br/idade-contemporanea>>. Acesso em: 1 dez. 2023.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse semiotics. In: VAN D., T. **Discourse as structure and process**. Sage Publications. New Delhi: 1997, p. 257–291.

_____.; VAN LEEUWEN T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL A., G. P. (eds). **Approaches to media discourse**. Oxford: Blackwell, 1998. p. 186–219.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

_____. Semiotic work. Applied linguistics and a social semiotic account of multimodality. **Aila Review**, v. 28, n. 01, Amsterdã, 2015, p. 49–71.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 51-62.

LANDOW, G. P. **Hipertexto**: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Ediciones Paidós, 2007.

LEIA NA ÁRVORE. **O que é letramento digital?** Disponível em: <<https://youtu.be/GK9BmuyOtyY>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2010.

_____. **O que é o virtual**. São Paulo: 34, 2011.

LIESTØL, G. Wittgenstein, Genette, and the Reader's narrative in hypertext. In: LANDOW, G. P. (ed.) **Hyper / text / theory**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994. p. 87-120.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIVROCLIP. **Livroclip**. Disponível em: <<http://www.livroclip.com.br>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LOTMAN, I. et al. **Ensaio de semiótica soviética**. Tradução de Victória Navas e Salvato Teles de Menezes. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1981.

LYON, D. **Pós-modernidade**. Tradução de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 1998.

LYOTARD, J.F. **Discours, figure**. Paris: Klincksieck, 1985.

_____. **O inumano**: considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

_____. **Que peindre?** : Adami, Arakawa, Buren. Paris: Herman Éditeurs, 2008.

MACHADO, I. A. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de M Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: FAPESP, 1995.

MCLUHAN, H. M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARIA, L. **O clube do livro**. Ser leitor, que diferença faz. São Paulo: Global Editora, 2016.

MASINA, L. Murilo Rubião, o mágico do conto. In: _____. **O pirotécnico Zacarias e outros contos escolhidos**. Porto Alegre: L & PM, 2001, p.5.

_____. **A criação literária**: Prosa I. São Paulo: Cultrix, 2006.

MELLO, R. **Zubair e os labirintos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1985.

MOTTA, S. V. **O engenho da narrativa e sua árvore genealógica das origens a Graciliano Ramos e Guimarães Rosa**. São Paulo: UNESP, 2006.

MYERS, B. R. **A reader's manifesto**: an attack on the growing pretentiousness in american literary prose. New Jersey: Melville House, 2002.

NEITZEL, A. A. **O jogo das construções hipertextuais**: Cortázar, Calvino e Tristessa. 2002. 313 p. Tese (Doutorado em Literatura), UFSC, Florianópolis, 2002.

NELSON, T. **Literary machines 87.1**. Sausalito: Mindful Press, 1987.

_____. **Project Xanadu**. Disponível em: <<https://xanadu.com/>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

NESTROVSKI, A. **Ironias da modernidade**. Ensaios sobre literatura e música. São Paulo: Ática, 1996.

NIEDERHAUSER, D. S. et al. P. The influence of cognitive load on learning from hipertext. **Journal of educational computing research**, [s.l], n. 23, 2000, p. 237-255.

NIELSON, R. P.; BROWNE, J. **The Machado de Assis digital corpus project**. Disponível em: <<http://machado.byu.edu/>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

NTS. **Radio Straka**. Disponível em: <<https://www.nts.live/shows/radio-straka>>. Acesso em: 07 de mai. de 2022.

OCANALDOLIVRO. **O canal do livro**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@oCANALdoLIVRO>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

OTTE, G. A obra de arte e a narrativa – reflexões em torno do cânone em Walter Benjamin. In: _____; OLIVEIRA, S. (Org.) **Mosaico crítico**: ensaios sobre literatura contemporânea. Belo Horizonte: Autêntica; UFMG, 1999, p. 9-16.

PASSAPORTE DIGITAL. **O que é letramento digital**. Disponível em: <https://youtu.be/CPcP4VK_uAo>. Acesso em: 24 fev. 2023.

PAULA, J. de. **Slam**: literatura e resistência! Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 101-107.

PEETERS, B. **Derrida**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PEÑA, A. E. **Average number of books read per year by country**. Disponível em: <<https://lectupedia.com/en/number-of-books-read-in-each-country/>>. Acesso em: 05 set. 2022.

PEREIRA, M. T. G.; PONCIANO, M. R. R. A relevância da linguagem da literatura brasileira em contextos de inclusão social. **Revista Philologus**, ano 15, n. 43, Rio de Janeiro, jan./abr. 2009, p. 61-68.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PICHON, E. La linguistique en France: problèmes et méthodes. **Journal de Psychologie Normale et Pathologique**, v.34, Paris, 1937, p.25-48.

PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. **Mapeamento de projetos**. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/projetos.php>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

PRIMO, A. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, Porto Alegre, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

_____. Quão interativo é o hipertexto?: da interface potencial à escrita coletiva. **Fronteiras: Estudos midiáticos**, v. 5, n. 2, São Leopoldo, 2003, p. 125-142.

PROENÇA FILHO, D. **Pós-modernismo e literatura**. São Paulo: Ática, 1988.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJEWSKY, I. O. Intermedialidade, intertextual e “remediação”. In: DINIZ, T. F. N.(Org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 15-45.

REIS, C. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. Porto Alegre: DIPUCRS, 2013.

ROBIN, B. **The educational uses of digital storytelling**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228342171_The_educational_uses_of_digital_storytelling>. Acesso em: 02 dez. 2022.

ROCKWELL, S. C.; SINGLETON, L.A. The effect of the modality of presentation of streaming multimedia on information acquisition. **Media Psychology**, [s.l.], n.9, 2007, p. 179-191.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SALMOYALT, T. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Matrizes da linguagem pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. Desafios da ubiquidade para a Educação. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v.9, p.19-28, 2013a.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Tradução de Celso Reni Braidão. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCOLARI, C. **Hacer clic**. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

SCHÖKEL, L. A. **A palavra inspirada**: a Bíblia à luz da ciência da linguagem. São Paulo: Loyola, 1992.

SEABRA, C. **Portal dos microcontos**. Disponível em: <<https://microcontos.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SENNA, M. de. **Projeto machadodeassis.net**: Referências na ficção machadiana. Disponível em: <<https://machadodeassis.net/>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, R. A. P. **Ler literatura**: o exercício do prazer. Educação literária por meio de oficinas de leitura. 165 p. Dissertação (mestrado em Teoria Literária). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, R. T. da. **Hai Kais de autores brasileiros**. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_hkbrasileiros.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SISEB SÃO PAULO. **Mediação**: Lajolo. Disponível em: <<https://youtu.be/5-iJQ3bnQt8>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SOARES, T. **Abordagens teóricas para estudos sobre cultura pop**. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14155/10727>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SODRE, M. **Best-seller**: a literatura de mercado. São Paulo: Editora Ática, 1988.

SPALDING, M.; MELLO, A.; KAYNA, M. **Literatura digital**. Disponível em: <<http://www.literaturadigital.com.br/>>. Acesso em: 07 mai. 2022.

STEPHANI, A. D; TINOCO, R. C. **A formação dos professores mediadores de leitura literária**: os desafios atuais. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1045.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

STERNE, L. **A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy** Tradução de José Paulo Paes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAMANAKA, M. **Resenha de S.** – J. J. Abrams e Doug Dorst. Disponível em: <<https://alemdolivro.com/2016/01/14/s-j-j-abrams-e-doug-dorst/>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TERRA JÚNIOR, R. **O Dadaísmo revisitado**: formas de hibridação na linguagem audiovisual contemporânea. Dissertação de mestrado em Comunicação visual. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TOYNBEE, A. **A study of history**. New York & London: Oxford University Press, 1951.

TZARA, T. **Sete manifestos Dada**. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Hiena, 1987.

UOL. **Franceses leem 21 livros por ano, cinco vezes mais que brasileiros**. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2019/03/13/franceses-leem-21-livros-por-ano-cinco-vezes-mais-que-brasileiros.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

ULRICH, E. The notion and definition of canon. In: McDONALD, L. M.; SANDERS, J. A. **The canon debate**. Oxford: Hendrickson Publishers, 2002, p. 29-30.

VELLEI, C. **Conheça 5 máquinas de leitura inventadas antes dos leitores digitais**. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/estante/conheca-5-maquinas-de-leitura-bem-diferentes-inventadas-antes-dos-leitores-digitais/>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VIRES, P. **Literature in cyberspace**. Disponível em: <<http://www.folklore.ee/Folklore/vol29/cyberlit.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

XAVIER, A. C. Hiperleitura e interatividade na Web 2.0. In: RÖSING, T.; RETTENMAIER, M. **Questões de leitura no hipertexto**. Passo Fundo: UPF, 2007, p. 32-49.

XAVIER, V. O Frankenstein de Curitiba. **Cult**, n. 20, São Paulo, mar. 1999, p. 5-9.

_____. **O mez da gripe**. Curitiba: Arte & Letra, 2020.

WALTY, I. L. C. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WANDELLI, R. **Reconstituição do corpo nas narrativas hipertextuais**. 2000. 255 p. Dissertação (Mestrado em Literatura), UFSC, Florianópolis, 2000.

_____. **Leituras do hipertexto**. Viagem ao Dicionário Kazar. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

WAUGH, P. **Metafiction**: the theory and practice of self-conscious fiction. London: Routledge, 1993.

WE ARE SOCIAL. **Digital 2021 Brazil**. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2020-october-global-statshot-report-october-2020-v01>>. Acesso em: 11 mai. 2022.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Oxford: Blackwell, 2009.

WOOLF, V. **O leitor comum**. Rio de Janeiro: Graphia, 2007.

_____. **Mrs. Dalloway**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

APÊNDICE A - Questionário: O processo de formação do leitor

Seção 1— Apresentação da pesquisa

Prezado(a) amigo(a) leitor(a)!

Se você se considera um leitor e leu inteiro ou em partes, ao menos um livro nos últimos 3 meses, solicitamos sua colaboração para participar do estudo respondendo o questionário a seguir. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, uma vez que não há identificação do respondente em qualquer parte do questionário.

Esta pesquisa objetiva identificar a sua percepção sobre seu processo de formação como leitor(a), tanto no ambiente formal (escola) como informal (família, biblioteca, amigos etc.).

A sua tranquilidade e tempo para responder da melhor forma possível, garantirá o sucesso da pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) apresente dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos poderá contatar o pesquisador responsável pelo seguinte endereço eletrônico: camargo.claudiaregina@gmail.com.

Atenciosamente,

Claudia Regina Camargo

Pesquisadora responsável e Doutoranda em Teoria Literária pelo Centro
Universitário Campos de Andrade.

- 1) Diante do exposto, declaro que tenho conhecimento acerca dos objetivos da pesquisa e dou o meu consentimento para participar dela e para publicação de seus resultados. ^{*77}

() Concordo em participar da pesquisa

() Não concordo em participar da pesquisa (caso o participante não concordasse, o questionário seguia para o final — *Obrigada pela participação!*)

- 2) E-mail (caso queira receber comunicações sobre os resultados da pesquisa)

- 3) Comentários (descritiva)

Seção 2 – Informações sobre a escolaridade

- 4) Qual seu nível de escolaridade: *

() Fundamental completo

() Ensino médio completo

() Ensino médio incompleto

() Superior completo

() Pós-graduação — Especialização

() Mestrado

() Doutorado

⁷⁷ Questões marcadas com “*” são questões obrigatórias

5) Sobre sua escolarização no nível Fundamental (atual 1º ao 9º ano): *

Escola Pública Municipal / Estadual

Escola privada

Uma parte na escola pública e uma parte na escola privada

6) Sobre sua escolarização no nível Médio: *

Escola Pública Estadual

Escola Pública Federal

Escola Privada

Uma parte em escola pública (Municipal, Estadual ou Federal) e uma parte na escola privada

Seção 3 – Sobre seus hábitos de leitura

7) Para que serve a leitura em sua vida? * (descritiva)

8) O que você costuma ler em momentos de lazer? Marque todas que se aplicam. *

Jornal

Revista

Livros impressos

Blogs

- E-books
- Outras redes sociais
- Outro:

9) Qual foi o último livro (nome da obra e autor) que você leu, sem ser exigido/solicitado? Formato impresso ou digital? (descritiva)

10) Em que suporte você costuma ler? Marque todas que se aplicam.*

- Xérox
- Livro Impresso
- E-book*
- PDF
- Audiobook*

11) Assinale, entre os gêneros de livros a seguir, quais são os três que você prefere⁷⁸? *

- Autoajuda
- Religioso
- Romance
- Contos
- Crônicas

⁷⁸ Nesta questão, eu solicitei que marcasse três, no entanto, a ferramenta não permitia essa restrição, então, algumas pessoas marcaram mais alternativas e estas foram computadas no resultado normalmente.

- () Literatura Infantil
- () Poesia
- () História em Quadrinhos / Graphic Novel
- () Literatura juvenil
- () Ficção policial
- () Não ficção — Biografia, Autobiografia
- () Não ficção — True Crime
- () História, Geografia, Ciências Sociais e Economia
- () Livros de sua área de formação
- () Livros e manuais didáticos
- () Outro: _____

12) Quais são os escritores que você prefere? (descritiva)

13) Quais, entre os escritores a seguir, você já leu? * *Marque todas que se aplicam.*

- () Augusto Cury
- () Chico Xavier
- () Euclides da Cunha
- () Franz Kafka
- () Jorge Luís Borges
- () J.K. Rowling

- () Machado de Assis
- () Maurício de Souza
- () Miguel de Cervantes
- () Monteiro Lobato
- () Italo Calvino
- () Julio Cortázar
- () Virgínia Wolf
- () Paulo Leminski
- () Valêncio Xavier
- () Osman Lins
- () Dan Brown
- () J.R.R. Tolkien
- () Stephen King
- () Agatha Christie
- () Nicolas Sparks
- () Lair Ribeiro
- () Liev Tolstói
- () Lya Luft
- () Mário Sérgio Cortella
- () Não lembro / Nenhum desses

14) Cite alguns dos livros que mais gostou de ler: (descritiva)

15) Cite algum (ns) escritor (es) que você não leria. Por quê? * (descritiva)

16) Você se considera um leitor eclético, isto é, possui capacidade de apreciar vários gêneros de obra literária (embora possua preferências)? *

() Sim

() Não

17) Gostaria de complementar a resposta anterior, justificando o seu estilo eclético (ou não eclético)? (descritiva)

18) Você costuma variar suas leituras (autores, gêneros), ou costuma sempre ler livros com as mesmas características? *

() Gosto de variar minhas leituras

() Tenho um estilo preferido e não costumo experimentar novos gêneros

19) Você já leu algum livro cujo enredo era desafiador (por exemplo, livros sem uma linearidade temporal, ou escrito de forma fragmentada – com muitos anexos e notas de rodapé, por exemplo, que fazem o leitor sair do conteúdo

principal para informações adicionais)? Se sim, qual o título da obra e o que achou dela? * (descritiva)

20) Você já leu algum (ns) dos seguintes livros? * *Marque todas que se aplicam.*

- () *O jogo da amarelinha*
- () *O mez da gripe*
- () *S. (O navio de Teseu)*
- () *Se um viajante numa noite de inverno*
- () *Avalovara*
- () *Catatau*
- () *Ulisses*
- () *A vida modos de usar*
- () *Ficções (Jorge Luis Borges)*
- () *Os detetives selvagens*
- () *Graça infinita*
- () *Bíblia*
- () *A revolução dos bichos*
- () *1984*
- () *O conto da Aia*
- () *O código Da Vinci*
- () *Diário de uma paixão*
- () *O iluminado*

- E não sobrou nenhum*
- O Senhor dos anéis*
- Dom Casmurro*
- Não li nenhum desses livros

Seção 3 – Informações sobre sua formação leitora:

21) Há algum parente que leia muito e que o (a) tenha influenciado? *

Marque todas que se aplicam.

- Pai
- Mãe
- Avô/Avô
- Tio (A)
- Irmã (Ao)
- Ninguém
- Outro:

22) Que tipo de leitura eles fazem? * *Marque todas que se aplicam.*

- Jornais impressos
- Jornais *on-line*
- Livros impressos
- E-book*
- Revistas impressas
- Revistas *on-line*
- Redes sociais

Gibis ou outras histórias em quadrinhos

Nenhum

Outro:

23) Você recebeu incentivos para leitura em sua família (acesso aos livros – biblioteca, compra, empréstimo, doação; conversas sobre livros, leitura e literatura)? *

Sim

Não

24) Caso tenha recebido incentivo, poderia relatar como foi esse incentivo?
(descritiva)

25) Durante sua formação, considerando sua vida escolar, teve um ou mais professores que o incentivaram à leitura de obras de literatura? *

Sim

Não

26) Se a resposta anterior for positiva, esse incentivo ofereceu mediação formal pela escola (um esforço real para que além do incentivo de leitura obrigatória, o aluno realmente se interessasse pelas obras, instigando a curiosidade e oferecendo uma diversidade de gêneros e estilos literários?

() Sim

() Não

27) Se a resposta for positiva, poderia contar um pouco desta experiência?

(descritiva)

28) Você recorda de alguma técnica motivadora utilizada na escola para a prática da leitura? *

() Não

() Sim

() Outro: _____

29) Se a resposta anterior foi positiva, poderia relatar a técnica motivadora utilizada pela escola para a prática da leitura? (descritiva)

30) Caso não tenha recebido incentivos para sua formação leitora, nem da família, nem da escola, Poderia contar como surgiu seu interesse pela leitura e que caminhos percorreu? (descritiva)

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B - Consolidação dos dados da pesquisa aplicada para leitores sobre hábitos de leitura e formação do leitor

1. HÁBITOS DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR: ESTUDO DE CASO POR MEIO DE QUESTIONÁRIO POR FORMULÁRIO ELETRÔNICO

Dentro das bases epistemológicas da investigação científica, a metodologia pode basear-se em método quantitativo ou qualitativo. O primeiro seria o método mais utilizado, dentro de um paradigma cartesiano e positivista, ou seja, de uma lógica matemática. É, portanto, mais amplamente aceito pela objetividade na relação causa-efeito e parte de uma orientação que pode levar em conta forças e fatores internos e externos do comportamento humano que podem alterar determinados resultados. A pesquisa pode ser realizada por estudo de caso, levantamentos amostrais e outros, além do experimental. Minayo (2008) afirma que tal método pode produzir modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática, evidenciando a regularidade dos fenômenos observáveis. Contudo, “sacrificar significados e simplifica a vida social. Daí a necessidade de novos paradigmas metodológicos que permitissem a valorização destes aspectos.” (GUERRA, 2014, p. 10).

Já o método qualitativo, segundo Guerra (2014), leva em consideração o ser humano como um ser dinâmico e que interpreta o mundo a todo momento, sendo, portanto, diferente dos objetos. Assim, pontua Guerra (2014) que “os procedimentos metodológicos, então, são do tipo etnográfico, como por exemplo: observação participante, entrevista, história de vida, dentre outros”. Essa abordagem objetiva aprofundar as relações próprias das experiências nas quais os indivíduos estão inseridos, justamente por serem estas difíceis de generalizar e controlar. Embora haja correntes que defendam um método em detrimento do outro, não nos aprofundaremos nessas teorias, já que o objetivo principal de nossa tese de

doutoramento é abordar com profundidade a questão dos processos de leitura e a formação do leitor.

O objetivo principal de nossa tese de doutoramento é abordar com profundidade a questão dos processos de leitura e a formação do leitor, com base numa visão pós-estruturalista, caminhando por conceitos relativos à semiótica, literatura pós-moderna e o ensino de literatura como forma de auxiliar nas habilidades de leitura crítica. Além disso, buscaremos também compreender um pouco do mundo da literatura na Internet e a estrutura de hiperlinks, a fim de entender se esse universo digital é capaz de facilitar a leitura de textos fragmentados ou hipertextuais.

Portanto, para uma melhor compreensão das preferências de leitura e formação do leitor, nosso estudo se desenvolverá com uma investigação científica quali-quantitativa, ou seja, utilizando o método quantitativo e qualitativo para realizar estudo em grupo de leitores diversificado, para entender como se deu o seu processo de formação como leitor e verificar se apreciam leituras de enredo não linear e se encontram dificuldades (e quais seriam) nesse tipo de leitura, tanto como entender como é seu relacionamento com leituras no universo digital. Essa pesquisa foi uma das primeiras etapas do projeto, de forma que sua análise será abordada durante o desenvolvimento do trabalho. A partir daí, será possível fazer apontamentos que colaborem para o desenvolvimento da habilidade de leitura crítica.

A pesquisa foi realizada por meio de um levantamento amostral em forma de questionário aplicado por meio de formulário eletrônico, com um grupo de leitores variados (idades e formações), delineando o seu perfil, com a finalidade de identificar as dificuldades encontradas na leitura de obras com enredo não linear.

Para uma pesquisa que possa apresentar resultados mais próximos da realidade, o trabalho foi dividido em duas etapas: um questionário preliminar para uma fase exploratória, baseado em questões qualitativas e quantitativas, em um número reduzido de participantes, de modo a testar a qualidade do questionário, obtendo uma visão inicial do problema a ser explorado em uma segunda etapa, através de acertos no questionário e um número mais expressivo de participantes.

Para responder aos questionários (fase exploratória e pesquisa propriamente dita), a única condição a ser atendida é que o participante se considere um leitor, e, portanto, tenha lido ao menos um livro completo ou em partes nos últimos 3 meses. Esse critério foi o mesmo utilizado na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, desde 2007, considerado como um critério válido também para delimitar o público-alvo de nossa pesquisa.

A fase exploratória será composta por participantes que fazem parte das relações pessoais da autora deste projeto, por uma questão de afinidade e facilidade para implementação das demais fases (questionamentos e acesso às opiniões). Para a fase seguinte, os questionários foram distribuídos para grupos de redes sociais, especialmente aqueles que tinham relação com leitura e literatura, sendo pretendido um grupo de respondentes entre 100 e 300 pessoas, inicialmente.

A análise das respostas poderá fornecer um estudo sobre as dificuldades apontadas na pesquisa realizada, averiguando como a formação do leitor poderia contribuir para sanar essas dificuldades.

Delimitando o nosso problema, a questão fundamental é entender como se deu o processo de formação do leitor do sujeito pesquisado. Para tanto formularemos as seguintes questões norteadoras fundamentais: a) Como foi o processo de formação como leitor no ambiente escolar (formal) ou fora dele

(informal)? b) O gosto pela leitura passa por literaturas que não possuem um enredo linear? b.1) Encontra quais dificuldade na leitura de enredos não lineares? c) A leitura no universo digital, seja de qualquer tipo de texto (literário, informativo, jornalístico, outros) em geral com estrutura em hiperlinks, é um tipo de leitura não linear. Qual o seu relacionamento com esse tipo de estrutura de leitura?

1.1 PESQUISA QUALIQUANTITATIVA

A pesquisa objetivou identificar a percepção do público sobre seu processo de formação como leitor, tanto no ambiente formal (escola) como informal (família, amigos, bibliotecas etc.). As perguntas abrangeram aspectos quantificáveis e outros qualitativos, de modo a permitir que o público pudesse expressar suas impressões sobre como se deu a formação leitora na sua vida e os possíveis impactos. Foi realizada em duas fases: a primeira, uma fase exploratória, para saber sobre a adequação das questões, dúvidas durante o preenchimento, sugestões e observações para agregar melhorias na ferramenta. Foram selecionadas 17 pessoas do círculo de convivência da autora, identificadas como leitoras, aptas a responder o questionário e colaborar para sua melhoria. Para tanto, o critério utilizado foi o mesmo que a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* utilizou, ou seja, que essas pessoas se considerassem leitoras e tivessem lido ao menos um livro inteiro ou em partes nos últimos 3 meses. Essa fase ocorreu entre 20 de março de 2021 e 03 de abril de 2021 (15 dias de duração).

Após a fase de amostras, poucos ajustes foram necessários, segundo sugestões dos respondentes e análise das respostas como adequadas às perguntas, sugerindo que o público entendeu o que era solicitado e as respostas eram adequadas para a análise.

A partir dessas adequações no questionário, iniciou-se a fase abrangente da pesquisa, no período de 05 de abril 2021 a 28 de maio de 2021 (53 dias). O requisito para responder o questionário era se declarar como leitor e concordar em participar de uma pesquisa com fins acadêmicos. Para que pudéssemos abranger um universo amplo e distinto de pessoas (faixas etárias, formação, localização etc.) a estratégia foi disponibilizar a pesquisa nas redes sociais. Assim, a escolha foi colocar o questionário em diversos grupos destinados a leitores e ao universo dos livros. Após uma pesquisa na rede social Facebook, ingressei em alguns grupos com número considerado grande de participantes (tabela 1) e disponibilizei o link do formulário eletrônico da pesquisa.

Nome do grupo	Nº. participantes
Clube do Livro	91.600
Amantes da literatura	87.600
Livros em PDF	70.400
Libri - De leitores para leitores.	51.900
Clássicos da Literatura & Cia	49.100
Escritores, Compositores e Poetas	38.500
Português só para quem gosta	36.200
Literatura e Cinema	15.500
Literatura Aberta	14.500
Literatura Fantástica	14.000
Zigmunt Bauman - Mundo Líquido	11.900
Clube de Literatura Brasileira Contemporânea	8.500
Doce Leitura	7.900
Vício de Leitura	7.100
Paulo Leminski	7.000
Paixão por leitura	6.700
Leitores Motivadores 	6.100
Livros e Literatura	4.200
Grupo de leitura – Café com leitura	1.400
Amigos: literatura & Cinema...e outras cositas mais.	910
S. "O Navio de Teseu"	806

Tabela 1: Grupos de leitura do Facebook
Fonte: Elaborada pela autora.

O questionário foi composto por 30 questões, sendo 17 questões objetivas e 13 questões descritivas, 19 questões obrigatórias e 11 questões optativas (em geral, complementos da questão anterior). A tabulação dos resultados foi realizada

considerando: a) o público geral; b) o público, por escolaridade; c) o público, pela formação em instituição pública ou privada. Em alguns casos, nem todas as análises foram possíveis pelo número muito pequeno de respostas de alguns grupos por escolaridade. Essa fase ocorreu entre 01 de junho de 2021 e 31 de julho de 2021 (61 dias de duração).

Como a pesquisa buscava apreender informações sobre a formação leitora, dados como gênero, faixa etária e região do Brasil não foram considerados, pois o objetivo era compreender o processo de formação leitora de modo geral, e não confrontar as informações com dados socioeconômicos. Contudo, informações sobre a formação em escola pública ou privada poderá nos dar uma ideia dentro deste quadro socioeconômico.

1.1.1 Consolidação dos dados da pesquisa

A consolidação dos dados resultou em um trabalho bastante árduo, considerando o número de respondentes e o número de questões abertas (descritivas). Inicialmente, cogitou-se a utilização de uma ferramenta computacional de análise de dados qualitativos, entre elas o *software Atlas.Ti* e o *software Nvivo*. Importante frisar que existem várias vantagens em usar tais ferramentas, pois proporcionam uma maior facilidade de gerenciar os dados, de buscar as informações e de novas análises futuras.

Porém, em um estudo inicial, por meio de uma cópia de teste das ferramentas, foi constatado que ambos os *softwares* necessitariam de uma categorização por resposta, o que somente seria possível com a leitura de cada uma (ou grande parte) delas, além do tempo para aprendizagem da ferramenta (treinamento), pois sua utilização em nível de teste se mostrou bastante complexa.

Por fim, o custo bastante alto para aquisição das ferramentas, além dos demais percalços descritos, encorajou uma análise tradicionalmente analógica.

Para tanto, utilizou-se a ferramenta do *Office365*, o *Excel*, para tabular inicialmente os dados quantitativos. Para os dados qualitativos (descritivos), a leitura das respostas gerou algumas categorias, para que fosse possível contabilizar essas respostas. Sem dúvida, além de categorizar, algumas respostas foram destacadas pelas informações que trouxeram, e estas serão elencadas para exemplificar algumas situações.

1.1.1.1 Resultados

A consolidação dos resultados considerou o público geral (total de respondentes) e o público dividido por escolaridade e por instituição (pública ou privada) na qual realizou seus estudos. O que ficou evidente, na maior parte das vezes, é que o resultado do grupo geral coincidiu com o resultado dos grupos em separado. Desta forma, a análise aqui considerará o grupo geral, e somente quando o resultado para os grupos for discrepante do grupo geral, será mencionado.

1.1.1.1.1 INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLARIDADE

1.1.1.1.1.1 Nível de escolaridade

Qual seu nível de escolaridade?	Quantidade
Fundamental completo	4
Ensino médio incompleto	8
Doutorado	36
Mestrado	65
Ensino médio completo	103
Pós-graduação Especialização	209
Superior completo	236

Tabela 2: Nível de escolaridade
Fonte: Elaborada pela autora.

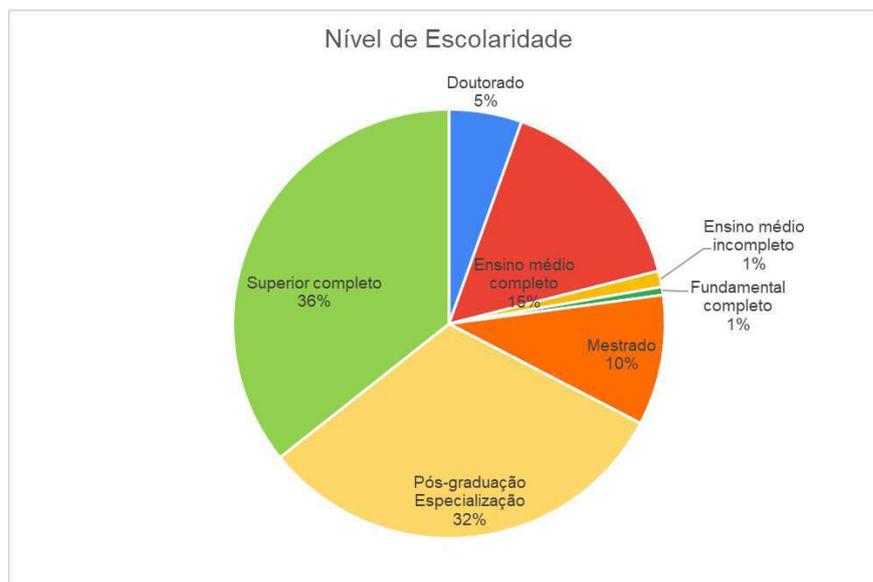


Gráfico 1: Nível de escolaridade
Fonte: Elaborado pela autora.

1.1.1.1.1.2 Sobre sua escolarização no nível Fundamental (atual 1º ao 9º ano)

Escolarização no fundamental 1º ao 9º ano	Quantidade
Uma parte na escola pública e uma parte na escola privada	113
Escola privada	160
Escola Pública Municipal / Estadual	388

Tabela 3: Escolarização no nível fundamental
Fonte: Elaborada pela autora.



Gráfico 2: Escolarização no nível fundamental
Fonte: Elaborado pela autora.

1.1.1.1.1.3 Sobre sua escolarização no nível Médio

Escolarização no Nível Médio	Quantidade
Escola Pública Federal	35
Uma parte em escola pública (Municipal, Estadual ou Federal) e uma parte na escola privada	60
Escola Privada	211
Escola Pública Estadual	355

Tabela 4: Escolarização no nível fundamental
Fonte: Elaborado pela autora.

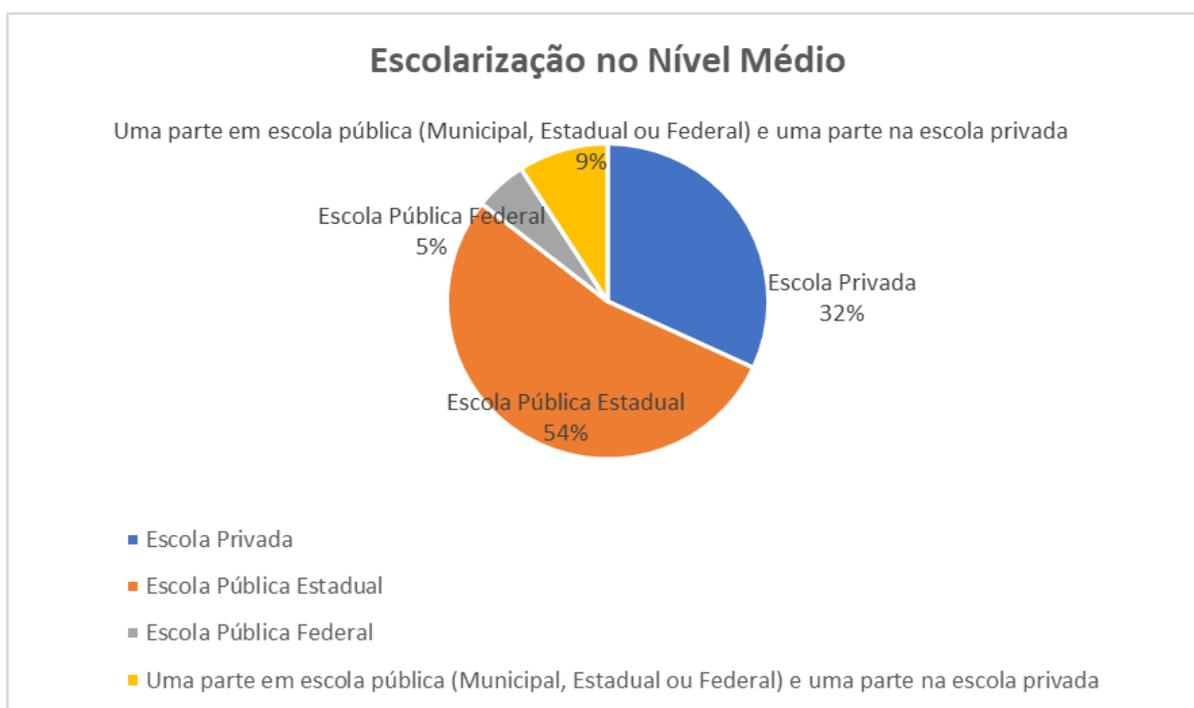


Gráfico 3: Escolarização no nível médio
Fonte: Elaborado pela autora.

O nível de escolaridade da maior parte do público (67,3%) que respondeu a pesquisa é nível **Superior completo** (35,7%) ou Especialização (31,6%). Considerando que o critério para responder a pesquisa foi que a pessoa se considerasse um leitor e tivesse lido ao menos um livro nos últimos 3 meses, concluímos que é nesse nível de escolaridade que encontramos mais leitores. Devemos considerar, também, que esse talvez seja o maior público entre os integrantes dos grupos referentes à leitura na rede social *Facebook* (tabela 1), meio em que o questionário foi mais amplamente divulgado. Além disso, mais da metade

do público (59%) realizou seus estudos de ensino fundamental e ensino médio em escola pública (municipal, estadual ou federal).

1.1.1.1.2 Sobre hábitos de leitura

1.1.1.1.2.1 Para que serve a leitura em sua vida? (Questão descritiva e obrigatória)

Respostas por semelhança	Público Geral
Passatempo, terapia, deleite, amor ao livro, relaxamento, diversão, hobby, lazer	70,6%
Ampliar/adquirir conhecimento	47,7%
Autoconhecimento, crescimento/desenvolvimento pessoal	13,5%
Conhecer novas histórias, lugares, experiências, viajar, adquirir cultura	13,0%
Conhecimento do outro, de outras realidades, empatia	4,9%
Criatividade, inspiração, imaginação	3,5%
Formação, estudo, pesquisa, trabalho, atualização	21,8%
Fuga da realidade, porto seguro	7,2%
Hábito	1,1%
Informação, notícias, atualização sobre o cotidiano	9,5%
Melhorar raciocínio, memória, concentração, senso crítico, instigar a reflexão	4,6%
Para se emocionar	1,2%
Sentido fundamental da vida	2,6%
Treinar língua estrangeira	0,3%
Vocabulário (escrita e fala)	4,0%

Tabela 5: Para que serve a leitura em sua vida
Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o resultado do público geral e o resultado do público por escolaridade e por tipo de formação (pública ou privada), percebemos que as três respostas mais citadas foram: a) em primeiro lugar (para todos) a leitura é um passatempo, um hobby; b) em segundo e terceiro lugar, de forma geral, temos que a leitura ajuda a ampliar ou adquirir conhecimentos ou colabora nos estudos, pesquisa, formação, trabalho e atualização, alternando a colocação conforme o grupo. A leitura como um hábito, para treinar língua estrangeira ou para se emocionar foram os itens menos citados por todos os grupos.

1.1.1.1.2.2 O que você costuma ler em momentos de lazer? (Questão obrigatória)

O livro impresso é ainda é o tipo de leitura mais comum em todos os públicos, seguido pelo e-book e redes sociais.

Tipo	Quantidade
Livros Impressos	611
E-books	395
Outras redes sociais	260
Jornal	135
Revista	132
Blogs	131
HQs e gibis	12
Fanfiction	5
Artigos científicos	5
Mangás	4

Tabela 6: O que costuma ler nos momentos de lazer? (público geral)
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.2.3 Qual foi o último livro (nome da obra e autor) que você leu, sem ser exigido/solicitado? Formato impresso ou digital? (Questão descritiva)

Foram citados 570 títulos, sendo que 58 títulos foram citados mais de uma vez. Duzentas e quatro pessoas leram em formato impresso e 85 leram em formato digital. O autor Stephen King foi citado vinte vezes, sem que fosse mencionado o título da obra lida. Os títulos citados mais de uma vez foram:

Títulos citados mais de uma vez	Nº citações
• Torto arado - Itamar Vieira Junior	14
• 1984 - George Orwell	6
• Trono de vidro - Sarah Maas	5
• Ensaio sobre a cegueira - Saramago	4
<p>Anne de Green Gable Dança da Morte - Stephen King Flores para Algernon Mulheres que correm com os lobos - Clarissa Pinkola No rumo do mundo de regeneração - Divaldo Franco O morro dos ventos uivantes - Emily Brontë O poder do hábito - Charles Duhigg O que me faz pular - Naoki Higashida Os irmãos Karamazov Quarto de Despejo - Carolina Maria de Jesus Sombra e Ossos - Leigh Bardugo Anne de Green Gable Dança da Morte - Stephen King Flores para Algernon Mulheres que correm com os lobos - Clarissa Pinkola No rumo do mundo de regeneração - Divaldo Franco O morro dos ventos uivantes - Emily Brontë O poder do hábito - Charles Duhigg O que me faz pular - Naoki Higashida Os irmãos Karamazov Quarto de Despejo - Carolina Maria de Jesus Sombra e Ossos - Leigh Bardugo</p>	3
<p>1808 A Coragem de ser imperfeito - Brené Brown; A morte é um dia que vale a pena viver – A. C. Q. Arantes Amor nos tempos do cólera Angústia - Graciliano Ramos Arqueiro - Bernard Cornwell Aveso da pele - Jeferson Tenório Bíblia Casa dos Espíritos - Isabel Allende Cem anos de solidão - Gabo Clube do livro dos homens - Lyssa Kay Adams Coraline. Corte de Espinhos e Rosas Crime e castigo - Fiodor Dostoievski Crooked Kingdom - Leigh Bardugo Emma - Jane Austen Enterrem seus mortos Evolução em dois mundos - Chico Xavier Filho de mil homens - Vitor Hugo Mãe</p>	2

Títulos citados mais de uma vez	Nº citações
<ul style="list-style-type: none"> • Guerra e paz – Tolstoi • Hibisco Roxo - Chimamanda Adichie • História da menina perdida - Elena Ferrante • Homo Deus - Harari • Jogador nº1 - Ernest Cline • O conto da Aia - Margaret Atwood • O Crepúsculo e a aurora - Ken Follet • O Evangelho Segundo o Espiritismo • O processo - Franz Kafka • Olhos D'água - Conceição Evaristo • Os Miseráveis - Victor Hugo 	2

Tabela 7: Livros lidos – citados mais de uma vez
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.2.4 Em que suporte você costuma ler? Marque todas que se aplicam. (Questão obrigatória)

Suporte	Geral	Porcentagem
Livro Impresso	596	91,3%
E-book	386	59,1%
PDF	252	38,6%
Xérox	50	7,7%
Audiobook	38	5,8%
*Outros (Kindle, Epub, Internet)	14	2,1%
Total respondentes	653	

Tabela 8: Suporte em que se costuma ler
Fonte: Elaborada pela autora.

O suporte em que se costuma ler continua sendo o livro impresso, seguido do e-book e PDF, tanto no público geral, quanto pela escolaridade ou tipo de instituição em que se formaram.

1.1.1.1.2.5 Assinale, entre os gêneros de livros a seguir, quais são os três que você prefere⁷⁹? (Questão obrigatória)

O gênero preferido por todos os grupos é o Romance. Para o público geral, em segundo lugar ficaram os livros da área de formação, seguido pelos livros de

⁷⁹ Nessa questão, solicitei que fossem marcados três, no entanto, a ferramenta não permitia essa restrição. Então, algumas pessoas marcaram mais alternativas e estas foram computadas no resultado normalmente.

ficção policial. Isso difere um pouco quando pegamos os grupos por escolaridade, nos quais o segundo gênero preferido é o de ficção policial e o terceiro é o de autoajuda para os grupos de ensino médio completo e superior.

Conteúdo	Coluna
Ensino Médio (%)	1
Superior (%)	2
Especialização (%)	3
Mestrado (%)	4
Fundamental (público) (%)	5
Médio (público) (%)	6
Fundamental e Médio (público) (%)	7
Fundamental (privado) (%)	8
Médio (privado) (%)	9
Fundamental e Médio (privado) (%)	10
Geral (%)	11

Quadro 1: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 9
Fonte: Elaborado pela autora.

Gêneros preferidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Romance	70,5	74,4	69,0	68,8	72,9	68,4	65,7	72,3	63,6	75,4	73,6
Livros de sua Área de Formação	15,9	31,5	45,7	57,8	38,9	49,1	46,3	39,3	30,3	40,8	32,0
Ficção Policial	34,1	44,5	33,2	18,8	36,6	33,3	23,9	41,1	15,2	33,1	36,0
Autoajuda	31,8	34,9	41,3	31,3	35,8	42,1	34,3	34,9	27,3	43,1	32,8
Contos	29,5	32,4	28,8	35,9	31,4	28,1	29,9	33,3	33,3	29,2	28,0
Não ficção (biografia, autobiografia)	22,7	28,2	35,3	25,0	29,6	36,8	31,3	27,1	27,3	40,0	28,8
Literatura Juvenil	29,5	20,6	20,7	15,6	21,7	14,0	17,9	24,6	15,2	15,4	23,2
Crônicas	22,7	21,8	21,2	17,2	21,3	15,8	22,4	22,7	18,2	20,0	18,4
Outros (Fantasia, Terror, Thrillers, Ficção Científica, Psicologia, Filosofia e Sociologia, Suspense)	11,4	18,1	19,6	4,7	19,6	12,3	13,4	17,1	27,3	12,3	18,4
História, Geografia, Ciências Sociais E Economia	13,6	17,2	22,3	21,9	18,5	15,8	26,9	17,4	27,3	14,6	20,8
Poesia	20,5	11,8	15,8	23,4	16,4	15,8	16,4	18,1	15,2	14,6	15,2
História em Quadrinhos / Graphic Novel	15,9	16,4	13,6	17,2	15,2	8,8	9,0	15,3	18,2	13,1	19,2
Religioso	15,9	12,6	21,7	12,5	14,9	14,0	6,0	19,3	9,1	13,1	9,6
Literatura Infantil	9,1	6,3	17,9	4,7	10,1	14,0	9,0	11,5	6,1	10,8	7,2
Não ficção (true crime)	11,4	12,2	9,2	1,6	10,0	7,0	3,0	10,0	6,1	9,2	13,6
Livros e Manuais Didáticos	0,0	8,0	8,7	4,7	6,7	3,5	7,5	7,5	6,1	6,9	4,0
Total respondentes	44	238	184	64	653	57	67	321	33	130	125
1º lugar	2º lugar	3º lugar									

Tabela 9: Gênero preferido
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.2.6 Quais são os escritores que você prefere? (Questão descritiva)

Nessa questão foram citados 653 autores, sendo que 233 foram citados mais de uma vez. Destaque para Machado de Assis, que foi o mais citado (85 vezes, 13%), Agatha Christie (67 vezes, 10,2%), Stephen King (51 vezes, 7,8%), Clarice Lispector (46 vezes, 7%), Gabriel Garcia Marques (44 vezes, 6,7%), J. K. Rowling (40 vezes, 6,1%), Jane Austen (37 vezes, 5,7%), José Saramago (36 vezes, 5,5%), Fiódor Dostoiévski (30 vezes, 4,6%), Guimarães Rosa (25 vezes, 3,8%) e Rick Riordan (25 vezes, 3,8%). Importante verificar nessa lista vários autores de literatura clássica, canônica.

Dentre todos os autores citados pelos leitores, destacamos alguns que podem ser considerados pós-modernos: Albert Camus (5 citações); Clarice Lispector (46 citações); David Foster Wallace (2 citações); Ernest Hemingway (4 citações); Frantz Kafka (5 citações); Gabriel Garcia Marques (44 citações); Guimarães Rosa (25 citações); José Saramago (36 citações); Kurt Vonnegut (1 citações); Margaret Atwood (6 citações); Salman Rushdie (1 citações); Samuel Beckett (1 citação); Thomas Pynchon (1 citação); Umberto Eco (9 citações) e Willian Gibson (1 citação). Os autores que fazem parte do *corpus* do trabalho também foram citados: Jorge Luis Borges (3 citações); Julio Cortázar (4 citações); Ítalo Calvino (5 citações), que de formas distintas, também podem ser considerados pós-modernos.

Autor (a) (es) (as) citados mais de 10 vezes	Citações	%
Machado de Assis	85	13,0%
Agatha Christie	67	10,2%
Stephen King	51	7,8%
Clarice Lispector	46	7,0%
Gabriel Garcia Marques	44	6,7%
J. K. Rowling	40	6,1%
Jane Austen	37	5,7%
José Saramago	36	5,5%
Fiódor Dostoiévski	30	4,6%
Guimarães Rosa	25	3,8%
Rick Riordan	24	3,7%
Dan Brown, George R. R Martin, J. R. R. Tolkien	23	3,5%
Harlan Coben, Jorge Amado, Sarah J. Maas	18	2,8%
Érico Veríssimo, Sidney Sheldon, Victor Hugo	17	2,6%
Carlos Drummond de Andrade, George Orwell, Ken Follet	16	2,4%
Graciliano Ramos, Julia Quinn	15	2,3%
Augusto Cury, Cassandra Clare, José de Alencar, Nicholas Sparks	14	2,1%
Neil Gaiman	13	2,0%
Chico Xavier, Luis Fernando Verissimo	12	1,8%
Colleen Hoover, Edgar Alan Poe, Fernando Pessoa, Lygia Fagundes Telles, Shakespeare	11	1,7%
Elena Ferrante, Mário Sergio Cortella, Zíbia Gasparetto, Zygmunt Bauman	10	1,5%

Tabela 10: Autores citados mais de dez vezes na resposta da questão 12 (escritor preferido)
Fonte: Elaborada pela autora.

Autores do <i>corpus</i>	Nº de citações
Jorge Luis Borges	3
Julio Cortázar	4
Ítalo Calvino	5

Tabela 11: Número de citações dos autores do *corpus* do trabalho
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.2.7 Quais, entre os escritores a seguir, você já leu? Marque todas que se aplicam. (Questão obrigatória)

Escritor já lido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Machado de Assis	81,8	83,6	87,0	92,2	78,9	79,1	84,1	66,7	86,2	85,6	84,4
Maurício de Souza	59,1	65,5	66,3	67,2	57,9	65,7	67,9	72,7	64,6	71,2	68,1
Agatha Christie	63,6	65,1	66,3	65,6	71,9	59,7	68,2	57,6	72,3	58,4	66,6
Monteiro Lobato	54,5	63,4	70,1	67,2	75,4	67,2	64,5	66,7	71,5	64,8	66,6
J.K. Rowling	52,3	58,4	45,7	43,8	43,9	41,8	52,0	54,5	46,9	63,2	52,5
Dan Brown	43,2	54,6	51,1	53,1	50,9	44,8	49,8	48,5	53,1	57,6	52,1
Stephen King	52,3	50,8	41,3	37,5	40,4	34,3	49,8	36,4	43,8	49,6	47,3
Mário Sergio Cortella	27,3	45,8	51,6	35,9	45,6	37,3	45,5	33,3	47,7	34,4	42,9
Augusto Cury	27,3	45,8	51,6	35,9	45,6	37,3	45,5	33,3	47,7	34,4	42,9
Franz Kafka	29,5	41,2	40,2	59,4	45,6	40,3	40,5	42,4	45,4	43,2	42,3
Nicolas Sparks	31,8	45,4	36,4	20,3	43,9	23,9	43,0	27,3	35,4	34,4	38,1
J.R.R. Tolkien	40,9	40,3	31,0	28,1	28,1	28,4	38,0	45,5	30,8	44,0	37,1
Euclides da Cunha	25,0	28,2	44,0	43,8	50,9	37,3	35,8	27,3	46,2	24,8	35,7
Liev Tolstói	29,5	34,0	32,1	39,1	24,6	31,3	32,7	24,2	36,9	35,2	33,8
Miguel de Cervantes	18,2	32,4	35,9	45,3	45,6	35,8	30,8	39,4	37,7	33,6	33,7
Paulo Leminski	18,2	21,0	37,0	48,4	40,4	23,9	31,8	18,2	38,5	19,2	30,0
Lya Luft	13,6	25,2	33,7	35,9	42,1	28,4	24,6	30,3	35,4	26,4	27,7
Chico Xavier	20,5	29,8	35,3	20,3	33,3	25,4	22,7	30,3	35,4	27,2	27,1
Virgínia Wolf	11,4	25,6	22,3	39,1	28,1	29,9	24,0	21,2	29,2	26,4	25,7
Ítalo Calvino	6,8	14,7	18,5	42,2	28,1	23,9	18,1	18,2	20,8	19,2	19,4
Jorge Luís Borges	9,1	15,5	16,8	34,4	22,8	28,4	15,3	27,3	23,8	17,6	18,8
Julio Cortázar	9,1	9,7	10,9	29,7	14,0	20,9	11,8	15,2	18,5	14,4	14,5
Lair Ribeiro	4,5	6,3	7,6	4,7	17,5	4,5	4,7	3,0	13,8	4,0	6,4
Osman Lins	0,0	3,4	4,9	4,7	3,5	9,0	3,7	12,1	4,6	4,0	4,4
Valêncio Xavier	0,0	0,8	1,6	4,7	0,0	3,0	1,6	0,0	2,3	3,2	2,1
Não lembro / Nenhum desses	2,3	1,3	2,2	0,0	3,5	3,0	1,6	3,0	1,5	0,8	1,5
Total respondentes	44	238	184	64	57	67	321	33	130	125	653
Autores do corpus	1º lugar	2º lugar	3º lugar								

Tabela 12: Escritores que já leu
Fonte: Elaborada pela autora.

Conteúdo	Coluna
Ensino Médio (%)	1
Superior (%)	2
Especialização (%)	3
Mestrado (%)	4
Fundamental (público) (%)	5
Médio (público) (%)	6
Fundamental e Médio (público) (%)	7
Fundamental (privado) (%)	8
Médio (privado) (%)	9
Fundamental e Médio (privado) (%)	10
Geral (%)	11

Quadro 2: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 12
Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os escritores já lidos, os cinco mais citados foram: Machado de Assis (85%); Maurício de Souza (68%); Agatha Christie e Monteiro Lobato (67%); J. K. Rowling (53%). Entre os autores do *corpus*: Ítalo Calvino (20%); Jorge Luís Borges (19%); Julio Cortázar (15%) e Valência Xavier (2%). Outros autores considerados pós-modernos: Franz Kafka (42%); Miguel de Cervantes (34%) e Osman Lins (4%).

Um dado interessante a frisar é que muitos leitores iniciaram sua formação leitora com gibis, histórias em quadrinhos, especialmente da *Turma da Mônica*, isso é demonstrado em vários comentários de questões com complemento, e especialmente nesta lista na qual 68% dos leitores afirmam terem lido Maurício de Souza, estando este autor entre dois respeitáveis nomes da literatura: Machado de Assis, um importante escritor da literatura brasileira e Agatha Christie, uma escritora best-seller no mundo todo.

1.1.1.1.2.8 Cite alguns dos livros que mais gostou de ler: (descritiva)

Foram citadas 2.760 obras, com 1.459 títulos diferentes, sendo que 350 títulos foram citados mais de uma vez e 33 títulos foram citados mais de 10 vezes. Foram feitas 103 citações para “todas as obras do autor”, de 78 autores diferentes citados.

Os dez títulos mais citados foram: *Crime e Castigo* (Dostoiévski) vinte vezes; *Os Miseráveis* (Victor Hugo) 21 vezes; *A menina que roubava livros* (Markus Zusak) 23 vezes; *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) 24 vezes; *1984* (George Orwell) 27 vezes; *Orgulho e Preconceito* (Jane Austen) 27 vezes; *O senhor dos anéis* (a trilogia de J. R. R. Tolkien) 31 vezes; *Dom Casmurro* (Machado de Assis) 35 vezes; *Cem anos de solidão* (Gabriel García Marques) 52 vezes; *Harry Potter* (a saga de J. K. Rowling) 67 vezes citado. Dentre os livros citados mais de 10 vezes, alguns podem ser considerados literatura pós-moderna: *O nome da rosa* (Umberto Eco) 11 citações; *Dom Quixote de la Mancha* (Miguel de Cervantes) 12 citações; *Ensaio sobre a cegueira* (José Saramago) 19 citações; *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) 24 citações e *Cem anos de solidão* (Gabriel García Marques) 52 citações. Os autores mais citados para “todas as obras do autor” foram: Agatha Christie 5 citações; Sidney Sheldon 4 citações; Franz Kafka, Jane Austen, Mônica de Castro e Shakespeare com 3 citações. Desses autores, destaque para os autores que podem ser considerados pós-modernos: Franz Kafka com 3 citações e Saramago com 2 citações.

Autores citados	Citações
Agatha Christie	5
Sidney Sheldon	4
Franz Kafka, Jane Austen, Mônica de Castro, Shakespeare	3
Dan Brown, Dostoiévski, Isaac Asimov, José Mauro de Vasconcelos, Jostein Gaarder, Machado de Assis, Mario Vargas Llosa, Monteiro Lobato, Nelson Rodrigues, Nicholas Sparks, Saramago	2

Tabela 13: Livro que mais gostou de ler (todas as obras do autor) – autores citados mais de uma vez.
Fonte: Elaborada pela autora.

Títulos citados mais de uma vez	Citações
Harry Potter (a saga)	67
Cem Anos de Solidão (Gabriel García Marques)	52
Dom Casmurro (Machado de Assis)	35
O senhor dos anéis (a trilogia)	31
1984, Orgulho e Preconceito Jane Austen	27
Memórias póstumas de Brás Cubas (Machado)	24
A menina que roubava livros	23
Os Miseráveis (Victor Hugo)	21
Crime e Castigo (Dostoiévski)	20
Ensaio sobre a cegueira (Saramago)	19
Grande sertão: veredas	18
O Código Da Vinci	15
Anjos e demônios (Dan Brown), it A Coisa, O pequeno príncipe	14
Dom Quixote de la Mancha I e II, O caçador de pipas (Khaled Hosseini), O morro dos ventos uivantes, Os pilares da Terra (Ken Follett)	12
Corte de Espinhos (trilogia), O Iluminado, O Nome da Rosa (Umberto Eco), O sol é para todos, Vidas secas	11
As brumas de Avalon, Assassinato no expresso do oriente, Bíblia, Jogos Vorazes (trilogia), Meu pé de laranja lima, O Alienista (Machado de Assis), Senhora, Torto Arado	10

Tabela 14: Livro que mais gostou de ler: títulos citados dez ou mais vezes
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.2.9 Cite algum (ns) escritor (es) que você não leria. Por quê? (Questão obrigatória descritiva)

Esta pergunta foi efetivamente respondida por 600 pessoas, embora fosse uma questão obrigatória, 52 respondentes apenas não deixou o campo em branco, sem, no entanto, responder à questão. Oitenta e sete pessoas (15%) responderam que não existe um autor que não leria, e consideraram o gênero mais importante que o autor na escolha de uma obra. Assim, várias pessoas relataram não ler alguns gêneros em especial:

Gêneros que não leriam	Citações	%
Autoajuda	62	10,3%
Terror e suspense	8	1,3%
Livros escritos por <i>youtubers</i> e <i>influencers</i>	5	0,8%
<i>Coaching</i>	8	1,3%
Hot erotismo	9	1,5%
Literatura clássica	4	0,7%
Sobre política	3	0,5%
Ficção científica	4	0,7%
<i>Best-sellers</i>	4	0,7%
Religiosos (por diferirem de suas religiões ou falta de interesse no tema)	8	1,3%
Total	115	19,2%

Tabela 15: Gêneros que não leriam
Fonte: Elaborada pela autora.

O principal motivo para não ler um autor, somando quase 30% dos respondentes desta questão, seria pelo estilo de literatura pobre ou porque não é o estilo que o leitor aprecia.

Literatura pobre, de mercado ou não gostam do estilo	Citações	%
Paulo Coelho	78	13,0%
Nicholas Sparks pela temática romântica, finais tristes.	36	6,0%
Stephen King, pela temática e pelo tipo de escrita.	17	2,8%
Dan Brown, pelo estilo literatura de mercado, principalmente.	10	1,7%
Stephanie Meyer, pelo gênero juvenil e fantasia.	7	1,2%
Stephanie Meyer (a autora da saga crepúsculo).	7	1,2%
John Green -pelo gênero e superficialidade.	5	0,8%
Agatha Christie - pelo gênero e como escreve.	4	0,7%
E. L. James. Por se tratar de romance erótico.	4	0,7%
J. R. R. Tolkien, pelo tipo de escrita, pela temática e gênero.	3	0,5%
Luiz Felipe de Cerqueira e Silva Pondé	2	0,3%
Sarah J. Maas	2	0,3%
Total	175	29,2%

Tabela 16: Autores que não leriam – *best-sellers* ou estilo

Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, foram citados alguns autores de livros de autoajuda. Se considerarmos as pessoas que afirmaram não ler livro do gênero autoajuda (62), teríamos um total de quase 25% do público que não optaria por autores deste gênero.

Autores de livros de autoajuda	Citações	%
Augusto Cury	65	10,8%
Lair Ribeiro	17	2,8%
Mário Sergio Cortella	4	0,7%
Total	86	14,3%

Tabela 17: Autores que não leriam – autoajuda

Fonte: Elaborada pela autora.

Empatados, em terceiro lugar, estariam autores considerados pelo público respondente como aqueles que pregam uma ideologia, assim como autores com cunho religioso:

Autores com visão ideológica	Citações	%
Olavo de Carvalho	38	6,3%
Karl Marx	2	0,3%
Total	40	6,7%

Tabela 18: Autores que não leriam – visão ideológica

Fonte: Elaborada pela autora.

Autores com cunho religioso	Citações	%
Chico Xavier (escritor espírita)	27	4,5%
Zíbia Gasparetto (escritora espírita)	5	0,8%
Pe. Marcelo Rossi (escritor católico)	3	0,5%
Silas Malafaia (escritor evangélico)	3	0,5%
Pe. Fábio de Melo (escritor católico)	1	0,2%
Allan Kardec (codificador da doutrina espírita)	1	0,2%
Total	40	6,7%

Tabela 19: Autores que não leriam – cunho religioso
Fonte: Elaborada pela autora.

Uma parte dos leitores mostra preocupação com questões criminosas, preconceituosas ou polêmicas envolvendo escritores, e alguns afirmam que, embora já tenham lido, não voltariam a ler o autor, nos levando a refletir se é possível (e saudável) separar um autor de sua obra:

Autores recusados por suposto envolvimento em crimes ou falas preconceituosas	Citações	%
J. K. Rowling, por ser uma pessoa transfóbica	16	2,7%
Cassandra Clare, pela polêmica sobre plágio.	4	0,7%
Monteiro Lobato: racista, xenófobo.	4	0,7%
Marion Zimmer Bradley, pelo envolvimento com pedofilia e estupro.	3	0,5%
H. P. Lovecraft, pelo racismo.	3	0,5%
Charles Bukowski: machismo;	3	0,5%
Anna Todd: romantização de relacionamentos abusivos.	2	0,3%
Ayn Rand: estilo controverso.	2	0,3%
Raphael Montes: descrições fortes de canibalismo, torturas e crueldades	2	0,3%
Total	39	6,5%

Tabela 20: Autores que não leriam – por envolvimento em crimes ou polêmicas
Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo o *site* e-Guia do estudante (2020), várias publicações da famosa autora de *Harry Potter* (2000), J. K. Rowling, se apresentaram discriminatórios contra transexuais, transgêneros e travestis, o que fez com que uma grande polêmica sobre a autora com a transfobia fosse gerada, movimentando o mundo literário e a

decepção de muitos de seus fãs, sendo este motivo relatado por 16 pesquisados como mote para não ler mais a autora.

Sherrilyn Kenyon, autora da série *Dark-Hunter* (2002) processou a autora Cassandra Clare, por plágio na saga *Instrumentos Mortais* (2007), afirmando que, comparando os personagens do seus livros *Dark-Hunter* (2002) com os da série *Shadowhunters* (2016) de Cassandra, muito aspectos são idênticos, conforme FLOOD (2016). Este fato motivou que 4 de nossos pesquisados terem excluído a autora de suas leituras.

Outros leitores apontaram a obra de Monteiro Lobato como racista, fato que foi reiterado pela dificuldade que o autor teve de ingressar no mercado americano, ainda na década de 20, segundo o jornal BBC News Brasil (Veiga, 2020).

Outra autora citada por três dos leitores pesquisados foi Marion Zimmer, acusada de cúmplice em crimes de pedofilia de seu pai, contra a filha Moira Greyland e outras crianças, conforme relato da própria filha no livro *The last closet: the dark side of Avalon* (2018), conforme Rosenberg (2014) no Washington Post. Ainda três leitores citaram Lovecraft como racista (CASARIN, 2020) e Charles Bukowski como machista. Para Declercq (2020), Bukowski é considerado machista, especialmente por seu livro *Mulheres*, no qual o protagonista se envolve em vários relacionamentos abusivos com mulheres, já que ama e odeia as mulheres na mesma intensidade.

Anna Todd, Ayn Rand e Raphael Montes, tiveram duas citações cada. Todd por romantizar relações abusivas, conforme Lopes (2021), Rand pelo seu estilo controverso, opinião embasada também por Martins (2018), e Montes por um tipo de literatura com descrições fortes de violência, crueldade e até canibalismo, como narra Maciel (2017).

1.1.1.1.2.10 Você se considera um leitor eclético, isto é, possui capacidade de apreciar vários gêneros de obra literária (embora possua preferências)? (Questão descritiva e obrigatória).

Conteúdo	Coluna
Você se considera um leitor eclético?	1
Ensino Médio (%)	2
Superior (%)	3
Especialização (%)	4
Mestrado (%)	5
Fundamental (público) (%)	6
Médio (público) (%)	7
Fundamental e Médio (público) (%)	8
Fundamental (privado) (%)	9
Médio (privado) (%)	10
Fundamental e Médio (privado) (%)	11
Geral (%)	12

Quadro 3: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 21

Fonte: Elaborado pela autora.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sim	90,9	86,3	88,0	87,5	84,2	74,6	90,0	81,8	86,2	89,6	87,9
Não	9,1	13,7	12,5	12,5	14,0	23,9	9,7	15,2	13,8	10,4	12,1
Total	44	234	184	64	57	67	321	33	130	125	654

Tabela 21: Você se considera eclético?

Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.2.11 Gostaria de complementar a resposta anterior, justificando o seu estilo eclético (ou não eclético)? (Questão descritiva)

Trezentas e quinze pessoas justificaram sua escolha (eclética ou não). Entre leitores que não se consideraram ecléticos os motivos foram:

Porque não se considera eclético	Citações
Não gosto de clássicos	1
Não gosto de autoajuda	10
Gosto de enredo simples	2
Paro a leitura quando não me interessa	4

Tabela 22: Motivos para não se considerar eclético

Fonte: Elaborada pela autora.

Alguns comentários merecem destaque e colaboram na compreensão do que o leitor pesquisado entende por “ser eclético”:

Destaques para os leitores que se afirmam ecléticos:
Acredito que minha gama de leitura é razoavelmente eclética (embora não seja universal). Gosto de gêneros e subgêneros dos mais variados. Em vias de exemplo: dois dos meus autores favoritos são Jane Austen, uma escritora inglesa de romances, e Jorge Luís Borges, um cronista/poeta argentino.
As diferenças me estimulam.
Bem dependendo da sinopse leio de tudo. Mais bizarro melhor.
Cada gênero tem suas particularidades que podem acrescentar muito
Curto muito clubes de assinaturas de livros exatamente por isso, pra me desafiar com outros tipos de livros e conhecer escritas novas.
Depois de adulta, gosto sempre de experimentar novos gêneros, nem sempre gosto, mas pelo menos estou tentando rs
Estou aberto a conhecer novas formas de pensar sentir e observar a ótica de outras pessoas sobre o mundo o universo e o cotidiano, sendo assim tento atrelar a leitura em minha vida de uma maneira mais versátil.
Eu gosto de ler me desafiar por outros caminhos sair da zona de conforto.
Eu leio os romances açucarados, mas gosto de dramas e mistério. Gosto de ação nos livros, mas também curto as descrições dos autores clássicos e suas histórias mais lentas. Leio poemas e contos, gosto de intercalar os gêneros.
Eu realmente leio de tudo. Gosto principalmente dos clássicos, das distopias, não ficção, mas as vezes busco ler uns livros mais leves e bobinhos.
Eu tinha muita dificuldade de escolher um livro para ler, entrei num clube de livros (Tag) e gostei muito! Gosto muito das literaturas fantástica! Quero muito conhecer a literatura brasileira, tive pouco acesso!
Gosto da experiência diversificada e como elas me capturam na história ao ponto de me tocar de alguma forma
Gosto de tudo que possa me ajudar a abrir a mente.
Leio de tudo... meu pai, meu grande incentivador na leitura, desde muito cedo me deu de presente, livros os mais variados
O ato de ler livros de vários estilos e seguimentos me proporciona não só entretenimento, mas tanto maior capacidade cognitiva. Leio para, além de aumentar minha inteligência, ter momentos de prazer
Participo de um grupo de leitura e leio todos os livros independentemente de serem do meu gênero preferido ou não. E na maioria das vezes me surpreendo positivamente.
Um dos motivos de eu ler é poder sair da minha zona de conforto, gosto das infinitas possibilidades de pontos de vistas diferentes. Gosto de aprender sobre assuntos diferentes, coisas que eu nunca vi, ideias que nunca passaram pela minha cabeça.
Variar os gêneros é variar as histórias e mundos, gêneros possuem um esqueleto a qual você sabe como funciona quando se lê o mesmo com frequência.

Quadro 4: Destaque em respostas dos leitores ecléticos
Fonte: Elaborado pela autora.

1.1.1.1.2.12 Você costuma variar suas leituras (autores, gêneros), ou costuma sempre ler livros com as mesmas características? (Questão obrigatória)

Conteúdo	Coluna
Ensino Médio (%)	1
Superior (%)	2
Especialização (%)	3
Mestrado (%)	4
Fundamental (público) (%)	5
Médio (público) (%)	6
Fundamental e Médio (público) (%)	7
Fundamental (privado) (%)	8
Médio (privado) (%)	9
Fundamental e Médio (privado) (%)	10
Geral (%)	11

Quadro 5: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 23
Fonte: Elaborado pela autora.

Texto da coluna (Varia suas leituras?)	Legenda
Alternativa 1	Gosto de variar minhas leituras
Alternativa 2	Tenho um estilo preferido e não costumo experimentar novos gêneros

Quadro 6: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 23
Fonte: Elaborada pela autora.

Varia suas leituras?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Alternativa 1	77,3	84,6	84,8	87,5	86,0	79,1	85,7	87,9	86,2	79,2	84,4
Alternativa 2	22,7	15,4	15,8	12,5	12,3	19,4	14,0	9,1	13,8	20,8	15,6
Total	44	234	184	64	57	67	321	33	130	125	654

Tabela 23: Costuma variar suas leituras?
Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos que a maioria dos leitores gosta de ler estilos variados: 88% se consideraram ecléticos e 84% afirmaram que gostam de variar os estilos de leitura.

1.1.1.1.2.13 Você já leu algum livro cujo enredo era desafiador (por exemplo, livros sem uma linearidade temporal, ou escrito de forma fragmentada – com muitos anexos e notas de rodapé, por exemplo, que fazem o leitor sair do conteúdo principal para informações adicionais)? Se sim, qual o título da obra e o que achou dela? (Questão descritiva e obrigatória)

Conteúdo	Coluna
Ensino Médio (%)	1
Superior (%)	2
Especialização (%)	3
Mestrado (%)	4
Fundamental (público) (%)	5
Médio (público) (%)	6
Fundamental e Médio (público) (%)	7
Fundamental (privado) (%)	8
Médio (privado) (%)	9
Fundamental e Médio (privado) (%)	10
Geral (%)	11

Quadro 7: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 24 e 25
Fonte: Elaborada pela autora.

Cento e noventa e quatro pessoas responderam que não leram nenhuma obra desafiadora, 4 leitores não responderam, 407 leitores responderam o que acharam da obra (desafiadora), conforme tabela abaixo:

Leram obras de conteúdo desafiador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Não leu ou não lembra	11,4	12,0	12,5	6,3	15,8	9,0	10,9	15,2	11,5	10,4	29,7
Leu, mas não lembra o título	27,3	33,3	35,9	17,2	38,6	26,9	30,8	30,3	33,1	31,2	2,3
Somente respondeu que leu	2,3	0,4	2,2	0,0	33,3	25,4	0,9	0,0	2,3	0,0	2,0
Consideram que os livros técnicos ou acadêmicos têm essa complexidade	0,0	0,9	0,5	1,6	1,8	0,0	0,3	0,0	0,8	4,0	0,8
Não responderam	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,6

Tabela 24: Já leu alguma obra com conteúdo desafiador?
Fonte: Elaborada pela autora.

O que achou?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gostou	13,6	9,0	7,6	14,1	3,5	9,0	10,0	15,2	8,5	8,8	21,0
Achou complexo, difícil, desafiador, confuso	9,1	15,4	15,2	18,8	15,8	1,5	12,5	27,3	15,4	16,0	20,4
Dificuldade pelas muitas notas de rodapé	13,6	5,1	4,9	3,1	3,5	25,4	4,0	9,1	5,4	5,6	5,1
Dificuldade pela fragmentação ou falta de linearidade temporal	0,0	2,6	0,0	1,6	1,8	0,0	1,9	0,0	2,3	2,4	3,8
Não gostou	2,3	1,7	1,1	0,0	3,5	0,0	1,9	0,0	2,3	2,4	3,7
Desisti da leitura	4,5	1,3	0,0	1,6	0,0	0,0	0,6	3,0	0,0	0,0	2,9
O que achou?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Necessitou ou instigou pesquisas complementares ou dicionário	2,3	3,0	1,6	3,1	0,0	0,0	3,1	3,0	0,8	0,8	2,1
Dificuldade pelo vocabulário erudito ou regional, palavras em outros idiomas, gírias	6,8	2,6	4,3	0,0	0,0	0,0	3,7	0,0	1,5	1,6	2,8
Precisou do contexto histórico	9,1	5,6	3,8	1,6	7,0	0,0	4,0	6,1	3,1	3,2	0,6
Total respondentes	44	234	184	64	57	67	321	33	130	125	652

Tabela 25: O que achou?
Fonte: Elaborada pela autora.

Dentro do público geral:

Leram obras de conteúdo desafiador	Quantidade
Total de respondentes	653
Não leu ou não lembra	194
Leu, mas não lembra o título	15
Somente respondeu que leu	13
Consideram que os livros técnicos ou acadêmicos têm essa complexidade	5
Não responderam	4

Tabela 26: Leu obra de conteúdo desafiador (público geral)
Fonte: Elaborada pela autora.

O que achou da obra	Quantidade
Gostou	137
Achou complexo, difícil, desafiador, confuso	133
Dificuldade pelas muitas notas de rodapé	33
Dificuldade pela fragmentação ou falta de linearidade temporal	25
Não gostou	24
Desisti da leitura	19
Necessitou ou instigou pesquisas complementares ou dicionário	14
Dificuldade pelo vocabulário erudito ou regional (literatura clássica brasileira)	11
Dificuldade pelo vocabulário erudito ou regional (literatura clássica estrangeira)	7
Desisti da leitura, mas retornei	6
Dificuldade por conta de trechos em outros idiomas, gírias, palavras estranha	6
Precisou do contexto histórico	4

Tabela 27: O que achou da obra de conteúdo desafiador
Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos que o número de pessoas que gostou de obras desafiadoras (137) é bem menor que o número de pessoas que não gostou, ou que teve dificuldades ou desistiu (282), sem que possamos afirmar que não tenham gostado pelas dificuldades encontradas. O número de pessoas que não leram obras de enredo mais desafiador é de quase 30%, embora quase 90% dos leitores se considerem eclético.

Sobre a obra desafiadora que leram, os respondentes citaram 262 títulos, sendo que 52 títulos foram citados mais de uma vez:

Obra	Citações	O que acham
S. O Navio de Teseu	25	36 % gostaram, 36% consideraram a obra desafiadora ou difícil.
A Divina comédia	16	Desafiador, a maioria gostou da obra, sentiram dificuldade pelo fato da linguagem, especialmente por ser um clássico a literatura, 15% desistiram da leitura, 15% precisaram fazer pesquisas para compreender a obra

Obra	Citações	O que acham
O jogo da amarelinha	14	Foi considerada desafiadora pela maioria, que gostou da obra. 1 pessoa diz ter desistido da leitura.
Obras de Clarice Lispector	11	A hora da estrela e A paixão segundo G.H, entre outras, foram citadas como desafiadoras, pela fragmentação ou falta de linearidade temporal, necessitando algumas vezes de pesquisas
Cem Anos de Solidão.	10	Dificuldade em acompanhar a linha temporal e a confusão com os personagens, pela repetição dos nomes, 10% desistiram da leitura, 20% afirma ter gostado.
Grande sertão: Veredas	10	40% gostam da obra, 10% desistiram da leitura, 10% desistiram, mas retornou. A obra foi considerada desafiadora, especialmente pela linguagem utilizada.
A Bíblia Sagrada	9	Desafiadora
O Nome da Rosa	9	50% gostaram da obra, mas ela foi considerada difícil, especialmente pelos vários trechos em latim.
Laranja Mecânica	8	25% não gostou, 40% alegaram dificuldade pela linguagem, especialmente palavras inventadas.
Ulisses, James Joyce	8	25% desistiram da leitura, 25% consideraram a obra difícil.
Mulheres que correm com os lobos	6	45% desistiram da leitura, 45% gostaram, 45% consideraram desafiadora, especialmente pelas notas de rodapé
Operação Cavalo de Troia	6	35% gostaram da obra, mas consideram difícil de ler pelas inúmeras notas de rodapé explicativas.

Obra	Citações	O que acham
Crime e Castigo	5	20% desistiram da leitura, 40% gostaram, 40% acharam desafiador, 10% alegaram dificuldade pelo número de interrupções na leitura pelas notas de rodapé
Graça Infinita	5	60% gostaram da obra, 40% consideraram desafiadora, 20% alegaram dificuldade pela fragmentação ou falta de linearidade temporal
Dom Quixote de la Mancha	4	Muitas notas de rodapé, mas foi considerada agradável e desafiadora.
Em Busca Do Tempo Perdido	4	50% gostaram, 25% desistiram da leitura. Foi considerada desafiadora, especialmente pela descrição muito detalhista
Guerra e paz	4	50% afirmaram ter gostado da obra, 50% consideraram a obra desafiadora, especialmente pelo número de notas de rodapé.
Macunaíma	4	50% gostaram da obra, desafiadora, pela linguagem utilizada.
Memórias póstumas de Brás Cubas	4	25% não gostaram, 50% acharam desafiador.
Moby Dick	4	50% não gostaram, 50% acharam desafiador.
Mrs. Dalloway	4	50% gostaram, 50% acharam desafiador, 25% precisaram fazer pesquisas para compreender melhor a obra
Em Busca Do Tempo Perdido	4	50% gostaram, 25% desistiram da leitura. Foi considerada desafiadora, especialmente pela descrição muito detalhista
Hitler, de Joachim Fest	4	50% consideraram desafiadora, pelo contexto histórico da obra, necessitando de pesquisas extras para melhor compreensão. 50% gostaram muito.

Obra	Citações	O que acham
A máquina de fazer espanhóis de Valter Hugo Mãe	3	Acharam desafiador e gostaram da obra
As meninas	3	Acharam desafiador e gostaram da obra
Ensaio sobre a cegueira	3	100% gostaram da obra, mas foi considerada desafiadora.
O código da Vinci	3	
O Morro dos Ventos Uivantes	3	100% gostaram da obra.
O mundo de Sofia	3	
O Senhor dos Anéis (J. R. R. Tolkien)	3	
Se um Viajante numa Noite de Inverno	3	65% gostaram, 35% consideraram desafiadora, 35% desistiram da leitura e retornaram depois, 35% desistiram definitivamente da leitura da obra.
1984	2	Gostaram e acharam desafiador
Anna Karenina	2	Consideraram que a obra apresenta fragmentação/ou não tem linearidade temporal
Caixa de Pássaros intrigante e gosto de quero mais	2	Acharam desafiadora e gostaram da obra
Eles eram muitos cavalos Luiz Ruffato	2	Gostaram da obra
Frankenstein	2	Leitores consideraram a obra desafiadora, pelas muitas notas de rodapé
Em Busca Do Tempo Perdido	4	50% gostaram, 25% desistiram da leitura. Foi considerada desafiadora, especialmente pela descrição muito detalhista
Nevernight	2	100% consideraram exagerado o número de notas de rodapé

Obra	Citações	O que acham
O Conde de monte Cristo	2	Muitas notas de rodapé, necessitou de mais pesquisas para compreensão da obra
O evangelho segundo Jesus Cristo	2	Gostaram da obra mas consideram a obra difícil, desafiadora.
O Idiota de Dostoiévski	2	
Os Lusíadas	2	
Os Miseráveis	2	Necessidade de pesquisa para compreender a obra.
Pátria (Fernando Aramburu)	2	
Relato de um certo oriente	2	100% gostaram da obra
Retrato de um artista quando jovem - James Joyce	2	Desafiadora
Senhora	2	Linguagem difícil por se tratar de uma literatura clássica brasileira.
Sherlock Holmes	2	
Sula - Toni Morrison	2	100% gostaram da obra
Triste Fim de Policarpo Quaresma	2	100% consideraram a leitura difícil.
O conto da aia	2	

Tabela 28: Obra citada como desafiadora e o que achou
 Fonte: Elaborada pela autora.

Além das obras citadas, os pesquisados apontaram alguns autores como sendo difíceis e complexos: Saramago (citado 7 vezes); Machado de Assis (citado 3 vezes); Dostoiévski (citado 2 vezes); Allan Kardec; Bauman; Jorge Luis Borges; Élio Gaspari (Anos de chumbo); Baruch Spinoza; Freud; Lacan; Proust; Steven James; Umberto Eco; Valter Hugo Mãe.

1.1.1.1.2.14 Você já leu algum(ns) dos seguintes livros? *Marque todas que se aplicam.* (Questão obrigatória)

Livros já lidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Dom Casmurro	61,4	76,9	72,8	82,8	66,7	65,7	72,6	54,5	68,5	78,4	72,2
O código da Vinci	45,5	54,3	57,1	62,5	54,4	49,3	53,3	48,5	59,2	58,4	55,4
A revolução dos bichos	45,5	51,7	54,9	53,1	59,6	41,8	50,5	42,4	57,7	58,4	52,6
1984	38,6	46,2	44,6	59,4	47,4	41,8	44,5	45,5	50,8	48,0	46,5
O conto da aia	25,0	35,5	25,5	32,8	36,8	20,9	26,5	27,3	35,4	36,8	30,0
O senhor dos anéis	31,8	32,5	31,0	32,8	29,8	23,9	33,0	39,4	29,2	37,6	32,4
Diário de uma paixão	15,9	29,9	22,3	14,1	21,1	17,9	28,3	18,2	16,2	20,8	23,5
O iluminado	20,5	25,2	20,1	14,1	19,3	13,4	22,7	21,2	20,0	20,8	21,1
E não sobrou nenhum	2,3	23,5	17,4	15,6	22,8	20,9	18,4	24,2	16,2	22,4	19,1
Ulisses	15,9	15,0	23,4	20,3	22,8	25,4	18,4	18,2	21,5	13,6	19,0
Ficções	2,3	8,1	9,8	26,6	10,5	17,9	8,4	18,2	15,4	5,6	10,4
O jogo da amarelinha	9,1	6,4	6,0	18,8	10,5	13,4	5,3	9,1	13,8	8,8	8,4
S. O navio de Teseu	6,8	6,4	7,1	3,1	12,3	3,0	5,6	3,0	9,2	7,2	6,3
Se um viajante numa noite de inverno	2,3	3,0	3,8	7,8	7,0	4,5	3,7	9,1	5,4	3,2	4,1
Avalovara	0,0	2,6	0,0	3,1	0,0	7,5	1,6	6,1	0,8	2,4	2,1
Não li nenhum	2,3	1,7	4,9	0,0	0,0	6,0	2,2	9,1	3,8	2,4	3,1
Catatau	0,0	1,7	1,6	6,3	5,3	4,5	1,6	3,0	3,8	1,6	2,3
Graça Infinita	2,3	1,7	2,7	1,6	1,8	1,5	3,4	0,0	0,8	1,6	2,3
Bíblia	52,3	49,1	59,8	60,9	66,7	38,8	58,6	24,2	57,7	45,6	53,5
O mez da grippe	0,0	0,9	2,2	4,7	0,0	4,5	3,4	0,0	0,0	1,6	2,4
Os detetives selvagens	0,0	0,9	0,0	3,1	0,0	0,0	1,2	0,0	0,8	2,4	1,2
A vida modos de usar	0,0	0,9	1,1	3,1	1,8	0,0	0,9	0,0	2,3	0,8	1,1
Total	44	234	184	64	57	67	321	33	130	125	654

Tabela 29: Livros já lidos
Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: Cores da tabela 29
Os 3 livros mais lidos por escolaridade e tipo de instituição de ensino
Livros de leitura não linear
Os 3 livros de leitura não linear mais lidos por escolaridade e tipo de instituição de ensino

Quadro 10: Legenda das cores utilizadas na tabela 29
Fonte: Elaborada pela autora.

Conteúdo	Coluna
Ensino Médio (%)	1
Superior (%)	2
Especialização (%)	3
Mestrado (%)	4
Fundamental (público) (%)	5
Médio (público) (%)	6
Fundamental e Médio (público) (%)	7
Fundamental (privado) (%)	8
Médio (privado) (%)	9
Fundamental e Médio (privado) (%)	10
Geral (%)	11

Quadro 9: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 29
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3 Informações sobre a formação leitora

1.1.1.1.3.1 Há algum parente que leia muito e que o (a) tenha influenciado?

Mais de um terço dos pesquisados não tiveram incentivo à leitura pelo exemplo de um familiar (35%). No entanto, 44% afirmaram ter recebido incentivo para leitura na família, sendo que destes, 58% foram por meio de acesso aos livros e 8% foram através de conversas sobre livros. Vale frisar aqui que a maioria que teve acesso aos livros, relatou ter recebido livros como presentes ou terem sido incentivados a frequentar bibliotecas. Além disso, a leitura de gibis na infância foi muito citada pelos pesquisados.

Dos que tiveram incentivo pelo exemplo de um familiar, um terço foi incentivado pela mãe leitora (33%), seguido pelo pai (26%) e o irmão (ã) (15%), sendo estes os exemplos mais citados. A maioria apontou que a leitura desse parente incentivador/leitor era de livros impressos (60%) ou jornais impressos (28%).

Parente	Quantidade	%
Ninguém	231	35,3%
Pai	172	26,3%
Mãe	215	32,9%
Avô/Avô	51	7,8%
Irmã (Ao)	100	15,3%
Tio (A)	68	10,4%
Professor (a)	12	1,8%
Cônjuge	12	1,8%
Amigos	10	1,5%
Prima (o)	12	1,8%
Filha (o)	9	1,4%
Neta (o)	1	0,2%

Tabela 30: Parente que influenciou na leitura
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3.2 Que tipo de leitura eles fazem?

Tipo de leitura	Quantidade	%
Livros impressos	391	59,8%
Jornais impressos	180	27,5%
Não se aplica	181	27,7%
Revistas impressas	150	22,9%
Redes sociais	91	13,9%
E-book	76	11,6%
Gibis ou outras histórias	74	11,3%
Jornais on-line	61	9,3%
Revistas on-line	27	4,1%
Bíblia ou livros religiosos	11	1,7%

Tabela 31: Tipo de leitura que o parente influenciador costuma ler
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3.3 Você recebeu incentivos para leitura em sua família (acesso aos livros-biblioteca, compra, empréstimo, doação; conversas sobre livros, leitura e literatura)?

Recebeu incentivos à leitura na família?	Quantidade	%
Sim	289	44,2%
Não	245	37,5%

Tabela 32: Recebeu incentivos à leitura na família?
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3.4 Caso tenha recebido incentivo, poderia relatar como foi esse incentivo? (Questão descritiva)

Relatos sobre o incentivo	Qtde	%
Proporcionou acesso aos livros	378	57,8%
Exemplo/incentivo familiar	83	12,7%
Incentivo da família (motivação, elogios, falar da importância)	52	8,0%
Leitura em família	42	6,4%
Incentivo da escola	25	3,8%
Conversas sobre leituras	17	2,6%
Participar de feira de livros	10	1,5%
Sem incentivo	6	0,9%
Incentivo de amigos	3	0,5%

Tabela 33: Tipos de incentivos à leitura recebidos pela família
Fonte: Elaborada pela autora.

Os leitores que relataram ter recebido incentivo por meio de acesso aos livros, esse acesso se deu, principalmente, por meio de livro como presente, ou idas às bibliotecas. Outra informação importante é que a leitura de gibis na infância foi muito citada.

1.1.1.1.3.5 Durante sua formação, considerando sua vida escolar, teve um ou mais professores que o incentivaram à leitura de obras de literatura?

Mais de três quartos do público teve incentivo dos professores para a leitura, sendo que quase a metade foi por mediação formal da escola. Isso demonstra duas coisas: a) que muito do incentivo foi de um trabalho pessoal do professor, e não de uma política da escola; b) se metade teve incentivo da escola, a outra metade não teve! Observamos, ainda, que o grupo de leitores do ensino público teve mais incentivo que o grupo do ensino privado:

Respostas afirmativas por tipo de Público	%
Ensino Médio	72,7%
Superior	73,9%
Especialização	71,2%
Mestrado	84,4%
Fundamental Público	77,2%
Médio Público	73,1%
Fundamental e Médio Público	77,3%
Fundamental Privado	72,7%
Médio Privado	75,4%
Fundamental e Médio Privado	72,8%
Público Geral	75,8%

Tabela 34: Leitores que tiveram incentivo à leitura por um professor (a)
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3.6 Se a resposta anterior for positiva, esse incentivo ofereceu mediação formal pela escola (um esforço real para que além do incentivo de leitura obrigatória, o aluno realmente se interessasse pelas obras, instigando a curiosidade e oferecendo uma diversidade de gêneros e estilos literários?)

Respostas afirmativas por tipo de Público	%
Fundamental Público	56,10%
Fundamental e Médio Público	51,10%
Especialização	49,50%
Público Geral	46,30%
Médio Público	44,80%
Médio Privado	43,10%
Mestrado	42,20%
Superior	40,30%
Fundamental e Médio Privado	39,20%
Ensino Médio	34,10%
Fundamental Privado	33,30%

Tabela 35: Leitores que tiveram mediação formal à leitura pela escola
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3.7 Se a resposta for positiva, poderia contar um pouco desta experiência? (Questão descritiva)

Duzentas e setenta e oito pessoas responderam sobre como foi o incentivo formal recebido pela escola, sendo que cada pessoa pode ter relatado mais de um tipo de experiência. Percebemos, pela tabela abaixo, que o maior incentivo relato foi

ter professores motivadores, seguido pela Biblioteca ou incentivo de um bibliotecário da escola e, surpreendentemente, a leitura obrigatória que acabou criando o hábito da leitura:

Tipos de Incentivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Biblioteca / bibliotecário (a)	10	15	18	5	12	7	39	2	6	10	57
Debates e análises instigantes	6	3	7	4	5	1	25	0	2	2	31
Professores (as) motivadores (as)	25	50	41	13	24	18	98	7	16	19	155
Leitura obrigatória criou o hábito	12	13	15	3	10	5	31	1	7	1	48
Admiração pela erudição de algum (a) professor (a)	1	2	1	0	0	1	2	0	0	1	4
Professor (a) (es) emprestava (m) os próprios livros aos alunos	2	2	3	0	1	2	8	1	0	1	11
Aluno presenteado pela escola ou professor com livros	0	2	1	3	1	2	5	1	0	0	7
Clube da leitura, teatro, hora do conto, contação de história, competições, oficinas, projetos de leitura livre	8	10	19	5	8	4	35	2	5	6	49
Diversificação/autonomia na escolha dos livros	2	5	4	3	5	0	11	0	5	1	18
Total de respostas	66	102	109	36	66	40	254	14	41	41	380

Tabela 36: Tipos de incentivo recebidos da escola

Fonte: Elaborada pela autora.

Conteúdo	Coluna
Ensino Médio	1
Superior	2
Especialização	3
Mestrado	4
Fundamental (público)	5
Médio (público)	6
Fundamental e Médio (público)	7
Fundamental (privado)	8
Médio (privado)	9
Fundamental e Médio (privado)	10
Geral	11

Quadro 11: Legenda dos cabeçalhos das colunas da tabela 36

Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3.8 Você recorda de alguma técnica motivadora utilizada na escola para a prática da leitura?

Você recorda alguma técnica motivadora? (geral)	Quantidade	%
Sim	204	32%
Não	426	68%

Tabela 37: Lembra de alguma técnica motivadora utilizada na escola
Fonte: Elaborada pela autora.

1.1.1.1.3.9 Se a resposta anterior foi positiva, poderia relatar a técnica motivadora utilizada pela escola para a prática da leitura? (Questão descritiva)

Técnica motivadora (224 pessoas responderam) – Público geral	Quantidade	%
Eventos artísticos ou culturais relativos à leitura (rodas de leitura, clube do livro, teatro, troca de livros etc.)	54	24,1%
Aulas de leitura / literatura	38	17,0%
Acessos aos livros (biblioteca ou acervo do professor)	38	17,0%
Análises, discussões e debates	34	15,2%
Premiações, competições, concursos	32	14,3%
Resumos, fichas de leitura, trabalhos, apresentação sobre a leitura (individual ou em grupo)	31	13,8%
Provas, pontos, metas	15	6,7%
Diversificação, autonomia na escolha da leitura	14	6,3%
Experiência negativa	11	4,9%
Indicação de leitura, contar apenas o início da história	10	4,5%
Técnica motivadora (224 pessoas responderam) – Público geral	Quantidade	%
Professor motivador	7	3,1%
Feira de livros, encontro com autores	6	2,7%
Estímulo a escrita (jornal, livro, redações)	4	1,8%
Interação da literatura com as demais disciplinas ("viver o livro")	2	0,9%

Tabela 38: Técnica motivadora utilizada na escola
Fonte: Elaborada pela autora.

Destaques positivo
Minha professora de literatura no ginásio colocava livros na estante da sala de aula com um cartaz dizendo "estes livros não são para a idade de vocês". Líamos todos
Os professores que tive ao longo de minha formação escolar foram muito importantes no meu gosto pela leitura, sempre incentivaram e contribuíram para a formação de leitores críticos e com autoestima para ler grandes clássicos e tirar conclusões deles.
Integração entre as disciplinas. Se o livro tinha referências históricas, em país diferente, em cultura diferente, os professores das outras matérias faziam referências a ele em suas aulas, inclusive o de matemática. Vivíamos o livro em todas as aulas.

Quadro 12: Destaques positivos relatados nas técnicas motivadoras promovidas pelas escolas
Fonte: Relatos de alguns pesquisados, selecionados pela autora.

Destaques negativo
Minha resposta foi negativa, porém acho válidos ressaltar que até tinha incentivo, sala de leitura, biblioteca, só que não se podia tocar nos livros, a professora alegava que iríamos rasurar, estragar os livros, isso em 1996/97/98.
A maior parte do tempo a biblioteca da minha escola nem abria , ou tinha alguma professora readaptada por lá, que não gostava que a gente "mexesse" nas coisas....
Na minha época de escola não podíamos pegar nos livros...

Quadro 13: Destaques negativos relatados nas técnicas motivadoras promovidas pelas escolas.
Fonte: Relatos de alguns pesquisados, selecionados pela autora. Destaques da autora.

1.1.1.1.3.10 Caso não tenha recebido incentivos para sua formação leitora, nem da família, nem da escola, poderia contar como surgiu seu interesse pela leitura e que caminhos percorreu? (Questão descritiva)

Sem incentivo, como surgiu seu interesse pela leitura? 203 responderam essa questão	Quantidade
Fácil acesso aos livros (especialmente bibliotecas)	35
Vontade própria / um sentimento inato	25
Curiosidade / indicação de leitura	22
A partir de leitura obrigatória (escola / trabalho)	22
Falta de amigos / isolamento / bullying	18
Admiração pela arte, por alguém que ama a leitura, ou um lugar como biblioteca ou livraria	17
Convivência com amigos leitores	17
Gibis / HQs	13
Busca por ampliar conhecimento / busca por um sentido	11
Por influência de filmes baseados em livros	11
Lazer	11
Recebeu livro de presente	9
Terapia / fuga da realidade	8
Influência das mídias sociais (Youtube e Instagram)	7
A partir da leitura de livros infantis	5
Clube de leitores (tipo Tag)	2
Impulso para escrever	2
Não gosta ou não tem TV	1
Por ouvir falar que era bom	1
Não lembra	1

Tabela 39: Como surgiu o interesse pela leitura sem incentivo
Fonte: Elaborada pela autora

ANEXOS - Gráficos extraídos da pesquisa retratos da leitura no Brasil 5ª edição*



* Os gráficos serão apresentados no sentido paisagem do papel, para melhor visualização dos dados.

Amostra

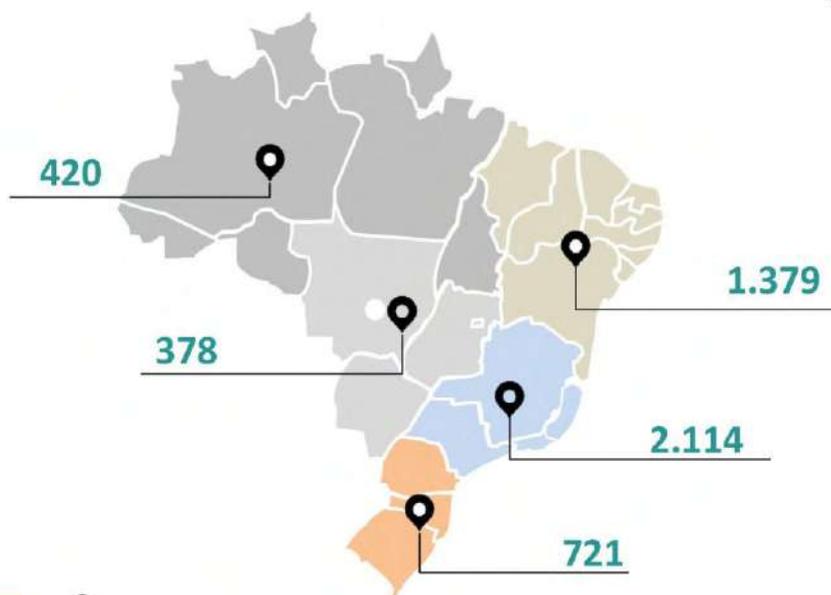
2015

5.012 entrevistas

317 municípios

Amostra **proporcional**

Leitura **regional**



INSTITUTO
PRÓ-LIVRO



ItaúCultural



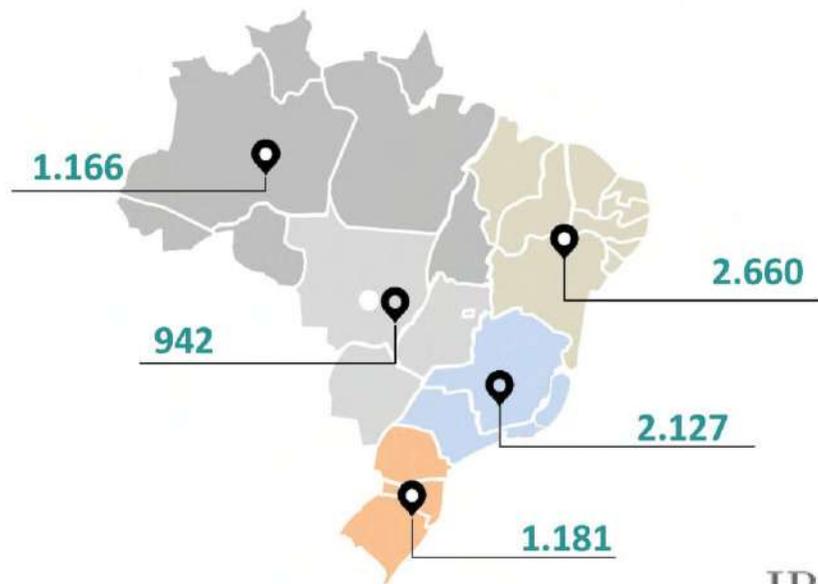
2019

8.076 entrevistas

208 municípios

Amostra **desproporcional** (ponderação pela PNADC 2017)

Leitura regional e para **todas as capitais**

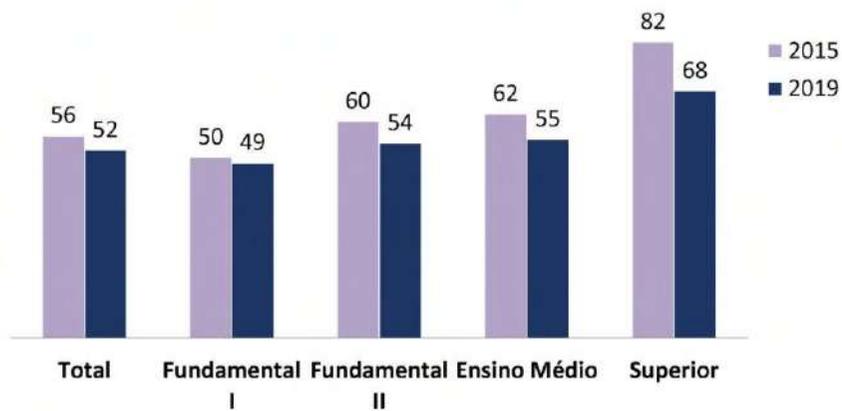


PENETRAÇÃO DE LIVROS EM GERAL E INTEIROS NOS ÚLTIMOS 3 MESES

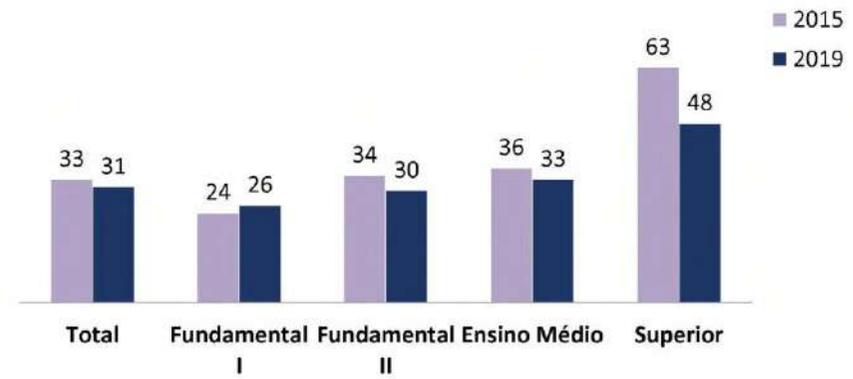
Escolaridade (2015 X 2019)

(%)

Leitor de livros em GERAL



Leitor de livros INTEIROS



Média de livros lidos
(inteiros + em partes)

2019	2,60
2015	2,54

Média de livros inteiros lidos

2019	1,05
2015	1,06

MÉDIA DE LIVROS

lidos nos últimos 3 meses (Entre todos os entrevistados)

2019	Livros lidos, no total	2,60	2019	Livros lidos inteiros	1,05	2019	Livros lidos em partes	1,55
2019	Indicados pela escola*	0,54	2019	Indicados pela escola, didáticos*	0,46	2019	Indicados pela escola, de literatura*	0,28
2019	Lidos por vontade própria*	1,61	2019	Por vontade própria, Bíblia*	0,24	2019	Por vontade própria, religiosos, sem contar a Bíblia*	0,39
2019	Livros lidos inteiros de literatura	0,64	2019	Por vontade própria, de literatura*	0,81	2019	Por vontade própria, de outros tipos	0,53

*Considerando tanto os livros inteiros quanto em partes.

Base: Amostra 2007 (5012) / 2011 (5012) / 2015 (5012) / 2019 (8076)

2007	
Livros lidos, no total	2,4
2011	
Livros lidos, no total	1,85
Livros lidos, inteiros	0,82
Livros lidos, em partes	1,03
2015	
Livros lidos, no total	2,54
Livros lidos, inteiros	1,06
Livros lidos, em partes	1,47

NÚMERO DE LIVROS

lidos por ano*

(Entre todos os entrevistados)

2007

- 4,7 livros / ano

2011

- 4,0 livros / ano
- 2,1 inteiros
- 2,0 em partes

2015

- 5,0 livros / ano
- 2,4 inteiros
- 2,5 em partes

2019

- 5,0 livros / ano
- 2,5 inteiros
- 2,4 em partes

GÊNERO

Livros / ano	2007	2011	2015	2019
Feminino	5,3	4,2	5,0	4,8
Masculino	4,1	3,2	5,0	5,2

REGIÃO

Livros / ano	2007	2011	2015	2019
Norte	3,9	2,7	4,4	5,3
Nordeste	4,2	4,3	3,9	4,3
Sudeste	4,9	4,0	6,0	4,9
Sul	5,5	4,2	4,4	5,9
Centro-Oeste	4,5	4,2	4,8	5,3

Base: Amostra 2007 (5012) / 2011 (5012) / 2015 (5012) / 2019 (8076)

*Considerando tanto os livros inteiros quanto em partes.

PRINCIPAL MOTIVAÇÃO PARA LER UM LIVRO por Faixa Etária

(%)

2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	70 e mais
Base: Leitores	4270	437	255	388	587	398	760	581	739	125
Gosto	26	48	33	24	17	22	22	23	25	10
Crescimento pessoal	17	6	11	13	21	22	21	25	14	9
Distração	14	11	15	22	17	11	12	9	13	17
Atualização cultural ou Conhecimento geral	13	4	9	10	14	14	16	15	16	16
Aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade	11	13	18	18	13	16	7	6	8	18
Motivos religiosos	9	2	1	2	5	6	12	12	20	23
Exigência escolar ou da faculdade	4	12	11	10	5	4	1	1	1	0
Atualização profissional ou exigência do trabalho	4	0	1	1	9	5	7	7	3	1
Não sabe/Não respondeu	1	4	0	1	0	0	0	1	1	5

PRINCIPAL MOTIVAÇÃO PARA LER UM LIVRO por Escolaridade

(%)

2019	TOTAL	ESCOLARIDADE			
		Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Superior
Base: Leitores	4270	739	870	1473	1188
Gosto	26	37	26	21	21
Crescimento pessoal	17	8	11	22	24
Distração	14	14	18	15	7
Atualização cultural ou Conhecimento geral	13	5	10	15	21
Aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade	11	10	16	11	9
Motivos religiosos	9	15	9	9	4
Exigência escolar ou da faculdade	4	7	5	3	4
Atualização profissional ou exigência do trabalho	4	1	4	3	10
Não sabe/Não respondeu	1	3	1	1	0



INSTITUTO
PRO-LIVRO



Itaú Cultural

P.35) Qual é a principal razão para o(a) sr(a) ler? Escolha somente uma opção.

FREQUÊNCIA DE LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA POR VONTADE PRÓPRIA, independente do suporte: **por Escolaridade e Faixa Etária**

(%)

Com que frequência lê livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesias

2019	TOTAL	ESCOLARIDADE			
		Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Superior
Base: Sabe ler e escrever	7645	1529	1653	2695	1768
Todos os dias ou quase todos os dias	8	9	8	8	10
Pelo menos 1 vez por semana	12	8	14	13	11
Pelo menos 1 vez por mês	14	8	14	16	17
Menos de 1 vez por mês	11	7	11	12	18
Não lê	54	68	53	51	43

2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Sabe ler e escrever	7645	539	318	563	979	690	1379	1142	1714	321
Todos os dias ou quase todos os dias	8	23	21	14	7	8	6	6	4	2
Pelo menos 1 vez por semana	12	20	24	19	14	12	11	8	7	4
Pelo menos 1 vez por mês	14	14	14	22	17	14	14	14	9	6
Menos de 1 vez por mês	11	9	17	14	14	15	13	12	7	3
Não lê	54	33	25	31	47	51	55	59	72	83

P.32D) O(a) sr(a) lê livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesias todos os dias ou quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês ou menos de uma vez por mês? Por favor considere a leitura que o(a) sr(a) realiza em papel ou em formato digital.

FREQUÊNCIA DE LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INDICADOS PELA ESCOLA, independente do suporte: **por Escolaridade e Faixa Etária**

(%)

Com que frequência lê livros de literatura indicados pela escola como contos, crônicas, romances ou poesias

2019	TOTAL	ESCOLARIDADE				ESTUDANDO	
		Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Superior	Está estudando	Não está estudando
Base: Sabe ler e escrever	7645	1529	1653	2695	1768	2101	5544
Todos os dias ou quase todos os dias	6	9	7	4	3	16	2
Pelo menos 1 vez por semana	10	10	12	8	7	22	5
Pelo menos 1 vez por mês	10	7	11	12	10	19	7
Menos de 1 vez por mês	8	4	8	8	12	12	6
Não lê	66	70	61	68	67	30	80

2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Sabe ler e escrever	7645	539	318	563	979	690	1379	1142	1714	321
Todos os dias ou quase todos os dias	6	25	23	9	4	2	3	2	1	1
Pelo menos 1 vez por semana	10	28	24	21	11	9	8	5	2	1
Pelo menos 1 vez por mês	10	16	14	28	13	11	8	9	3	2
Menos de 1 vez por mês	8	8	14	11	13	10	8	6	5	1
Não lê	66	21	24	31	59	69	73	79	88	94

P.32B) O(a) sr(a) lê livros de literatura indicados pela escola, como contos, romances ou poesias todos os dias ou quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês ou menos de uma vez por mês? Por favor considere a leitura que o(a) sr(a) realiza em papel ou em formato digital.

GÊNEROS QUE COSTUMA LER

(%)

	2011	2015	2019
Bíblia	42	42	35
Contos	23	22	22
Religiosos	30	22	22
Romance	31	22	22
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	32	16	16
Poesia	20	12	16
Infantis	22	15	14
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	11	13
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	19	13	11
Ciências	-	10	10
Técnicos ou universitários, para formação profissional	-	10	10
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	7	10	9
Biografias	11	8	9

<i>continuação</i>	2011	2015	2019
Artes	6	7	8
Autoajuda	12	8	8
Saúde e Dietas	-	8	8
Juvenis	11	7	5
Educação ou pedagogia	-	6	5
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	-	5	4
Viagens e esportes	-	5	4
Enciclopédias e dicionários	9	4	4
Direito	-	3	3
Esoterismo ou ocultismo	2	2	2
Outros	1	-	1
Não sabe/Não respondeu	-	5	1
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	-	2,8	4,1

Gêneros que mais gosta de ler: segue o mesmo padrão.

GÊNEROS QUE COSTUMA LER estudante x não estudante

2019

(%)

	TOTAL	Está estudando	Não está estudando
Base: Leitores	4270	1672	2598
Bíblia	35	21	45
Contos	22	31	17
Religiosos	22	11	29
Romance	22	21	22
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	27	9
Poesia	16	21	12
Infantis	14	19	11
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	13	13	12
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	11	16	8
Ciências	10	13	8
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	12	8
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	9	4	13
Biografias	9	9	9
Artes	8	13	5
Autoajuda	8	6	10
Saúde e Dietas	8	5	10
Juvenis	5	8	3
Educação ou pedagogia	5	6	4
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	4	6	3
Viagens e esportes	4	4	4
Enciclopédias e dicionários	4	5	3
Direito	3	4	3
Esoterismo ou ocultismo	2	1	2
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	4,1	4,2	3,9



INSTITUTO
PRO-LIVRO

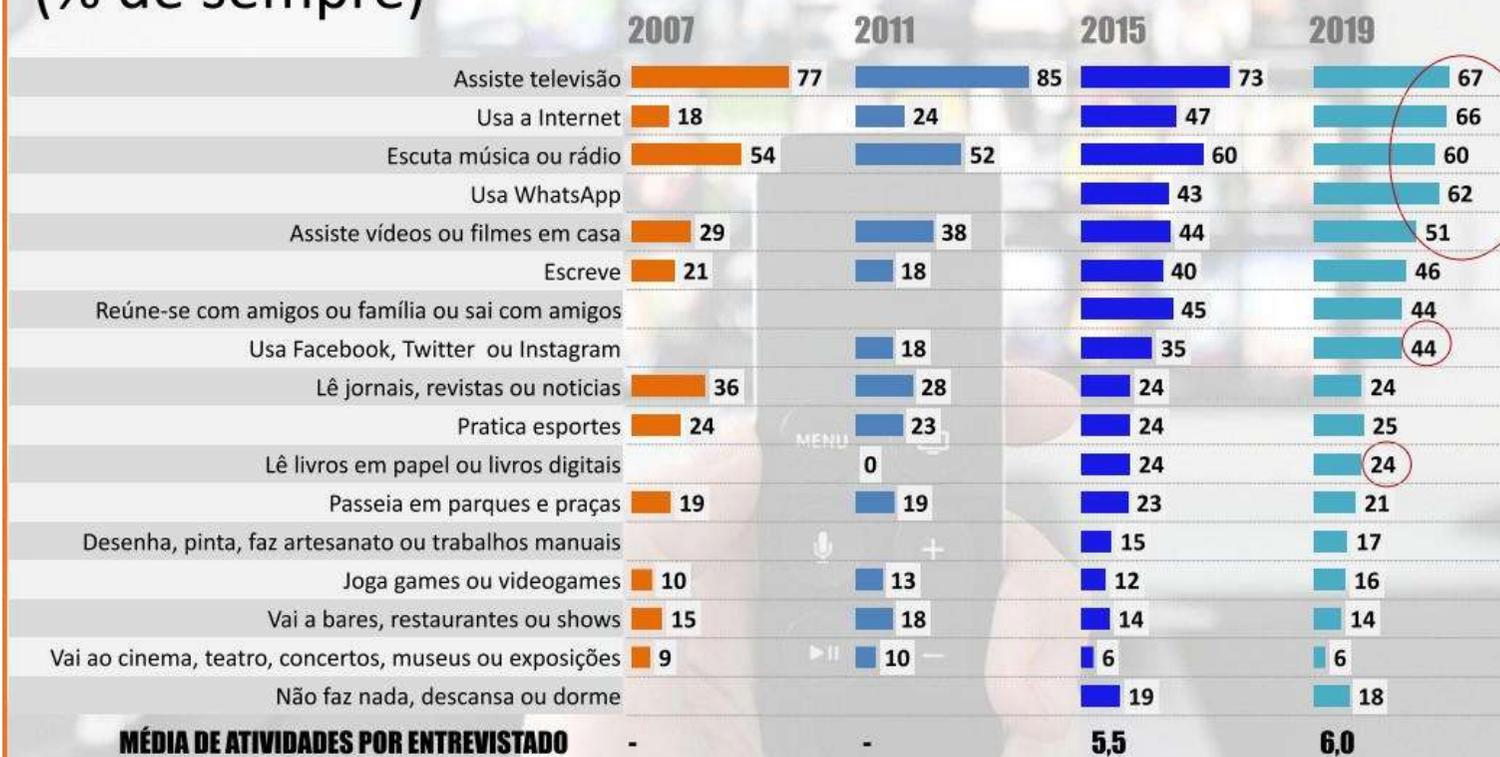
ItaúCultural

P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

IBOPE
52 inteligência

O QUE GOSTA DE FAZER EM SEU TEMPO LIVRE (% de sempre)

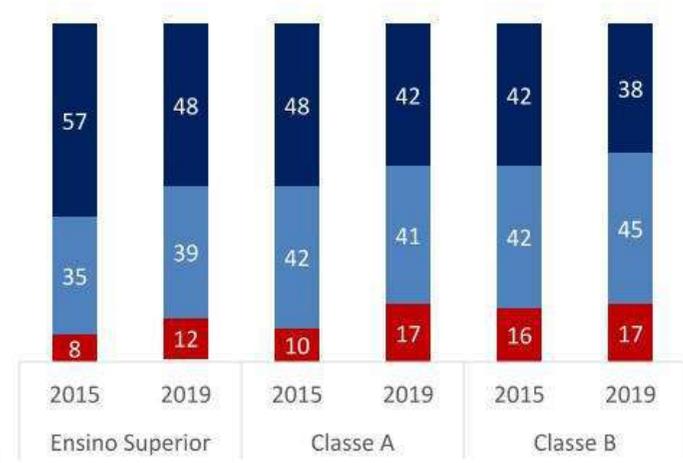
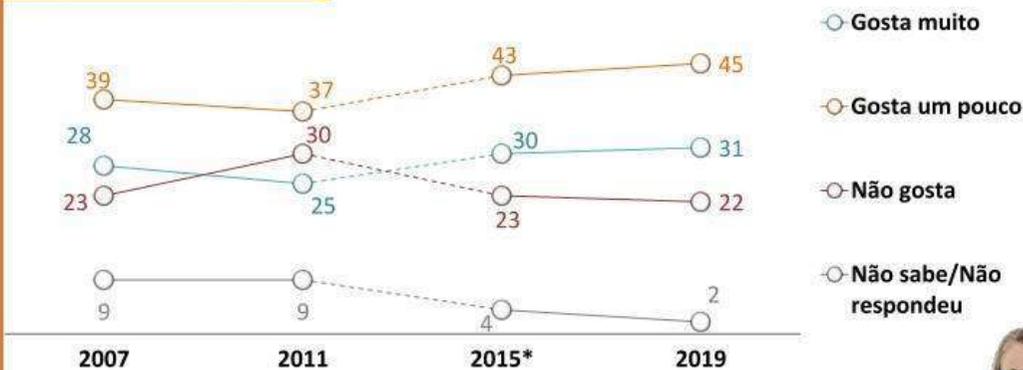
(%)



GOSTO pela leitura

(%)

Gosta de ler?*



Base: Amostra 2007 (5012) / 2011 (5012) / 2015 (5012) / 2019 (8076)

*Até 2011, os respondentes "analfabetos" não respondiam essa pergunta, e eram incluídos na opção de resposta "Não sabe ler". A partir de 2015, todos responderam a pergunta (incluindo os analfabetos). Assim, a opção de resposta "Não sabe ler" foi alterada para Não sabe/Não respondeu.



GOSTO PELA LEITURA POR PERFIL

Escolaridade e Estudante

(%)

2019

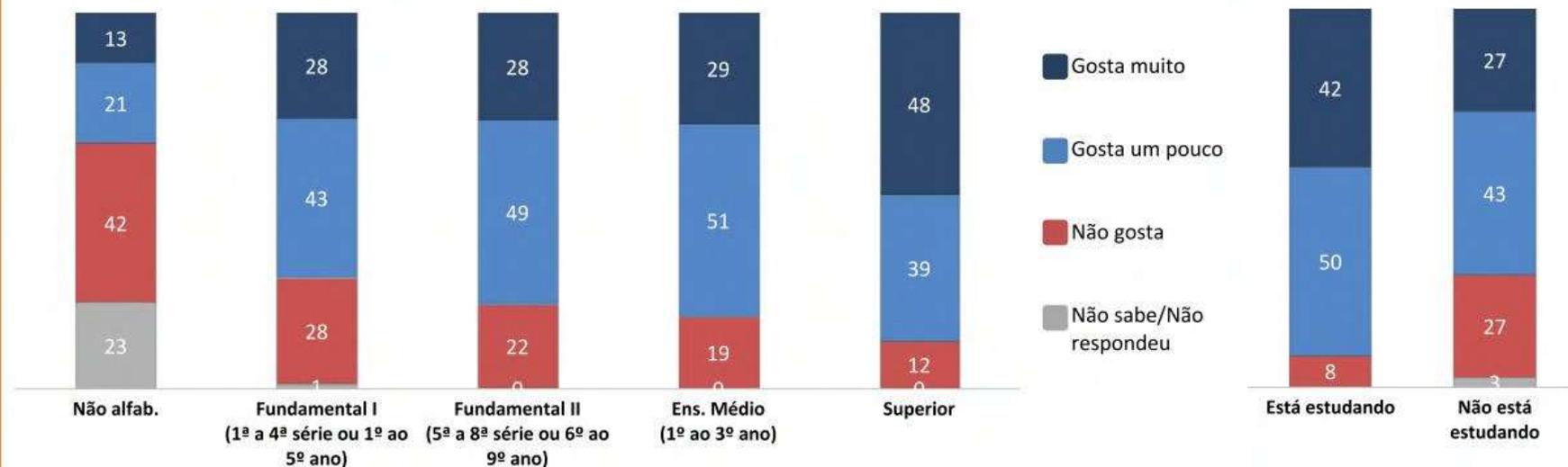
Escolaridade



2019



Estudante



INSTITUTO PRO-LIVRO



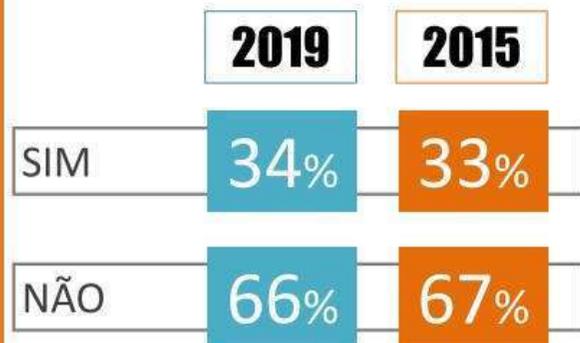
Itaú Cultural

Base: Amostra (8076)

PESSOAS QUE INFLUENCIARAM o gosto pela leitura

(%)

Houve influência de alguém para gostar de ler?



Quem, principalmente?



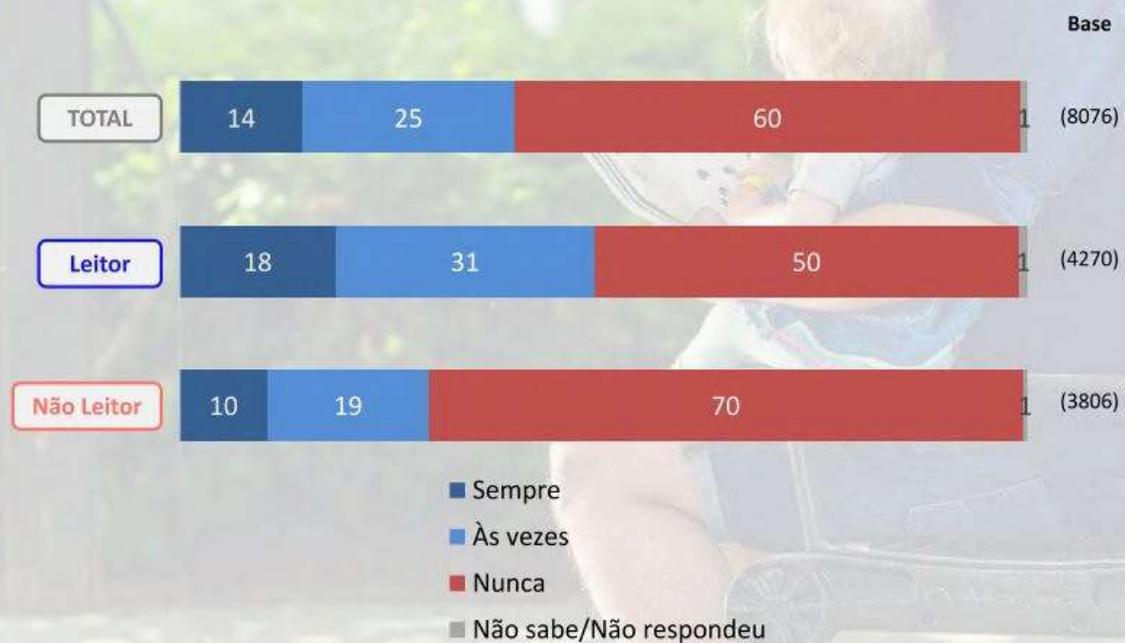
Base: Amostra 2011 (5012) / 2015 (5012) / 2019 (8076)

P.28A) Alguém influenciou ou incentivou o(a) sr(a) a gostar de ler livros?

P.28B) (SE SIM) Qual foi a pessoa que mais influenciou ou incentivou o(a) sr.(a) a gostar de ler? (ENUNCIADO ALTERADO)

LEITURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS para os indivíduos

(%)



ÚLTIMO LIVRO

lido ou que está lendo

(%)

Os 37 mais citados	2007	2011	2015	2019
	CLASSIFICAÇÃO			NÚMEROS ABSOLUTOS
Bíblia	1º	1º	1º	362
Diário de um Banana	-	-	2º	14
Turma da Mônica	-	-	-	14
Harry Potter	4º	10º	28º	12
A Cabana	-	3º	20º	10
O Pequeno Príncipe	26º	7º	-	10
A Sutil Arte de Ligar o Foda-Se	-	-	-	9
Casamento Blindado	-	-	3º	8
As Crônicas de Gelo e Fogo	-	-	-	8
50 Tons de Cinza	-	-	5º	8
Dom Casmurro	12º	9º	-	7
O Evangelho Segundo o Espiritismo	-	-	-	7
Ninguém É de Ninguém	-	-	9º	6
Orixás, Caboclos e Guias: Deuses Ou Demônios?	-	-	-	5
O Poder da Ação	-	-	-	5
Branca de Neve e os Sete Anões	8º	-	-	4
A Culpa é das Estrelas	-	-	4º	4
A Arte da Guerra	-	-	-	4
Sapiens uma Breve História da Humanidade	-	-	-	4

Bases baixas

Base: Amostra 2007 (5012) / 2011 (5012) / 2015 (5012) / 2019 (8076)

Continua...



INSTITUTO
PRO-LIVRO



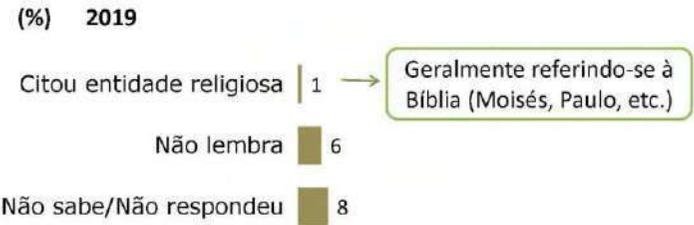
Itaú Cultural

P.19) E qual é o último livro que o(a) sr(a) leu ou está lendo?

IBOPE
82 inteligência

AUTOR DO ÚLTIMO LIVRO lido ou que está lendo

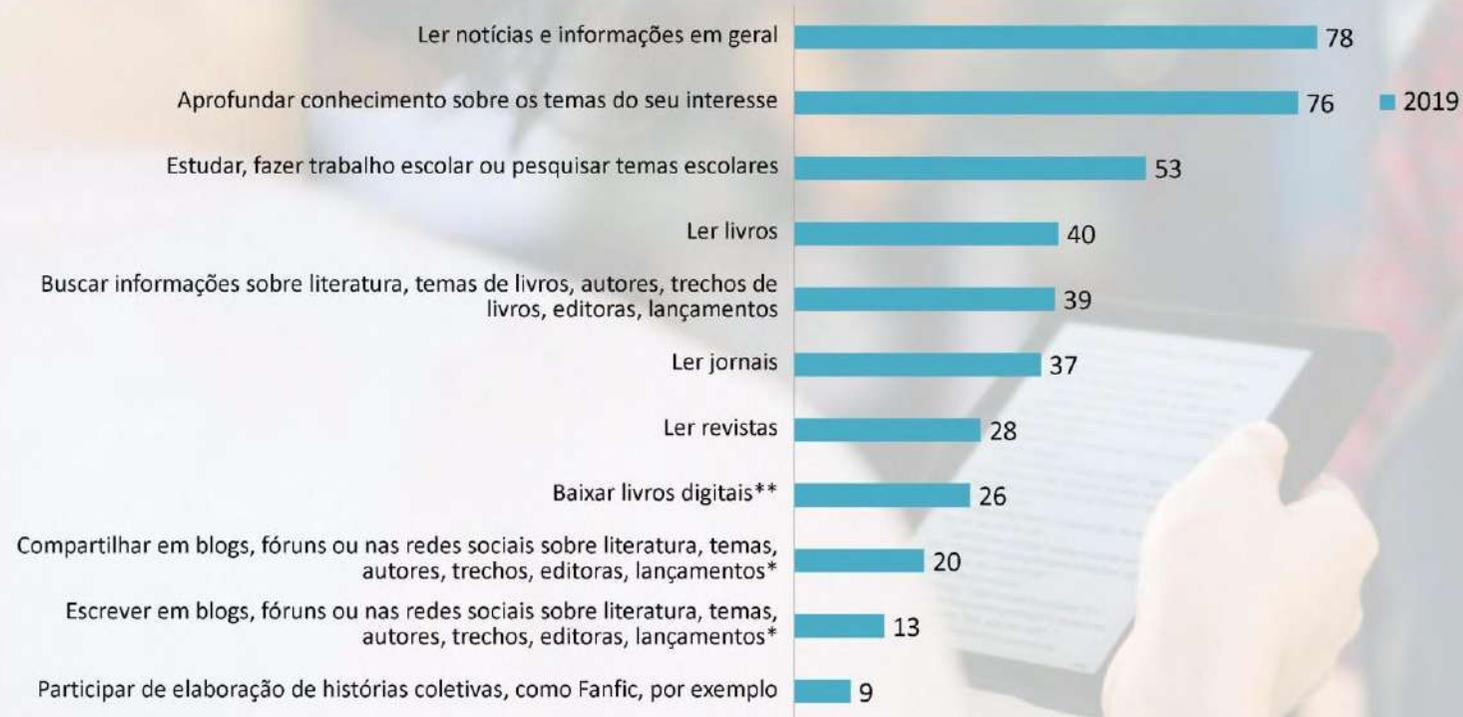
Os 18 mais citados	2019 NÚMEROS ABSOLUTOS
João Ferreira de Almeida	31
Augusto Cury	31
Zibia Gasparetto	24
Edir Macedo	13
Jk Rowling	12
Allan Kardec	12
Maurício de Souza	12
Padre Reginaldo Manzotti	10
Chico Xavier	9
Machado de Assis	9
George R.R. Martin	7
Agatha Christie	6
Monteiro Lobato	5
Yuval Noah Harari	5
J.R.R. Tolkien	5
Ellen G. White	5
Joseph Smith	5
Paulo Coelho	5
Bispo Renato Cardoso e Cristiane Cardoso	5



ATIVIDADES

(%)

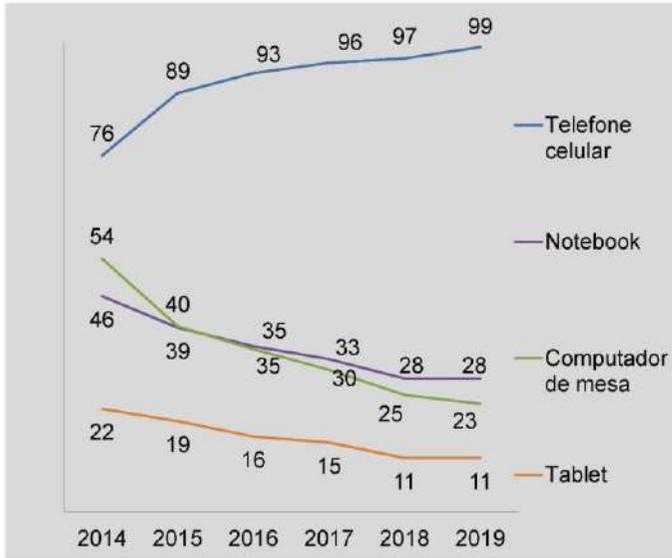
relacionadas à leitura que realiza na Internet (respostas estimuladas)



DISPOSITIVOS DE LEITURA DIGITAL para quem já leu livro digital

(%)

2015	2019	Dispositivo	Descrição
56	73		Leu no celular ou smartphone
49	31		Leu no computador
18	9		Leu no tablet ou iPad
4	5		Leu em leitores digitais, como Kindle, Kobo e Lev



O aumento no uso do celular e a redução dos demais dispositivos para leitura acompanha a tendência do uso desses dispositivos para acessar a Internet entre os internautas brasileiros com 10 anos ou mais.
(Fonte: TIC Domicílios 2019)

Base Já leu livro digital: 2015 (539), 2019 (1452)
P.72) E o(a) sr(a) leu o livro digital:

FORMATO

que prefere ler

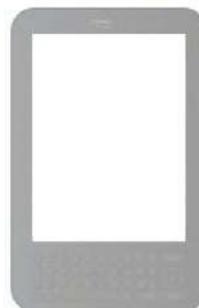
Indicador novo

(%)

67% Livros em papel



17% Livros digitais



16% Ambos/
tanto faz



Entre os leitores de literatura,

70%

preferem ler livros de literatura em papel



INSTITUTO
PRO-LIVRO



Itaú Cultural

Base: Já leu livro digital e leu algum livro inteiro ou em partes nos últimos 3 meses (1242)

Base: Já leu livro digital, e leu livro de literatura por vontade própria (772)

P79) O(a) sr.(a) prefere ler _____ (LER OPÇÕES – RU)

IBOPE
103 inteligência

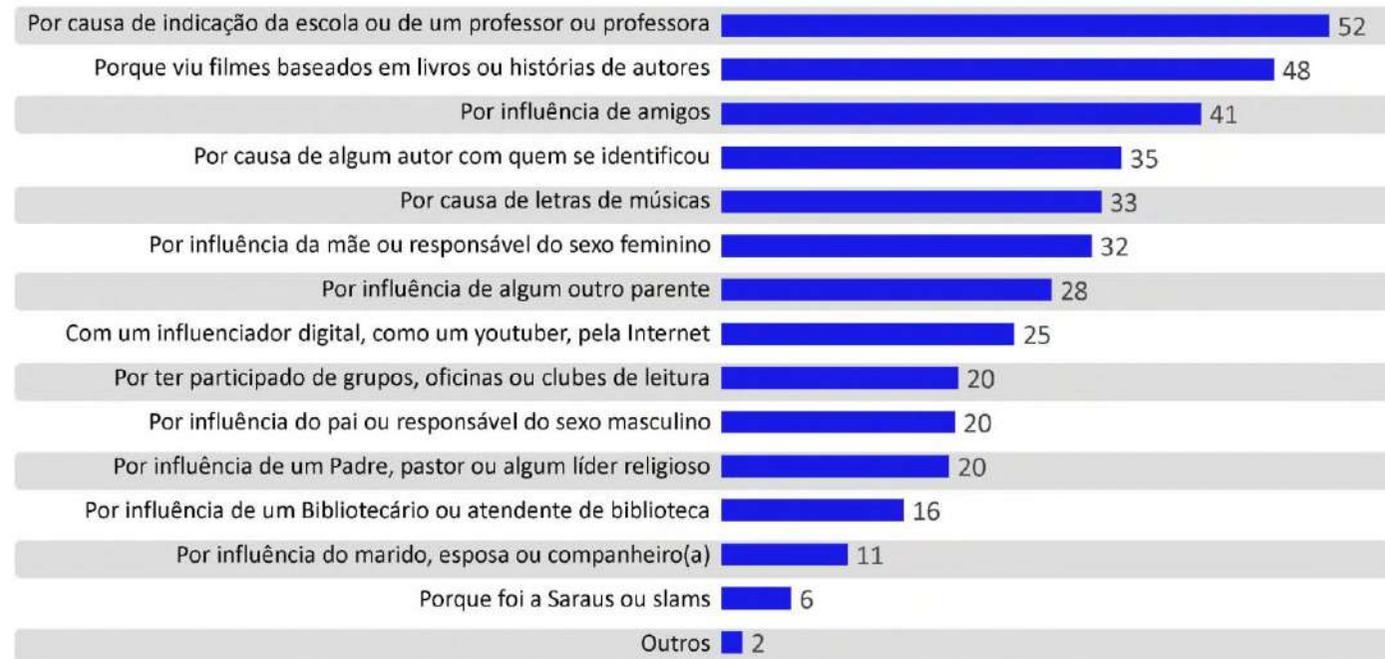
INTERESSE POR LITERATURA

(Questão nova)

(%)

Como começou a se interessar por literatura

2019



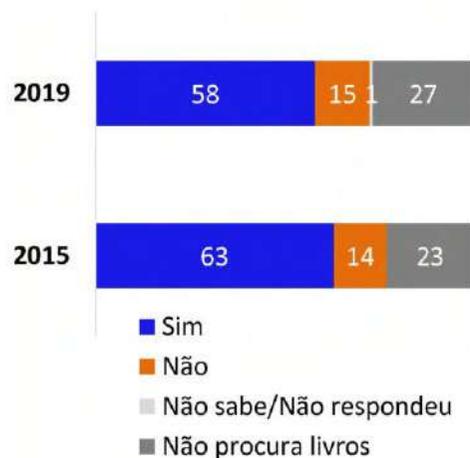
Base: Leitores de literatura independentemente do meio 2019 (4894)

AVALIAÇÃO

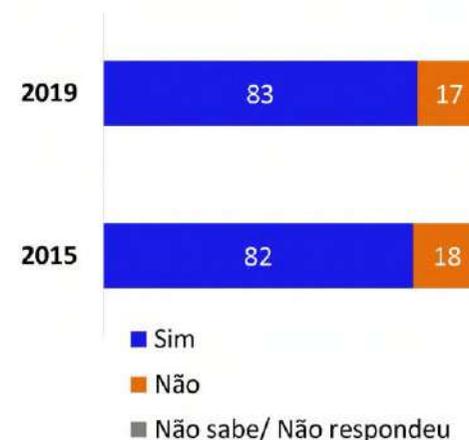
de bibliotecas escolares e universitárias

(%)

Encontra os livros que gostaria de ler?



Os professores indicam livros para leitura?



Base: Quem estuda atualmente e tem na escola onde estuda uma biblioteca ou sala de leitura com livros 2015 (1178) / 2019 (1778)

P.63) E lá o(a) sr(a) encontra os livros que gostaria de ler?

P.64) Os professores da sua escola ou faculdade indicam livros para leitura?