

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SHEILA VIEIRA NANES DOS SANTOS GALVÃO

LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL A PARTIR DA ESCRITA
EMERGENTE DOS *YOUTUBERS*

GARANHUNS – PE

2019

SHEILA VIEIRA NANES DOS SANTOS GALVÃO

LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL A PARTIR DA ESCRITA
EMERGENTE DOS *YOUTUBERS*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Robson dos Santos Oliveira

GARANHUNS- PE

2019

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

G182I Galvão, Sheila Vieira Nanes dos Santos
Letramento literário em uma turma do 9º ano do ensino fundamental: uma abordagem multimodal a partir da escrita emergente dos youtubers / Sheila Vieira Nanes dos Santos Galvão, Garanhuns, 2019.

152 f.:

Orientador: Prof. Dr. Robson dos Santos Oliveira.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2019.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO 2 LETRAMENTO DIGITAL 3 LITERATURA MULTIMODAL 4 GÊNERO LITERÁRIO. I. Oliveira, Robson dos Santos (orient.) II. Título.

CDD 23th ed. – 801.93
Elane Cristina de Oliveira – CRB4/1875

SHEILA VIEIRA NANES DOS SANTOS GALVÃO

LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA TURMA DE 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL A PARTIR DA ESCRITA
EMERGENTE DOS *YOUTUBERS*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, da
Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus*
Garanhuns, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/02/2019

PROF. DR. ROBSON DOS SANTOS OLIVEIRA (UFRPE – UAG)

Orientador

PROF. DR. FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA (UPE)

Examinador Interno

PROF. DR. JOÃO BATISTA MARTINS DE MORAIS (UFRPE – UAG)

Examinador Externo

GARANHUNS – PE

2019

Aos meus pais (in memoriam), cujos ensinamentos fizeram de mim uma pessoa mais humana, corajosa e batalhadora. A ele, Elias Nanes, que nunca mediu esforços para me ver bem e que possuía o sonho de ver os três filhos formados no ensino superior. A ela, Auxiliadora Vieira – de batismo e projeto de vida - cuja sapiência e carinho me conduziram às escolhas que certamente as fariam feliz. A eles, devo a minha educação acadêmica e humana, pois jamais conheci seres que eu pudesse enfatizar, sem a presença de qualquer dúvida, a questão da humanidade. Eles deixaram em mim muito mais que um sobrenome, as marcas são indeléveis. Por isso, dedico-os.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador da vida, da terra, das escolhas, dos projetos. Aquele que me permitiu chegar até aqui, ao Rei dos reis, ao Senhor dos senhores, a Deus, agradeço com profunda gratidão. Pelas idas e vindas. Pelo conhecimento. Pela coragem. Pela força de passar madrugadas em claro. Pelos livramentos.

Ao meu esposo, Jefherson Galvão, por tamanha compreensão, por me ver viajar para lugares distantes de nosso lar e cuidar com desmedido carinho de nosso filho nas muitas vezes em que me fiz ausente. Por, mesmo estando em casa, estar “ausente” dele e de nosso filho porque as leituras e as produções eram necessárias. Meu amor e minha gratidão a ele, que antes de tudo é meu amigo e meu companheiro de vida.

Ao meu orientador, prof. Dr. Robson, pela paciência de me ler tão poética quando o momento não era oportuno. Pela decidida capacidade de me mostrar quando as coisas não caminhavam para um sentido coerente. Por me ligar, por me cobrar, por responder minhas mensagens através de todos os aplicativos tecnológicos disponíveis e no horário que fosse. Vale frisar, então, que as nossas orientações fizeram jus à multimodalidade. Por tudo isso e por coisas que eu não sou capaz de mensurar, eu o agradeço.

Ao prof. Dr. Fernando Augusto, pelo seu olhar gramatical aguçado e enriquecedor; pela doce forma de tecer comentários em prol do crescimento desta pesquisa, pela sua paciência de mergulhar no universo da literatura quando sua paixão é outra: a sociolinguística.

Ao prof. Dr. João Martins, por ampliar os horizontes de minha pesquisa; por ser “anestesia” quando o momento era “bisturi”; por me mostrar que simplicidade e inteligência podem andar lado a lado; por emanar amor pela literatura e isso ser visível pelo brilho em seus olhos.

Aos professores do PROFLETRAS/UPE – *Campus* Garanhuns, pelo privilégio de assistir às aulas de profissionais tão empenhados e por me incentivarem a sair do trivial e viajar pelos meandros do conhecimento acadêmico.

Aos meus alunos da Escola Rita Espíndola, principais protagonistas desta pesquisa, por aceitar as minhas ideias e colocá-las em prática junto a mim; especialmente Eduardo Medeiros, por ser tão singular e se fazer plural para me ajudar em detalhes preciosos para a realização das atividades.

Aos colegas de estrada que se fizeram amigos, que compartilharam as angústias, que geravam compreensão mútua, que opinaram positivamente, que não se negaram em ajudar quando era possível, eu agradeço profundamente, e deixo aqui a saudade que sentirei de nossas tardes de comilanças, das comemorações de cada aniversariante, dos carinhos que foram trocados nesses quase dois anos. Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial às “meninas da república” (colegas do curso), elas que me acolhiam quando eu precisava ficar em Garanhuns para orientações ou eventos científicos, que me tratavam com imenso carinho, minha eterna gratidão.

Aos amigos de sempre, por eu ter me feito tão ausente e a compreensão ser projetada em palavras de incentivo.

A todos que, direta ou indiretamente, torceram pelo meu crescimento pessoal, profissional e humano, externo a minha gratidão!

“Gosto da ideia de que o nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos, as diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade.”

Rildo Cosson

RESUMO

Esta pesquisa de caráter interventivo objetivou investigar as práticas de letramento literário oriundas da leitura e da recepção do texto literário e do texto não literário em uma turma do Ensino Fundamental. Sob o viés da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012 e 2015; COSCARELLI & KERSCH, 2012), que nos possibilitou pensar as manifestações da linguagem atreladas às novas tecnologias, principalmente, digitais, mobilizamos e repensamos as noções de letramento(s) (SOARES, 1999 e 2002 ; DIONÍSIO, 2011; COSSON, 2015; PINHEIRO, 2006) e multimodalidade (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, 1996; VIEIRA & SILVESTRE, 2015; DIAS & OLIVEIRA, 2016) para compreender as novas práticas de leitura, escrita e recepção dos textos oriundos de um espaço que agrega diferentes formas de se construir um texto: o universo digital. Situamos um lugar específico da internet: a plataforma do *YouTube* e limitamos o nosso olhar para aqueles que criam canais na plataforma citada para o compartilhamento de informações diversas: os *youtubers* e mais especificamente para a escrita por eles produzida, a qual resolvemos chamar de escrita emergente dos *youtubers*. Os resultados de nossa pesquisa-ação (NUNES & INFANTE, 1996), apontam lugar, sujeitos e características pontuais da aplicação interventiva, cujo início se deu através da leitura da escrita emergente da *youtuber* Isabela Freitas, o livro *Não se apega, não*; que suscitou a leitura de uma obra canônica de Machado de Assis, *Dom Casmurro*. Nossas análises, tomando por base a *sequência didática expandida* de Cosson (2016), indicam uma efetivação do letramento literário, que se produziu mediante aceitação do texto canônico (leia-se literário) como carregado de uma complexidade que não se legitimava na escrita emergente da *youtuber*. Um outro direcionamento analítico evidenciou a escrita emergente dos *youtubers* como importante quanto à apropriação de novas formas de se construir textos, bem como na ampliação do universo de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Multimodalidade. Letramento literário. Cânone. Escrita emergente dos *youtubers*.

ABSTRACT

This research investigates the literary literacy practices originating from the reading and reception of the literary text and non literary text in an Elementary School class. Under the bias of the Pedagogy of Multiliteracies (ROJO, 2012 e 2015; COSCARELLI & KERSCH, 2012), which enabled us to think about the manifestations of language linked to new technologies, especially digital, we mobilized the notions of literacy (SOARES, 1999 e 2002 ; DIONÍSIO, 2011; COSSON, 2015; PINHEIRO, 2006) and multimodality (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, 1996; VIEIRA & SILVESTRE, 2015; DIAS & OLIVEIRA, 2016) to understand the new practices of reading, writing and receiving texts from a space that adds different ways of constructing a text: the digital universe. We place a specific place on the internet: the YouTube platform and we limit our eyes to those who create channels on the platform mentioned for the sharing of diverse information: the youtubers and more specifically for the writing produced by them, which we have decided to call youtubers emergent writing. The results of our research point out (NUNES & INFANTE, 1996), subjects and punctual characteristics of the interventional application , whose the beginning occurred through the reading of the emergent writing of the youtuber Isabela Freitas, the book *Não se apega, não* which led to the reading of a canonical work by Machado de Assis, *Dom Casmurro*. Our analyzes, since the application of the intervention, indicate an effective literary literacy, which was produced by accepting the canonical text (read literary) as loaded with a complexity that did not legitimize in the youtuber emergent writing. Another analytical direction evidenced the youtubers emergent writing as important as to the appropriation of new ways of constructing texts, as well as in the expansion of the students reading universe of the 9th year of Elementary School.

KEYWORDS: Multiliteracies. Multimodality. Literary literacy. Canon. Youtubers Emergent writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Layout do Youtube no ano de 2005 (Ano de fundação)	27
Figura 2: Layout do site do Youtube no ano de 2017	28
Figura 3: Canal da Kéfera na busca do Youtube	31
Figura 4: Página inicial do canal da Kéfera	32
Figura 5: Campo “Discussão”	32
Figura 6: Comentário de fã da Kéfera	33
Figura 7: Sugestões para novas postagens no canal da Kéfera	33
Figura 8: Canal do youtuber Christian Figueiredo	35
Figura 9: Canal da Isabela Freitas	36
Figura 10: Capa do livro Não se apegue, não	49
Figura 11: Capítulo 1 da obra Não se apegue, não	50
Figura 12: Seta à esquerda	52
Figura 13: Duas setas que se ligam formando um quadrado	52
Figura 14: Estrela	52
Figura 15: Ícone de X	53
Figura 16: Modelo da competência tecnológica integrada	55
Figura 17: Conteúdos e EA do 3º bimestre – 9º ano EF	62
Figura 18: Conteúdos e EA do 4º bimestre – 9º ano EF	63
Figura 19: Questionário I	75
Figura 20: Pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2016)	77
Figura 21: Sequência didática expandida de Cosson (2016)	87
Figura 22: Sequência didática expandida desta pesquisa	87
Figura 23: Painel da youtuber Kéfera Buchman	90

Figura 24: Obras escritas pela youtuber Kéfera Buchman	90
Figura 25: Vídeos referentes ao Intervalo 1 da leitura de <i>Não se apegue, não</i>	92
Figura 26: Apresentação referente ao Intervalo 2 da leitura de <i>Não se apegue, não</i>	93
Figura 27: Produção de anúncio publicitário 1	95
Figura 28: Produção de anúncio publicitário 2	96
Figura 29: Produção de anúncio publicitário 3	97
Figura 30: Produção de anúncio publicitário 4	98
Figura 31: Produção de anúncio publicitário 5	99
Figura 32: Produção de anúncio publicitário 6	100
Figura 33: Produção de anúncio publicitário 7	101
Figura 34: Momento de leitura silenciosa da obra Dom Casmurro	105
Figura 35: Leitura da obra Dom Casmurro pelo celular	106
Figura 36: Intervalo 1 de leitura da obra Dom Casmurro – Envio de áudios	107
Figura 37: Apresentação de adaptação da obra Dom Casmurro	122
Figura 38: Formulário de avaliação das práticas de letramento literário	126
Figura 39: Resumo de participantes do formulário de resultados	127
Figura 40: Questão 1 do formulário de resultados	127
Figura 41: Questão 2 do formulário de resultados	128
Figura 42: Questão 3 do formulário de resultados	129
Figura 43: Justificativa da questão 3	130
Figura 44: Questão 4 do formulário de resultados	131
Figura 45: Justificativa da questão 4	132
Figura 46: Questão 5 do formulário de resultados	133
Figura 47: Justificativa da questão 5	133

Figura 48: Questão 6 do formulário de resultados	134
Figura 49: Justificativa da questão 6	135
Figura 50: Questão 7 do formulário de resultados	136
Figura 51: Conceito do termo prazer	136
Figura 52: Justificativa da questão 7	137
Figura 53: Questão 8 do formulário de resultados	138
Figura 54: Questão 9 do formulário de resultados	139
Figura 55: Questão 10 do formulário de resultados	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pergunta 1- Quando era criança, você foi exposto (a) a uma grande quantidade de livros em casa? (Mais de 5 livros)	76
Tabela 2: Pergunta 02 - Quando era criança, você foi exposto (a) a uma grande quantidade de livros na escola? (Mais de 5 livros)	78
Tabela 3: Pergunta 03 - Quando era estudante do Ensino Fundamental (EF) – séries iniciais (1º ao 5º ano), você era levado à biblioteca por seus pais ou professores?	79
Tabela 4: Pergunta 04 - Quando ingressou nas Séries Finais - Ensino Fundamental, especificamente no 6º ano, frequentava biblioteca e era exposto com frequência a livros (excluindo-se o livro didático)?	80
Tabela 5: Pergunta 05 - Durante as séries seguintes do ensino fundamental – séries finais (7º e 8º ano) você era levado à biblioteca?	81
Tabela 6: Pergunta 06 - Você gosta de ler?	82
Tabela 7: Pergunta 07 - Tem preferência por ler:	83
Tabela 8: Pergunta 08 - Você acredita que a leitura é algo importante para o desenvolvimento do cidadão?	84
Tabela 9: Pergunta 09 - Você sente prazer durante a leitura?	84
Tabela 10: Pergunta 10 - Suas leituras de livros (excluindo-se o livro didático) se resumem as leituras feitas na escola?	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapa dos multiletramentos adaptado por Rojo	42
Quadro 2: Expectativas de aprendizagem do eixo Letramento literário dos PCLP	60
Quadro 3: Adaptação dos conceitos de leitor definidos por Branco (2014)	65
Quadro 4: Intervalo 2 de leitura da obra Dom Casmurro (aparecimento/ descrição das personagens)	108
Quadro 5: Intervalo 2 de leitura da obra Dom Casmurro (descrição dos olhos)	110
Quadro 6: Comparação entre <i>Não se apegue, não</i> e <i>Dom Casmurro</i>	113
Quadro 7: Aspectos levantados pelos discentes como importantes sobre a obra Dom Casmurro	115

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REDES SOCIAIS VIRTUAIS E O FENÔMENO DOS YOUTUBERS	24
2.1	A INTERNET, OS GÊNEROS EMERGENTES E A APRENDIZAGEM ESCOLAR	24
2.2	A REDE SOCIAL YOUTUBE: UM BREVE HISTÓRICO	26
2.3	A RESPEITO DE YOUTUBERS	29
2.4	YOUTUBERS: PRODUTORES DE CONTEÚDO, FORMADORES DE OPINIÃO	30
2.4.1	Kéfera Buchman: 5inco minutos	31
2.4.2	Christian Figueiredo: Eu fico loko	34
2.4.3	Isabela Freitas por ela mesma	36
3	MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE	38
3.1	ABORDAGEM SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	38
3.2	SOBRE O CONCEITO DE MULTIMODALIDADE	43
3.3	ASPECTOS MULTIMODAIS NA ESCRITA EMERGENTE DOS YOUTUBERS	46
3.3.1	Os valores composicionais: informação, saliência e enquadramento	46
3.3.2	Aspectos multimodais na obra <i>Não se apegue, não</i> , de Isabela Freitas	48
3.4	LETRAMENTO DIGITAL: O HOJE É O ONTEM DO AMANHÃ	54
4	LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEITOS E NOVAS ABORDAGENS	57
4.1	LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES	58
4.2	DA LITERATURA ESCRITA DOS YOUTUBERS À LITERATURA CANÔNICA	67
5	METODOLOGIA	72
5.1	SUJEITOS DA PESQUISA E CAMPO DE PESQUISA	72
5.2	ETAPAS DA PESQUISA	73
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
6.1	ETAPA DIAGNÓSTICA (ABORDAGEM QUANTITATIVA): APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO	75
6.1.1	Análise do Questionário I	75

6.1.2	Aplicação da <i>sequência didática expandida</i>	86
6.1.2.1	Motivação/Apresentação da obra	88
6.1.2.2	Introdução	89
6.1.2.3	Leitura de <i>Não se apegue, não</i> , de Isabela Freitas	91
6.1.2.4	Primeira interpretação	93
6.1.2.5	Expansão	102
6.2	ETAPAS DA EXPANSÃO A PARTIR DA LEITURA DA OBRA <i>NÃO SE APEGA, NÃO</i>	103
6.2.1	Motivação/apresentação da obra Dom Casmurro	103
6.2.2	Introdução à obra Dom Casmurro	104
6.2.3	Leitura da obra Dom Casmurro	104
6.2.4	Primeira interpretação da obra Dom Casmurro	114
6.2.5	Expansão da obra Dom Casmurro	124
6.3	FEEDBACK APÓS APLICAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	124
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	145
	ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

Um dos processos revolucionários da internet e que pode servir como instrumento de auxílio no desenvolvimento da escrita e da leitura (principalmente), na sala de aula e fora dela, é o fenômeno dos *youtubers*. Esse termo é utilizado para denominar os indivíduos que criam canais na famosa e crescente plataforma do *YouTube*, cuja página comporta vídeos dos mais variados temas. Os *youtubers* ganharam o cenário mundial e, hoje, são considerados como astros e são exemplos de uso da linguagem e modo de se vestir para uma boa parcela dos jovens mundiais.

É preciso considerar que a tecnologia digital ocupou um espaço considerável na vida dos sujeitos e, certamente, ganhará mais adeptos ao longo do tempo, assim como afirma Lévy (1999, p. 111) “a cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal”. E, já que se torna universal, aponta-nos para uma demanda cuja importância não pode ser descartada pela escola: formar sujeitos inteirados com a tecnologia digital.

A plataforma do *YouTube*, recurso da tecnologia digital, existe desde 2005 e até hoje tem ganhado um número cada vez maior de usuários que se cadastram, a fim de postar ou compartilhar vídeos. Alguns querem se tornar famosos, ganhar seguidores que compartilhem dos mesmos ideais e estar em constante contato com o mundo afora, trazendo para essa plataforma um caráter de rede social.

Alguns *youtubers* resolvem ultrapassar a tecnologia digital e ingressar pelo caminho da tecnologia impressa. Escrevem sobre as experiências de seus relacionamentos ou aconselham o público a agir de uma ou outra maneira. Alguns se tornaram escritores e vêm ganhando espaço nas grandes livrarias, por exemplo, o livro *Aventuras na netoland com Luccas Neto*, do *youtuber* brasileiro Luccas Neto, que há 28 semanas consecutivas (considerado o recorte temporal de janeiro a novembro de 2018) figurou em 1º lugar como o mais vendido na categoria infantojuvenil¹.

¹ Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/livros-mais-vendidos/infantojuvenil/> > Acesso em 06 de novembro de 2018.

Justificamos, portanto, a escolha da escrita dos *youtubers* como leitura inicial de nossa proposta de intervenção para promover o letramento literário, ou seja, a apropriação da literatura enquanto linguagem, em virtude de observação empírica na turma alvo dessa pesquisa, na qual boa parte dos discentes demonstravam interesse em artistas que publicavam vídeos na plataforma do *YouTube* (os *youtubers*), e, posteriormente, pelos dados obtidos através do questionário 1 (Q1), cuja análise quantitativa e qualitativa é feita no capítulo 6. Observou-se que os discentes não demonstravam o mesmo interesse por leituras mais complexas.

Quando pensamos em leitura do texto literário, é necessário considerarmos que se trata de um tipo de leitura bastante singular. Consideramos, então, que é de extrema importância entender como o leitor recepciona esse tipo de texto, ou seja, o papel do leitor diante de uma obra (EAGLETON, 2006), bem como esse mesmo leitor de obras literárias recebe o texto não literário. Para tal, foi preciso utilizarmos estratégias que culminassem na interface tecnologias digitais-leitura do texto literário e não literário.

É importante citar uma das estratégias que foram fundamentais para o desenvolvimento da intervenção: a escrita emergente dos *youtubers*, que são bastante assistidos pelos jovens brasileiros. Há quem diga que essa é “a geração que não assiste mais a TV e corre atrás dos *youtubers*”². Essa reportagem ainda assegura que das três personalidades mais influentes do Brasil, duas delas são *youtubers*. Para concretizar essa perspectiva, após dados obtidos com entrevistas, a jornalista Maria Martín concluiu que os espectadores dos *youtubers* veem neles “autenticidade, originalidade, senso de humor e inteligência” (MARTÍN, 2018), por isso, agregam um público tão amplo.

Ademais, “as redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e estar no mundo, de ensinar e aprender. Aprende-se em todos os lugares e, nesse sentido, podemos mesmo dizer que há uma escola fora da escola” (GOMES, 2016, p. 83). Foi por isso que utilizamos os livros dos *youtubers* para evidenciar novas formas de aprendizagem da leitura, bem como a prática de produção escrita por parte de adolescentes com vistas à promoção do letramento literário.

Utilizamos como primeira leitura de nossa proposta a escrita *youtuber* a fim de torná-los leitores de obras mais complexas paulatinamente e, para tal, foi preciso primeiro despertar o prazer pela leitura através de obras atuais que apresentam uma linguagem mais comum ao

² Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html> Acesso em 02 de novembro de 2018.

leitor juvenil (com palavras mais próximas do cotidiano, por exemplo); isto é, as obras clássicas da literatura brasileira, por exemplo, exigem níveis de interpretação menos superficiais. É preciso recorrer a inferências, busca pelo significado de algumas palavras que não estão presentes no cotidiano dos jovens.

Vale ressaltar também que ao partirmos da leitura da escrita emergente dos *youtubers*, mas não nos limitando a ela, pretendemos, primeiramente, partir do que parecer ser mais costumeiro ao discente, por causa da linguagem mais acessível e, depois, propor ao aluno um campo de reflexão em que ele seja o protagonista, cuja capacidade de compenetrar-se nas leituras e estabelecer um diálogo entre as obras que serão lidas culmine na formulação de uma hipótese sobre as diferenças que residem numa e noutra obra: escrita *youtuber* x literatura canônica. Com isso, postula-se que sejam capazes de “considerar uma possibilidade de interação entre imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência” (CAMPOS, 2005, p. 59) entre as obras lidas sob a perspectiva da construção de um conceito baseado em um valor estético e não em levantamentos subjetivos de “gosto porque sim” ou “não gosto porque não gosto”.

Cosson (2016, p. 33) afirma, por exemplo, que a leitura deve vir de todos os lugares e a prática deve seguir uma direção que se apoia na pluralidade de autores existentes:

Também favorecida pela abundância de títulos disponibilizados pelo mercado, essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando professores do peso da tradição e das exigências estéticas. Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte.

O livro que foi escolhido para início da efetivação do letramento literário é *Não se apegue, não*, de Isabela Freitas, jovem *youtuber* que já é conhecida pela ativa participação em seu canal na plataforma do *YouTube*. A garota lançou mais dois livros pela Editora Intrínseca: *Não se iluda, não* e *Não se enrola, não*, os quais, junto ao livro escolhido para nossa intervenção, renderam quase 1 milhão de vendas até agosto de 2016³.

Seu canal no *YouTube*, “Isabela Freitas”, conta com mais de 500 mil seguidores (no recorte temporal de junho de 2017). Nele, a garota fala sobre diversos assuntos que interessam ao público jovem. Responde às perguntas feitas pelos seus seguidores, faz paródias, fala de seus

³ Disponível em: <<https://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2016/08/30/provei-meu-valor-diz-isabela-freitas-ao-vender-quase-1-milhao-de-livros/>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

relacionamentos bem ou malsucedidos, dá dicas de relacionamento, fala sobre “crush”⁴, “trollagem”⁵, faz desafios dos mais variados estilos, enfim, material que atrai os adolescentes.

Visando ao enriquecimento e ampliação das competências leitora e de escrita dos alunos do 9^a ano do Ensino Fundamental, principalmente as habilidades referentes à leitura, escolhemos partir desse tipo de obra para chegarmos ao cânone, ponto de chegada, mas também de recomeço.

A escrita emergente dos *youtubers* assim como os vídeos postados frequentemente não deixam de ser uma ferramenta de auxílio ao docente na árdua tarefa de formar leitores ativos e conscientes que interpretam, compreendem e fazem inferências, além de produtores proficientes de textos. De acordo com Soares (2002, p. 4)

[...] estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet

Tais práticas não podem ser descartadas, pois fazem parte do cotidiano dos alunos, mesmo aqueles que não possuem acesso constante à internet por não a ter a disposição em casa. Justificamos, assim, a razão de escolhermos os *youtubers* e a literatura decorrente da atuação deles no *YouTube* como elementos mediadores para realizar a prática do letramento literário em sala de aula, além do mais não podemos ficar alheios às novas expressões narrativas que chegam com as novas redefinições dos modos sociais de produção de sentido (GHIRARDI, 2014).

Assim, a pergunta que mobilizou nossa pesquisa foi: “Há possibilidades de promover o letramento literário partindo de uma literatura de massa?”, para tal, tínhamos como objetivos: i) aplicar oficinas de estímulo à leitura adaptado da *sequência didática expandida de Cosson (2016)* na perspectiva do letramento literário; ii) produzir textos orais e escritos em diversos gêneros para divulgação em diversos suportes, numa perspectiva de multimodalidade e multiletramentos; e iii) estabelecer diálogo entre a escrita emergente dos *youtubers* e a literatura canônica.

A metodologia utilizada foi também de cunho qualitativo embasada em Bortoni-Ricardo (2008) e em Deslandes (1994). A pesquisa teve caráter intervencionista de pesquisa-ação conforme Nunes e Infante (1996), permitindo aplicar modelos pedagógicos e acompanhar os resultados em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 9^o ano do Ensino

⁴ Termo que circula nos ambientes virtuais e se refere à pessoa pela qual nutrimos algum tipo de sentimento.

⁵ Termo que circula nos ambientes virtuais e que se refere à ação de brincar negativamente com alguém.

Fundamental de uma escola pública do município de Cachoeirinha, contemplando, durante a investigação, práticas de intervenção e observação dos resultados; no início, 36 alunos (no recorte temporal de maio e junho de 2017); depois (recorte temporal de julho a dezembro de 2017), entre evasão e pedidos de transferência para outras cidades, restaram 30 alunos participantes.

Antes da aplicação das atividades pedagógicas, teorizamos a nossa abordagem com vistas ao letramento literário, partindo, na seção dois, das redes sociais virtuais, mais especificamente o *YouTube*, e o quanto essas impactaram os modos de escrita e leitura dos indivíduos. Com Lévy (2009), Burgess e Green (2009) discutimos sobre o impacto do *YouTube* em vários âmbitos da vida. Optamos por tratar, embora sumariamente, dos gêneros emergentes na internet (MARCUSCHI, 2004), e como eles nos fizeram repensar conceitos basilares de leitura; além de abordarmos os canais dos *youtubers* presentes na plataforma do *YouTube*, evidenciando a popularidade deles e como, muitas vezes, trazem recursos do virtual para o impresso, por exemplo.

Na seção três, considerando a necessidade de um trabalho pautado na Pedagogia dos Multiletramentos, com Rojo (2012), Coscarelli e Kersch (2016) e Marques (2016) discorremos sobre a noção de multiletramento, termo proposto pelo Grupo Nova Londres (1996) e que surgiu, principalmente, com vistas a nomear a demanda advinda com as tecnologias digitais. Também foi necessário versarmos acerca de multimodalidade, visto que esse termo ganha mais notoriedade com a chegada dos recursos digitais, que evidenciam(ram) a construção de textos a partir de diferentes modos de composição (verbal, visual, gestual, etc.); para tal, em Kress e van Leeuwen (1996, 2006) encontramos aqueles que conceberam o termo; e, para corroborar com as discussões, citamos os estudos de Vieira e Silvestre (2015), Dias e Oliveira (2016) e Ribeiro (2013), os quais estão embasados nas propostas de Kress e van Leeuwen.

Quando o assunto é letramento, a discussão se amplia ainda mais, haja vista o fato de que não podemos mais pensar no termo singular. Portanto, algumas discussões nesse tocante foram importantes para pensarmos a noção do termo pluralizado, bem como o acréscimo de um adjetivo que especificou o letramento. Na seção quatro, tratamos de letramentos e, especificamente, letramento literário. Consideramos a proposta de Cosson (2016) importante para alimentar nossas discussões, bem como para dar vida à nossa intervenção, posto que nos utilizamos da *sequência didática expandida*, cuja adaptação foi necessária, com a finalidade de inserção do texto literário em espaços onde ele deveria ser protagonista (escola), mas pouco ou lugar indevido lhe é cedido.

Na quinta seção indicamos o nosso campo de pesquisa e os nossos sujeitos no que tange ao comportamento social, coletivo, cultural, além do perfil leitor. *A priori*, partimos de observação empírica, depois foram necessárias a aplicação de questionários que colaborassem no processo de compreensão do fenômeno que queríamos dar conta: o letramento literário.

Na sexta seção analisamos os dados de aplicação da proposta de intervenção e consideramos a autonomia dos discentes em se colocarem sobre as situações vividas durante o recorte temporal necessário à realização da intervenção. A posição dos discentes foi importante para compreendermos se as práticas de letramento foram efetivadas e, sobretudo, se o letramento literário foi alcançado, não em sua plenitude, visto que consideramos esse fenômeno como um processo que não se esgota na aplicação de uma única proposta interventiva.

Assim, esperamos com essa pesquisa apresentar uma proposta de inserção do texto literário em sala de aula de Língua Portuguesa com vistas a introduzir literatura na vida dos sujeitos, além, claro, de promovermos o letramento literário, cujo conceito tentamos definir na quarta seção desta pesquisa.

2 REDES SOCIAIS VIRTUAIS E O FENÔMENO DOS YOUTUBERS

2.1 A INTERNET, OS GÊNEROS EMERGENTES E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

“A linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças”.
Barton e Lee (2015)

Tendo em vista as mudanças ocorridas desde o final do século XX, principalmente, com o advento da *internet*, é preciso considerar que as formas de aprender não são imutáveis ou fixas, evoluem junto às demandas que consolidam o século vigente (MARCURACHI, 2005). Há mais de uma década, Prensky (2001) já afirmava que não podemos postular que os alunos de hoje são de modo similar aos de ontem, para o autor, devido à expansão dos recursos digitais, houve uma mudança que ele denomina como radical no corpo discente e, quando pensamos em adolescentes, não conseguimos desvinculá-los dos aportes tecnológicos (FREITAS, 2005; PRENSKY, 2001).

No que diz respeito à *internet*, que trouxe consigo uma infinidade de possibilidades de se aprender, vemos uma ampliação das redes de comunicação que afetam e são afetadas pela atual conjuntura digital. Hoje, por exemplo, tem-se na *World Wide Web* (WWW) a principal fonte de informações, porém, é preciso levar em conta que a quantidade de materiais que são lançados diariamente precisa de organização e, para tal, o discente, geralmente, necessita de uma mediação para transformá-los em conhecimento. O professor, por exemplo, é um excelente exemplo de mediador de informações.

Por isso, quando pensamos em escola e tecnologias digitais no que concerne a acompanhar as mudanças oriundas da *internet*, é necessário que o professor esteja em constante contato com a rede a fim de encontrar subsídios que tornem a sua prática docente muito mais dinâmica e atrativa (PRENSKY, 2001; FREITAS, 2010; ROJO, 2012; RIBEIRO, 2016). Freitas (2010), por exemplo, enfatiza a ideia de que não se trata apenas de a escola ser equipada tecnologicamente e o professor ser um egresso em recursos informáticos, porque

se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. (FREITAS, 2010, p. 340)

Um além que se pauta no conhecimento daquilo que os alunos têm acesso, bem como os gêneros que permeiam esse ambiente virtual. Prensky (2001) é imperativo ao afirmar que os

professores, a quem ele chama de imigrantes digitais, precisam mudar a metodologia se quiserem alcançar os discentes atuais.

A *internet* é altamente dinâmica, multifuncional e ao estar presente em quase todos os âmbitos da vida coletiva e individual, afeta o modo de agir, pensar e organizar as ideias. Como afirmam Barton e Lee (2015, p. 11 -12) “[...] todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem são transformados pelas tecnologias digitais.”, por isso vão exigir que o docente se atualize frente às demandas suscitadas pelo virtual.

É certo que a *internet* possibilitou novas formas de interação e que a comunicação direcionada pelo computador ou através da tela de um *smartphone* suscitou a expansão da criatividade e a denominação de uma sociedade “textualizada”, como já previa Marcuschi (2004); mas ainda permanece sendo um tema que permite e carece de reflexões com vistas ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas que promovam a interlocução entre *internet* e aprendizagem escolar.

Para Lévy (1999), dizer que as tecnologias digitais causaram um impacto fora das telas já não seria uma metáfora adequada, posto que a noção de impacto soa como algo projetado externamente ao ser humano, quando, segundo o autor, todos os avanços tecnológicos pelos quais a humanidade passou, passa e ainda passará são frutos da criação do próprio homem. Logo, “em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 1999, p. 22), ou seja, não seria uma relação causa-efeito (tecnologias-sociedade), mas sim a capacidade de invenção e reinvenção de uma sociedade que se utiliza dos elementos que estão a sua disposição para produzir/interpretar o mundo circundante e refazê-lo.

Para Zacharias (2016, p. 16), a *internet* é uma “grande promotora da comunicação em rede”, haja vista o fato de que interconecta todos os computadores do mundo ininterruptamente, e pode, então, funcionar como um aporte para a circulação dos mais variados textos. Pode-se encontrar desde uma notícia a uma bula de remédio; uma crônica ou uma propaganda; além, claro, dos *hiperlinks*/hipertextos. E como fonte que trouxe inovação desde o seu surgimento, carrega consigo “espécies” de textos que são similares aos já existentes muito antes do advento da *internet*, apenas com nomenclaturas diferentes. Há de se citar a carta que hoje é representada na *web* pelo *e-mail*, que já não é tão atual para as gerações mais novas.

É importante frisar, como bem aponta Marcuschi (2004), que “os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são

categorias taxonômicas para identificar realidades estanques”, ou seja, é um fenômeno que transcende a limitação de uma fórmula, permitindo, então, que aconteçam mudanças no *modus operandi* de um gênero de acordo com as necessidades de uma época.

Ademais, a tecnologia digital pode ser uma facilitadora do processo educacional. Por isso, concordamos com Zacharias (2016, p. 20) quando assevera que

é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso.

Sendo assim, uma pedagogia impresso-digital que seja mediada pelo docente com vistas ao desenvolvimento dos repertórios social e cultural do discente.

2.2 A REDE SOCIAL *YOUTUBE*: UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Burgess e Green (2009) o site do *YouTube* foi criado em 2005, e hoje, mais de 10 anos depois, mantém um crescimento que certamente não foi mensurado, na época, pelos jovens Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que o venderam à empresa *Google* em meados de 2006. Hoje, o aplicativo conta com mais de 1 bilhão de usuários⁶. Pessoas no mundo todo que assistem, compartilham e criam vídeos. De acordo com o site do *YouTube* (2017), nos Estados Unidos, o público entre 18 e 34 anos assiste muito mais pelo aplicativo do *YouTube* do que pela televisão aberta ou pelos canais de TV a cabo. Ainda conforme o site, o aplicativo é disponibilizado em 88 países e em 76 idiomas diferentes, o que atinge 95% dos usuários de internet; e são assistidas por dia em torno de 1 bilhão de horas dos vídeos disponibilizados.

A priori, foi criado para *upload* de vídeos, mas o *YouTube* hoje é visto também como uma rede social (BURGESS; GREEN, 2009), ou seja, tornou-se um lugar efetivo de interação social. O aplicativo conta com grandes produtores de conteúdo fílmico, por exemplo, *Wanner Bros* e *Universal Pictures*, como também conta com aqueles que produzem vídeos dentro de seus próprios quartos sem nenhum tipo de aparelhagem tecnológica apropriada, senão uma simples *webcam* com baixíssima resolução.

A interface do *YouTube* sofreu mudanças ao longo dos anos, trazendo para os usuários uma maior quantidade de ferramentas, as quais são, posteriormente, exploradas de maneira

⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/>>. Acesso em 10/06/2017.

sumária. Como se pode observar na figura 1, o *layout* do ano de fundação do *YouTube* tinha esta configuração em 2005:

Figura 1: Layout do *Youtube* no ano de 2005 (Ano de fundação)

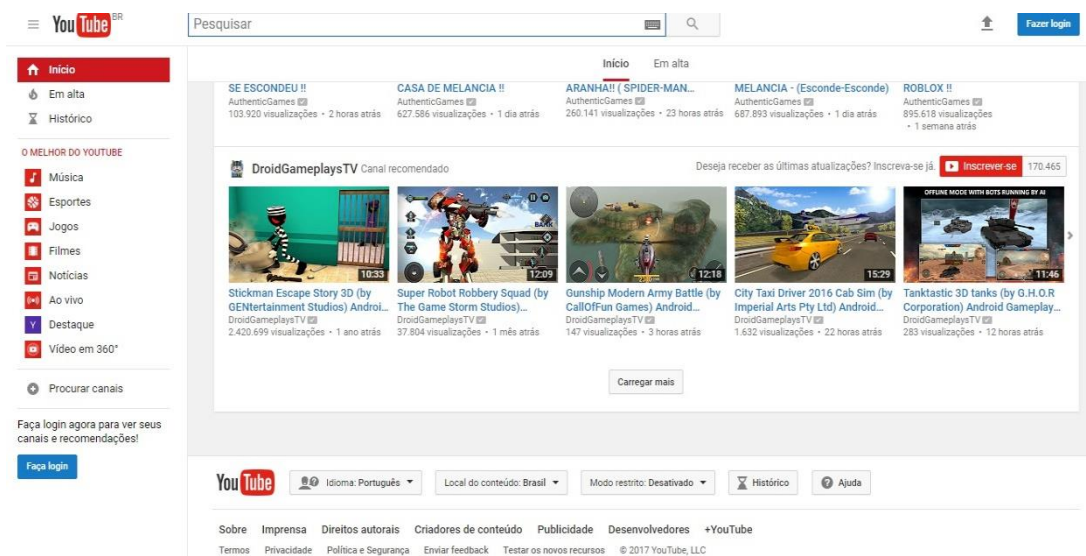


Fonte: < <https://www.impacta.com.br/blog/2016/02/02/veja-como-eram-os-layouts-dos-sites-mais-visitados-quando-foram-lancados/>>. Acesso em 10/06/2017.

Podemos notar que havia poucos recursos ao alcance dos usuários desse aplicativo, de modo que o navegador somente poderia visualizar vídeos, agregar alguns como seus favoritos, mas a interação social era nitidamente limitada.

Já a versão de 2017 possui um campo mais rico em elementos semióticos, ou seja, todo elemento dotado de sentido, permitindo ao navegador processos de interação mais dinâmicos. Por exemplo, é possível realizar pesquisas como aponta a barra para digitação no centro superior do aplicativo; visualizar os vídeos mais acessados, ao clicar na ferramenta “Em alta” no canto esquerdo superior do site; saber quais foram os vídeos assistidos recentemente por quem acessou o PC (*personal computer*) em questão ao acessar a ferramenta “Histórico” situado no canto superior esquerdo do site; além dos *hyperlinks* que conduzirão o navegador a uma infinidade de possibilidades que são encontradas na ferramenta “O melhor do YouTube”, presente no canto esquerdo do site. A plataforma permite cada vez mais cruzamentos de informações como aponta a figura 2:

Figura 2: Layout do site do *YouTube* no ano de 2017



Fonte: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em 10/06/2017.

A figura acima deixa evidente a evolução que sofreu o aplicativo *YouTube*, tornando-se muito mais dinâmico e trazendo modos de interação mais eficazes para os usuários, que agora podem atuar ativamente neste aplicativo e não apenas como visitantes e visualizadores de vídeos, mas também em caráter opinativo (porque podem comentar as publicações) e criativo (porque podem criar seu próprio canal e publicar seus vídeos).

O primeiro vídeo⁷ postado na plataforma foi do cofundador Jawed Karim, sob o título de “*Me at the zoo*” (Eu no zoológico). O vídeo possui mais 39 milhões de visualizações e mais de 229 mil comentários em diversos idiomas, e tem uma duração de 19 segundos.

Segundo o portal de notícias *online* IG, no Brasil, em 2016, a plataforma contava com mais de 82 milhões de usuários que acessavam diariamente de seus *smartphones*, computadores, *notebooks*, *netbooks* e outros aparelhos similares, o que corresponde a 80% dos navegantes da *web* no Brasil. Hoje, o site também é usado como ferramenta pedagógica, como forma de entretenimento e como campo de trabalho.

O aplicativo *YouTube* permite ainda a criação de canais que serão manipulados pelos próprios criadores. Para criar um canal é necessário fazer uma conta no *google*, direcionar-se ao *YouTube*, acessar o comando “Meu canal” e preencher as informações que vão sendo

⁷ Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-o-primeiro-video-do-youtube/>>. Acesso em 10/06/2017.

solicitadas ao longo da criação. Os canais permitem que os usuários sejam seguidores, que curtam e comentem as postagens de outros. Aqueles que costumam publicar vídeos com frequência são chamados de *youtubers*, abaixo delineamos a definição.

2.3 A RESPEITO DE *YOUTUBERS*

Os jovens criadores de mídia têm se tornado referência na escolha de roupas, material escolar, linguajar e comportamento dos adolescentes mundiais. Conhecidos principalmente como *youtubers*, em sua maioria jovens que ainda não ultrapassaram os 30 anos, têm feito da rede a sua garantia financeira. O site G1⁸ lista cinco formas de ganhar dinheiro na função de *youtuber*: 1) exibindo anúncios no canal; 2) pedindo contribuições e oferecendo conteúdo exclusivo; 3) redirecionando o público e ganhando um percentual sobre as vendas; 4) usando produtos e marcas e 5) produzindo conteúdo patrocinado.

Eles já se tornaram um fenômeno mundial que ganhou espaço na cibercultura. Palfrey e Gasser (2011, p. 132) afirmam que “este fenômeno é um dos marcos da cultura global emergente dos Nativos Digitais”, conceito proposto pelo americano Prensky (2001, p. 1) o qual questiona

como deveríamos chamar estes ‘novos’ alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-generation [Net] ou D-generation [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet

Mais de uma década depois, sim, os jovens de hoje são falantes e usuários ilimitados da linguagem digital.

No aplicativo *YouTube*, os *youtubers* são produtores de vídeos dos mais variados estilos e temas. Esses jovens divulgam seus vídeos, construindo um canal, e recebem curtidas que ultrapassam a visualização de milhões de pessoas. E porque o aplicativo funciona como uma rede social virtual, permite ao usuário ter seguidores e seguir outros proprietários de canal, ter seus vídeos curtidos e compartilhados em outras redes sociais; além de propiciar, no próprio ambiente virtual, a possibilidade de os expectadores dos vídeos realizarem comentários. Quanto mais curtidas e *views* (visualizações) em suas produções, maior será o lucro, que, de acordo com o site do *YouTube* (2017), houve um aumento de 50% dos canais que recebem valores na casa dos seis dígitos.

⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/5-formas-simples-de-g>>. Acesso em 28/09/2018.

Segundo matéria publicada na Revista Superinteressante, a cada mil *pageviews*, ou seja, visualizações na página, o *YouTube* paga entre US\$ 0,60 e US\$ 5 a seus cadastrados, contudo “isso é uma estimativa, já que o algoritmo usado pelo *YouTube* é secreto e é praticamente impossível determinar, com exatidão, qual a fórmula usada e qual o peso de cada variável. E o valor varia radicalmente caso a caso” (BARGAS, 2018), podendo alguns produtores de vídeos ganhar muito mais que outros.

Conforme Palfrey e Gasser (2011) esse novo fenômeno mundial surge da explosão de criatividade com o advento da internet que possibilitou a disseminação de novas formas de expressão criativa em larga escala.

Os *youtubers* chegaram e trouxeram um modo de fazer comunicação jamais visto. Ademais, não se restringe apenas à curtida no vídeo, mas também permite o surgimento de diálogos mediados pelo próprio aplicativo *YouTube* que oferece aos usuários o comando de comentar as publicações e “[...] os comentários podem também ser avaliados por usuários (votar a favor ou contra)” (BARTON; LEE, 2015, p. 60). E dali emerge um novo diálogo que pode trazer participantes de diversas localidades do mundo, simultaneamente, permitindo ainda a promoção de práticas translingues (BARTON e LEE, 2015), ou seja, a mistura de diversas línguas diferentes em uma interação mútua que permite ao usuário ter acesso a idiomas que porventura desconhecia.

Não podemos negar, então, que esse fenômeno do espaço virtual evidencia uma prática social de um mundo mediado pelas tecnologias, por isso, entendemos que esses jovens, certamente, exercem forte influência em adolescentes que ainda estão em formação. Dadas as circunstâncias dessa mediação, buscamos, a seguir, discorrer sobre questões que consideramos pertinentes: seriam os *youtubers* formadores de opinião ou apenas produtores de conteúdo?

2.4 YOUTUBERS: PRODUTORES DE CONTEÚDO, FORMADORES DE OPINIÃO

Os *youtubers* são pertencentes à Geração C (*connect colletive*), conceito criado por Dan Pankraz⁹, refere-se à geração que nasceu depois da década de 1990 e que não viveu o momento que antecede o advento da internet, eles são familiarizados com as redes sociais e as usam tanto para o entretenimento quanto para o lado profissional. Para eles, as redes sociais funcionam como uma extensão da própria vida. Essa geração C é responsável por milhões das

⁹ Informação disponível em: <<http://revistagestaoenegocios.uol.com.br/reportagens/geracao-c/2275/#>>. Acesso em 14/07/2017.

exibições de vídeos no aplicativo *YouTube*, mostrando-nos ser quase inegável a influência que exercem sobre o público mais jovem: no modo de falar e de se vestir, por exemplo.

Os produtores de conteúdo são motivados por diversos fatores que vão desde a necessidade de se expressarem como humanos que são em relação às suas crenças e opiniões, até o vislumbre de ser famoso ou visando a uma recompensa financeira (PALFREY; GASSER, 2011), de modo que uma geração de jovens está enveredando pelo mundo digital para ter o seu lugar no mundo dos famosos. Atrevemo-nos, então, a dizer que eles são produtores de conteúdo e também formadores de opinião.

A seguir, apresentamos três exemplos de *youtubers* famosos no Brasil para utilizarmos como referência, inclusive, dentro da pesquisa de caráter intervencionista em sala de aula.

2.4.1 Kéfera Buchman: 5inco minutos

A *youtuber* Kéfera Buchmann, de apenas 24 anos, já se tornou bastante conhecida no meio virtual. Disponibiliza centenas de vídeos em seu canal intitulado ‘5inco minutos’, conforme ilustra a imagem a seguir:

Figura 3: Canal de Kéfera na busca do *Youtube*



Fonte: <<https://www.youtube.com/user/5incominutos>>. Acesso em 12/06/2017.

O título do canal, segundo a jovem, deve-se ao fato de que os vídeos que ultrapassam cinco minutos se tornam longos e, certamente, não serão assistidos completamente pelos visitantes, como ela própria aponta no campo ‘Sobre’ (ver figura 4), presente no canal:

A ideia é que os vídeos tenham ATÉ cinco minutos... Acho que quando o vídeo passa disso fica longo e a galera sente preguiça de assistir, certo? (às vezes, dependendo do roteiro, pode acontecer sim do vídeo ter mais de cinco minutos, não me matem nem façam macumba pra mim por causa disso, tá?). (BUCHMAN, 2010, disponível em: <<https://www.youtube.com/user/5incominutos/about>>, acesso em 12/06/2017)

Seu canal no *YouTube* foi criado em julho de 2010, quando a jovem tinha apenas 17 anos (25 de julho de 2010). Com mais de 10 milhões de inscritos, o canal já recebeu mais de 850 milhões de visualizações nos 284 vídeos disponibilizados, conforme observação realizada em 12/06/2017 e demonstrada na figura a seguir:

Figura 4: Página inicial do canal da Kéfera



Fonte: <<https://www.youtube.com/user/5incominutos/about>>. Acesso em 12/06/2017.

Como visualizado acima, há uma chamada no campo do perfil dizendo que há “vídeo novo toda semana”, demonstrando sua manutenção no canal e fidelizando os usuários que, desse modo, esperam sempre novos vídeos.

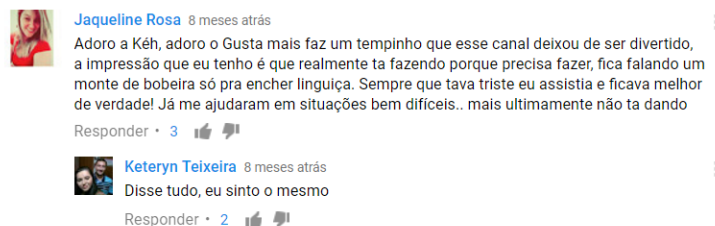
O canal possui um campo no qual os usuários podem expor o ponto de vista e dar sugestões para a *youtuber* fazer novas postagens, como se pode observar na figura adiante:

Figura 5: Campo “Discussão”



Fonte: <<https://www.youtube.com/user/5incominutos/discussion>>. Acesso em 12/06/2017.

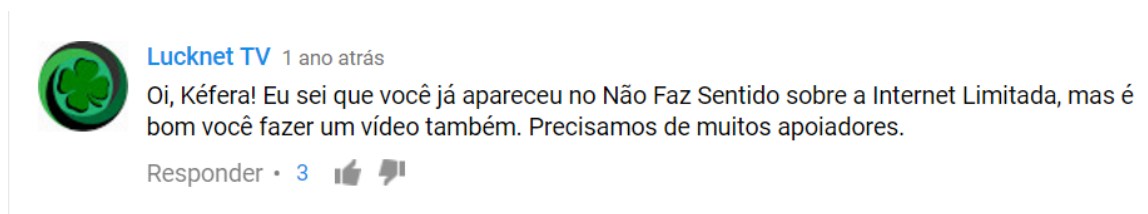
O comando ‘Discussão’ conta com mais de 14 mil comentários que vão desde críticas extremamente negativas, com expressões chulas até declarações de amor pela moça; bem como pedido e sugestões sobre novas postagens:

Figura 6: Comentário de fã da Kéfera

Fonte: <<https://www.youtube.com/user/5incominutos/discussion>>. Acesso em 11/07/2017.

A imagem acima assevera a ideia de que o *youtuber* se mostra tão próximo dos espectadores que existe entre eles uma certa relação de intimidade (o apelido ‘Kéh’ ratifica); além do mais, ganha fãs que curtem e compartilham as ideias, mas que também fazem questão de demonstrar a opinião e sugerir o que pode ser fator contribuinte no aumento de inscritos no canal.

Muitas sugestões são postadas e o tema que estiver em foco no momento certamente será alvo de pedidos dos fãs, considerando que a abertura virtual permite uma disseminação do assunto e o ajuntamento de apoiadores de uma causa, como se nota na figura seguinte:

Figura 7: Sugestões para novas postagens no canal da Kéfera

Fonte: <<https://www.youtube.com/user/5incominutos/discussion>>. Acesso em 11/07/2017.

Em relação ao primeiro vídeo publicado por Kéfera, em seu canal, tem como título “Vuvuzela”¹⁰, no qual a garota faz uma crítica às vuvuzelas usadas na copa do mundo de 2010 realizada na África; o vídeo contou com mais de 4 milhões de visualizações e foi a partir dele que a jovem começou a ganhar notoriedade entre os jovens e adolescentes.

Ela é dona de um linguajar e uma personalidade bem irreverentes. Fala sobre temas polêmicos que atijam os ânimos dos seus seguidores e também não poupa falar de si mesma, de seus conflitos internos, de seus conflitos sociais, da prática de *bullying* que sofreu quando adolescente e também da superação.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KswJyYJfptw>> Acesso em 11/07/2017

Seus vídeos mais assistidos foram (até junho de 2017): i) “DEZ PRAS CINCO - Paródia DESPACITO”, com mais de 17 milhões de visualizações e mais de 33 mil comentários; ii) “O QUE AS MULHERES PENSAM ENQUANTO SE MAQUIAM”, com mais de 10 milhões de visualizações e mais de 35 mil comentários; e iii) “COM QUANTOS HOMENS JÁ TRANSEI?”, com mais de 9 milhões de visualizações e mais de 15 mil comentários. Os três vídeos trazem uma Kéfera dona de um bom humor inegável e um linguajar bastante informal e próximo da realidade dos jovens.

Ampliando sua atuação no campo midiático, favorecido pela popularidade da internet no seu canal de vídeos, a *youtuber* participou como personagem principal em um longa-metragem dirigido por Cris D’Amato e teve como produtor Daniel Filho, os quais estão nos bastidores de grandes filmes brasileiros. O longa “É fada!” foi lançado em 06 de outubro de 2016 e figurou entre os três filmes nacionais com maior bilheteria do ano, com mais de 1,5 milhões¹¹ de ingressos vendidos. O filme conta a história da adolescente Júlia, que enfrenta dificuldades de socialização em sua nova escola, e é ajudada pela sua fada madrinha Geraldine (interpretada por Kéfera).

A jovem também resolveu enveredar pelo mundo da escrita e, em 2015, publicou seu primeiro livro *Muito mais que 5 minutos*, pela editora Paralela e foi a obra mais vendida da Bienal do Rio de Janeiro daquele mesmo ano¹².

A seguir apresentamos, a título de exemplificação, um outro *youtuber* brasileiro que também publicou livros.

2.4.2 Christian Figueiredo: Eu fico loco

Christian Figueiredo tem somente 23 anos e, assim como Kéfera Buchman, também se tornou bastante conhecido. Ingressou no aplicativo *YouTube* como *youtuber* aos 15 anos (outubro de 2010); e, desde a primeira publicação, sua fama só tem crescido. Já fez diversas participações nos canais da televisão aberta, em programas nacionalmente conhecidos como o ‘Pânico na TV’, bem como atuou no filme “Internet – o filme”, do gênero comédia, o qual foi lançado em fevereiro de 2017, dirigido por Filippo Capuzzi Lapietra, tendo no elenco nomes como o apresentador Rafinha Bastos. O filme aborda ações vividas por *youtubers* participantes

¹¹ Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-243531/bilheterias/>>. Acessado em 10/07/2017.

¹² Disponível em: <blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/livro-mais-vendido-da-bienal-e-de-uma-youtuber.html>. Acessado em 05/07/2017

de uma convenção do referido grupo. Figueiredo também atuou no filme “Eu fico Loko”, cujo lançamento foi em janeiro de 2017, dirigido por Bruno Garotti, o filme traz os dramas vividos pelo garoto nada popular e vítima de *bullying*: Christian Figueiredo. Apesar do jovem atuar no filme, não é ele quem representa a si próprio, mas o ator Filipe Bragança.

Seu canal no *YouTube* foi criado em junho de 2010 e atualmente conta com mais de 8 milhões de inscritos, 654 vídeos, que já tiveram mais de 600 milhões de *views*, conforme visualização até 12/07/2017:

Figura 8: Canal do youtuber Christian Figueiredo



Fonte: <<https://www.youtube.com/user/euficoloko>>. Acesso em 12/07/2017.

O jovem é dono de uma personalidade irreverente e faz uso de uma linguagem bastante informal. Seus vídeos falam sobre diversos temas que agradam aos adolescentes: primeiro beijo, dicas para saber se o “crush” (termo utilizado nas redes sociais virtuais para denominar o paquera) gosta de você, sobre baladas e muitos outros assuntos do mundo juvenil.

Christian também aventurou-se pelo mundo da literatura e em 2015 publicou um livro intitulado de “Eu fico loko – As desventuras de um jovem nada convencional”, que segundo o site *publishnews*, ficou com o segundo lugar na lista dos livros mais vendidos de literatura infanto-juvenil de 2015, com mais de 130 mil exemplares, perdendo apenas para o clássico “O pequeno príncipe”, de Antoine Saint-Exupéry¹³.

Para finalizar nossa exemplificação acerca dos *youtubers*, trazemos mais uma, Isabela Freitas, cujo livro será utilizado como primeira leitura para o desenvolvimento do letramento literário.

¹³ Disponível em: <www.publishnews.com.br/ranking/anual/11/2015/0/0>. Acessado em 05/07/2017.

2.4.3 Isabela Freitas por ela mesma

A jovem mineira Isabela Freitas tem 26 anos, não é tão famosa quanto Kéfera e Christian, mas tem seu lugar no mundo dos *youtubers* e para além dele como escritora.

Seu canal foi criado em outubro de 2011, conta com mais de 600 mil inscritos. Há 167 vídeos (até 05 de julho de 2017), que contam com mais de 22 milhões de visualizações.

Figura 9: Canal de Isabela Freitas



Fonte: Disponível em <<https://www.youtube.com/user/IsabelaaFreitas>>. Acesso em 01/07/2017.

Seu primeiro vídeo teve como título “Eu sou muito ciumenta”, com duração de pouco mais de 7 minutos e conta com mais de 300 comentários. No vídeo, a jovem conta a história de uma fã que pede para não ser identificada, ao término ela enfatiza sua opinião sobre o tema. Nos comentários, há várias adolescentes que pedem conselhos a Isabela, perguntando-lhe o que deviam fazer em relação aos seus namorados ciumentos ou até mesmo como elas deveriam lidar com o ciúme inerente a elas. O diálogo não morre no questionamento dos fãs, a autora do canal faz questão de responder a todos os questionamentos e pedidos de conselho.

Isabela também fala sobre aquilo que os adolescentes mais gostam de ouvir/comentar: sobre o ex, sobre sexo antes do casamento, conselhos de como se dar bem em relacionamentos e muitos outros temas instigantes para os jovens.

Em 2014, publicou seu primeiro livro *Não se apegue, não* pela editora Intrínseca e vendeu mais de 80 mil exemplares. Em entrevista ao g1.com¹⁴, Isabela revelou que a obra carrega aspectos de sua própria vida, não totalmente como uma autobiografia, mas com traços das coisas que ela viveu. Hoje, o livro está disponível para vendas nas principais livrarias físicas e online.

A obra *Não se apegue, não* ficou famosa e ganhou espaço na TV brasileira, tornando-se uma série organizada em 6 episódios, que foram exibidos no programa que vai ao ar todos

¹⁴ Disponível em: <g1.globo.com/po-arte/noticia/014/09/isabela-freitas-do-best-seller-nao-se-apega-nao-celebra-autoajuda-juvenil.html>. Acessado em 05/07/2017.

os domingos na TV aberta: Fantástico. A série contou com um elenco de estrelas da Rede Globo de Televisão e o primeiro episódio foi lançado em 8 de novembro de 2015.

Há mais dois livros que dão sequência ao primeiro *best-seller*: *Não se iluda, não* e *Não se enrola, não*. Segundo a própria Isabela, ainda em entrevista ao G1, as obras foram direcionadas principalmente ao público feminino, mas incita os homens a também lerem a obra para que eles entendam a mente das mulheres.

O livro escolhido para fins de desenvolvimento da leitura em sala de aula de língua portuguesa, mais especificamente para o desenvolvimento do letramento literário, foi *Não se apegue, não*. A escolha foi feita mediante os seguintes pontos: i) é a primeira escrita de um *youtuber* brasileiro; ii) dos *youtubers* mais citados pelos alunos, a obra de Isabela era a única que não possuía expressões inapropriadas para a turma em questão (9º ano do Ensino Fundamental; iii) é um romance que pertence a uma trilogia (o que inferimos ser estratégia de fomento à curiosidade para ler as demais obras da *youtuber*-escritora).

Como apresentamos, esses *youtubers* citados se tornaram escritores, ficando conhecidos pelo público jovem tanto no mundo virtual como nas livrarias tradicionais. O estilo desses jovens escritores diferencia-se das narrativas padrões, visto que eles agregam em seus livros impressos recursos do meio virtual. Nos próximos capítulos, conhecemos, sumariamente, a narrativa da *youtuber*-escritora Isabela Freitas e como esses recursos do campo virtual são apresentados em sua obra.

3 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Muitos são os teóricos que já afirmaram ser a escola uma das principais agências responsáveis por promover os letramentos (COSSON 2016; ROJO 2012; DIAS et.al. 2012), por isso, seria repetitivo versarmos especificamente sobre a escola enquanto fomentadora de letramentos.

Discutimos sobre a escola enquanto instituição cuja importante tarefa é fornecer meios para que os discentes ampliem seus repertórios histórico, cultural e social, contudo, concentramos nossos esforços muito mais em entender os multiletramentos e como uma abordagem pedagógica que se concentre nas definições desse conceito pode contribuir para o desenvolvimento do letramento literário.

3.1 ABORDAGEM SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

A interface linguagem e tecnologia digital suscita desafios para a contemporaneidade, pois aquela sofreu alterações a partir do surgimento dessa. Alterações desafiadoras (modos de se ler), por exemplo, no tocante à organização dos textos que, diariamente, surgem e circulam em meio a essa epifania, característica de uma sociedade digitalmente mediada.

O leitor do século XXI negocia com ações prototípicas, afinal, a tecnologia digital apropria-se da tecnologia impressa e a remodela. Tais ações demandam do indivíduo conhecimentos que ultrapassam um processo linear de leitura, por exemplo, a leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, direcionando-se para um processo de leitura não-linear e hipertextual. Os binômios superior/inferior e horizontal/vertical já não são suficientes para demonstrar as ações realizadas pelos olhos quando o assunto é leitura no suporte impresso. Em se tratando da leitura no suporte virtual também não é muito diferente, pois com os links e hiperlinks textuais em uma página de internet o leitor é conduzido para outros ambientes fora do texto ou para outros ambientes dentro da mesma página, em movimentações não lineares.

Os novos leitores são convidados a ler um texto de diversos modos possíveis: uma palavra que conduz a outro texto via *hiperlink*; uma imagem que faz toda diferença para se interpretar o contexto verbal; imagens em movimento e áudios que se integram ao texto escrito; tamanhos, fontes e cores diversas de palavras hipertextuais, enfim, uma multiplicidade de

recursos semióticos na hora de organizar a leitura e construir a compreensão textual nos tempos contemporâneos de novas tecnologias.

Esses novos modos de usos da leitura refletem uma mudança de atividade social pelas tecnologias digitais e aos novos letramentos que emergem desse novo contexto. A isso, Rojo (2012) cita como multiletramentos, termo surgido a partir das discussões do Grupo Nova Londres (1996). Para conceituar o termo, Rojo envereda por dois caminhos:

- i) Multiletramentos no sentido de diversidade cultural em relação à produção e circulação de textos;
- ii) Multiletramentos no sentido de diversidade de linguagens que constituem esses textos.

A autora ainda afirma que os multiletramentos asseguram que os textos são colaborativos, transgressores das relações de poder, híbridos e fronteirios (ROJO, 2012). Se os textos são limítrofes, então, não podemos perpetuar a orientação antes tão enfática e segregacionista: textos culto/inculto, texto cânone/massa, texto erudito/popular, afinal, vivemos uma mistura que não permite polarizar, portanto, postular a homogeneidade de um texto é, no mínimo, incongruente.

Com as discussões elencadas acima a respeito dos multiletramentos, fazemo-nos o seguinte questionamento: os discentes estão preparados para lidar com/e organizar essa quantidade de modos constituintes de um texto?

Basta-nos uma observação empírica para chegarmos a um advérbio de negação como resposta, visto que ainda se vive, em sua maioria, uma abordagem mecanicista do ato de ler/escrever sob a égide da codificação e decodificação de signos verbais. Persiste o regime ditatorial das palavras, como se elas e apenas elas fossem as únicas capazes de atribuir sentido à comunicação, quando o momento atual nos prova o contrário: as palavras já não reinam sozinhas na sociedade letrada e midiática atual, principalmente no universo do digital, repleto de novos modos de significados (vídeos, áudios, imagens, cores, hiperlinks etc.)

Porém, entendemos que é tarefa dos professores preparar os discentes para as novas manifestações de uso da linguagem, as quais são, principalmente, oriundas da *internet*, por exemplo, a leitura da tela requer orientação, requer direcionamento para que o sujeito-leitor não se perca em meio à quantidade de informações que lhe são oferecidas com apenas um “clique”. Não se torna diferente a leitura no suporte impresso quando esse traz diversos elementos

semióticos que, costumeiramente, não pertencem ao campo de natureza impressa: *emojis*¹⁵, por exemplo. Não podemos esquecer também que “preparar os alunos para o presente e o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 10) e não mero receptores dos aplicativos que aparecem todos os dias, mas também como usuários ativos que manipulam com proficiência as muitas ferramentas disponíveis não apenas para entretenimento como também para acréscimo de conhecimento à vida do sujeito.

E na perspectiva dos multiletramentos, o sujeito deve ser conduzido a uma pedagogia que estimule o trabalho com as tecnologias digitais e com a diversidade linguística e cultural. Considerando que o aluno é um indivíduo dotado de experiências extrínsecas à escola e que elas não podem ser desconsideradas, é, pois, necessário propor um diálogo na tentativa de “*descolecionar* os monumentos patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros do discurso [...] de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens” (ROJO, 2012, p. 16), propondo possibilidades ao educando de ser protagonista em suas escolhas, posto que ele será capaz de colocar em confronto os diversos materiais que lhe são apresentados à medida que vai avançando no universo escolar, de modo que seja estimulado à prática que evoque as diferentes leituras que se pode fazer de um texto no campo da tecnologia ou no suporte impresso.

Em meio a essa quantidade de textos que circundam a vida dos discentes, não se pode negar que as escolhas dos estudantes – muitas vezes execradas pela escola – passam pelos seus próprios critérios estéticos e de valoração elaborados por eles mesmos (vale ressaltar que eles consideram as muitas semioses presentes na obra sem ao menos saber que são elementos semióticos), e é preciso estimular o discente a compartilhar seu juízo de valor diante de um livro ou quadro, por exemplo, mostrando-lhe que consideramos importante a sua experiência. Mas também é necessário – o que postulamos aqui nesta pesquisa – oferecer a eles oportunidades de conhecer outras possibilidades para aumentar essa competência leitora.

Em se tratando do gosto individual dos alunos por obras literárias, Rojo (2012) descreve um desejo seu: “Quem dera eu pudesse explicar a eles, com a mesma clareza, por que aprecio o novo romance francês, Thomas Man ou Machado!”. O desejo esboçado pela autora é similar ao nosso, por isso, parafraseamos: *Quem dera eu pudesse explicar a eles porque aprecio*

¹⁵ Emoji é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *- moji* (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/emoji/>>. Acesso em 08/10/2018.

os romances machadianos! E acrescentamos: levá-los a frequentar as leituras literárias. Quem dera pudesse fazê-los gostar de Machado de Assis e construir neles a possibilidade de perceber que os textos literários possuem características que o tornam diferente de uma leitura de massa, por exemplo, que sejam capazes de perceber as figuras de linguagem que permitem a construção do texto literário.

A autora discute ainda sobre questões de estética e assegura que “minha ‘coleção’ pode não ser (e certamente não será) ‘a coleção’ do outro que está ao lado – ou na ‘carteira’ à minha frente” (ROJO, 2012, p. 16), é fato que concordamos com Rojo (2012), posto que o gosto dos discentes pode diferir do nosso e isso não pode ser considerado um empecilho para o desenvolvimento das abordagens pedagógicas.

Por isso, sob uma abordagem nos multiletramentos, é preciso propor uma “interpretação do mundo projetado por experiências transversais” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23) cujos caminhos se entrecruzam, propondo diálogos antes considerados impossíveis: partir da música para a matemática; do batuque para trabalhar geografia; do funk para trabalhar literatura; sempre voltados para a ampliação do conhecimento dos sujeitos. Também é importante citar que o ponto de partida para se trabalhar com uma linguagem nova nunca pode ser considerado como pretexto, senão como parte integrante no desenvolvimento de novas habilidades e competências. Caso contrário, a Pedagogia tomada como nova repetirá as velhas propostas que se ancoram no uso de material supostamente novo como mero pretexto para o trabalho puramente gramatical, por exemplo.

É importante citar que essa abordagem apoiada nos multiletramentos não é simplista ou fácil porque

para que os multiletramentos sejam promovidos na escola, de maneira produtiva, interativa e qualificada, é necessária uma nova concepção de ensino para que o uso adequado das tecnologias ganhe espaço no processo de ensino-aprendizagem do aluno. É preciso que suas práticas sócias sejam valorizadas. Não se trata de usar tecnologia pela tecnologia, mas usá-la como uma ferramenta didática que promova interação, diálogo, aprendizagem.
(MARQUES, 2016, p. 118)

A afirmação acima nos alude ao fato de que uma abordagem que tome como instrumento de auxílio as tecnologias, precisa ser muito bem desenvolvida e considerada em todos os seus aspectos para que o uso da aparelhagem tecnológica não funcione como mero pretexto. Reside neste fato uma responsabilidade de o docente entender que a tecnologia é um suporte, uma ajuda e não um elemento que veio para destruir o ambiente escolar. Concomitantemente, é necessário que o professor desdobre recursos que aumentem a visibilidade do aluno em relação à realidade que o cerca já que “o sujeito atual, um sujeito

dividido, multifacetado, necessita de teorias da linguagem que o ensinem a lidar com as diferentes formas do discurso contemporâneo” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 40), pois sozinho não dá conta das múltiplas exposições pelas quais passa e ainda passará.

Rojo (2012), baseando-se na proposta do GNL, elenca alguns aspectos sobre o fazer pedagógico pautado na pedagogia dos multiletramentos. O mapa dos multiletramentos que mostraremos a seguir, foi adaptado por Rojo (2012), de DECS & UniSA (2006):

Quadro 1: Mapa dos multiletramentos adaptado por Rojo

Usuário funcional • Competência técnica • Conhecimento prático	Criador de sentidos • Entende como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam
Analista crítico • Entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia	Transformador • Usa o que foi aprendido de novos modos

Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Como se pode perceber, os quatro pontos acima dialogam. Para a autora, os discentes devem ser conduzidos à práticas nas quais se transformem em criadores de sentido. Ela ainda afirma que para atingirem esse patamar “é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar” (p. 29) e não apenas de receber material pronto. É a geração da elaboração.

Assim, adotamos aqui uma Pedagogia dos Multiletramentos, visto que nos ancoramos em um trabalho que propõe um diálogo entre tecnologias digitais (uso de aplicativos – *YouTube* e *WhatsApp*); livros impressos (escrita emergente dos *youtubers* e literatura canônica); práticas de leitura silenciosa e audível; práticas de escrita em diversos gêneros e produção de áudios e vídeos; e entendemos que os temidos aparelhos celulares passam de vilões a colaboradores quando bem direcionados. À vista disso, as ferramentas citadas nos auxiliarão nesta pesquisa: promover o letramento literário.

Como nossa abordagem traz à tona o trabalho com textos mais visualmente informativos, conseqüentemente, entendemos a necessidade de discutir a respeito do caráter multimodal dos textos. Na próxima seção, versamos sobre o conceito de multimodalidade e como as diversas representações da linguagem são possíveis tanto na esfera do impresso como no âmbito do virtual.

3.2 SOBRE O CONCEITO DE MULTIMODALIDADE

Falar de multimodalidade é ancorar-se na pedagogia dos multiletramentos, haja vista o fato de que o indivíduo precisa aprender a ler além das letras, ou seja, ler as muitas semioses que se configuram em um texto, além, claro, de considerar todos os contextos que cercam o texto: político, social, cultural, histórico, entre outros.

A comunicação nas sociedades grafocêntricas não mais se limita às letras expostas em um papel, posto que ela “ultrapassa a materialidade da palavra e desenha seus significados com o auxílio de diferentes modos de representação” (DIAS; OLIVEIRA, 2016, p. 82), trazendo para o sujeito um texto carregado de possibilidades na hora de construir sentido, requerendo do leitor uma série de habilidades para considerar ou desconsiderar elementos presentes na leitura.

Ora, se as palavras já não reinam mais sozinhas para trazer ao leitor um sentido mais preciso do que se deseja dizer, é certo o fato de que

os seres humanos produzem e comunicam significações em vários modos semióticos, então somente o uso da linguagem verbal se tornaria insuficiente para concentrar a atenção de quem está interessado na produção e na reprodução social de significados. Logo, se, em essência, os textos são multimodais será impossível ler significados representados apenas por um modo linguístico.
(VIEIRA & SILVESTRE, 2016, p. 44 apud KRESS & VAN LEEUWEN, 2000)

Outrossim, é preciso considerar que as práticas discursivas não são arbitrárias nem aleatórias, elas fazem parte do projeto do dizer proposto pelo interlocutor na tentativa de se fazer entender.

Para os autores Kress e van Leeuwen (1996, 2006), os quais cunharam o termo multimodalidade, ela é, grosso modo, a possibilidade de composição textual de múltiplas formas ou modos. Ainda para os autores, a multimodalidade consiste em uma interação semiótica em que a cada elemento é dado um papel a ser desempenhado, cujo ponto final é a construção de significância para o leitor/ouvinte/observador.

Medeiros (2014, p. 591) assevera que “o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”; utilizando-se de outras palavras, mas cujo resultado é o mesmo; Vieira e Silvestre (2015, p. 16) dizem que a multimodalidade é marcada nos textos “pela presença de múltiplas semioses em sua composição”. Descrições que se ancoram em Kress e van Leeuwen, e que possibilitam entender o trajeto do leitor/ouvinte/observador que é o de unir os diversos elementos que constituem o texto (formato das letras, imagens, diagramação, cores, etc.) com a finalidade de se chegar a um constructo que, embora híbrido, suscite significados singulares.

Desse modo, concordamos com Ribeiro (2013, p. 1 *apud* KRESS; VAN LEEUWEN, 1998, p. 186) “todos os textos são multimodais. A língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada de, outros modos semióticos”, pondo o leitor diante um conjunto de combinações que precisam ser decifradas para culminar em sentido, ou seja, o levantamento de dados que, verificados em consonância, convergem para a organização do entendimento do leitor.

Segundo Ghirardi (2017, p. 57) a multimodalidade é a reunião de diferentes artifícios com vistas à concretização da interação comunicativa. É o entrelaçar das múltiplas combinações possíveis, cuja finalidade é sempre gerar compreensão.

Considerar a ideia de que a multimodalidade é característica pertinente a todos os textos, leva-nos a entender que estimular o trabalho de leitura e produções de textos que ultrapassem a escrita organizada em linhas horizontais e com leitura horizontal/vertical – o que não deixa de ser multimodal, haja vista a disposição e o tamanho da letras, o uso de aspas para enfatizar palavras e uma série de outros elementos que corroboram para que um texto verbal seja também multimodal - é uma necessidade que emerge das diversas práticas sociais, cujos textos que nela circulam vão requerer dos sujeitos certo domínio dos saberes semióticos, ou seja, uma transformação e formação das habilidades como bem assinalam Cani e Coscarelli (2016).

Ainda sob essa perspectiva dos muitos modos de se construir um texto, fazemos menção à fala de Ribeiro (2013, p. 2) ao apontar que

é necessário pensar a leitura desses textos, mas não como uma ação aleatória e ingênua, mas como uma atuação informada pelos conhecimentos de como eles são planejados. A análise dos textos, de suas composições e dos discursos não deixa de ser insumo para aqueles que também se dedicam a produzir textos.

Essa afirmação nos indica que o ato de ler e produzir devem estar vinculados à pedagogia dos multiletramentos, visto que o indivíduo precisa elencar uma série de habilidades para lidar com a multiplicidade de elementos que se imbricam dentro de um texto no tocante à produção de sentidos.

Vivemos a sociedade da videosfera (GHIRARDI, 2014), por isso não podemos desprezar as manifestações da linguagem que surgem das demandas tecnológicas. Ao escolhermos partir de uma literatura de massa, oriunda do universo digital, é porque acreditamos que “as produções multimodais [...] têm recorrentemente se colocado como um veículo para reunir leitores novos a textos clássicos” (GHIRARDI, 2014, p. 435). Ao escolhermos a linguagem dos *youtubers*, encontramos apoio nessa abordagem dada por

Ghirardi, que conduz os discentes aos clássicos partindo de diferentes manifestações da linguagem.

A multimodalidade é, portanto, uma característica de todos os textos que permeiam a sociedade, mas cuja evidência se deu mais em decorrência das novas práticas sociais oriundas com a chegada da tecnologia digital. Quando aqui falamos em texto, não nos referimos apenas às construções verbais, mas entendemos texto como toda construção capaz de gerar sentido seja pela linguagem verbal (um modo), seja pela linguagem não verbal (outro modo), sendo pela junção de ambas, numa perspectiva social e interacional (KOCH, 2011), enfatizando a concepção de diferentes modos de composição textual.

Vale ainda trazer a noção defendida por Halliday e Hasan (1989) citados por Vieira e Silvestre (2015, p. 28) “um texto não é construído de palavras e sentenças, mas de significados, pois se não fosse pelo abundante uso da escrita e da imagem, a fala estaria ainda restrita aos contextos interacionais face a face”. Logo, a multimodalidade se manifesta em toda a expressão da linguagem humana, não apenas caracterizada pela escrita, mas pelo modo oral, imagético, gestovisual, cinestésico, podendo enfatizar um ou outro modo ou apresentar hibridismos, principalmente, propiciado pela *internet* e os suportes digitais.

Portanto, não se pode pensar em uma práxis que negue o trabalho com a multimodalidade, bem como execrar o uso de aportes tecnológicos a favor da aprendizagem quando eles trazem textos que são altamente multimodais. O celular, por exemplo, deve ser um aliado em virtude da sua presença constante em sala de aula - nem mesmo a promulgação de algumas leis (no caso do estado de Pernambuco, a lei nº 15.507, promulgada em 21 de maio de 2015, a título de exemplo) faz com que o corpo discente deixe de usar o dispositivo eletrônico carregado de ferramentas que roubam a atenção, que deveria ser dada ao professor.

Por conseguinte, entendemos que a escola deve “explorar recursos midiáticos e tecnológicos que proporcionem novos espaços de aprendizagem para o aprendiz” (MARQUES, 2016, p. 116), a fim de criar vínculos entre o discente, usuário de *smartphones*, e a prática pedagógica. É necessário, pois, quebrar paradigmas para que se possa, efetivamente, inserir a leitura do texto literário em sala de aula de língua materna.

Para entendermos como se comportam alguns elementos que colaboram para a construção de sentidos, analisamos a obra da *youtuber*-escritora Isabela Freitas. Logo a seguir apresentamos os pontos analisados.

3.3 ASPECTOS MULTIMODAIS NA ESCRITA EMERGENTE DOS YOUTUBERS

Para Kress e van Leeuwen (1996, 2006) assim como as sentenças frásicas seguem uma organização para produzir sentido, por exemplo, a escolha de substantivos para assumirem funções como as de sujeito, as imagens também possuem elementos que são escolhidos de modo não arbitrário para gerar efeitos de sentido, a cor do *layout* é um bom exemplo a ser citado.

Para analisar os elementos imagéticos, Kress e van Leeuwen, amparados na Gramática Sistêmico-funcional de Halliday, elaboraram a Gramática do Design Visual (1996, 2006).

Sob à concepção de análise multimodal elencadas na Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), também citados por Vieira e Silvestre (2015) e Dias e Oliveira (2016), analisamos, de maneira sucinta, alguns aspectos semióticos presentes na escrita emergente dos *youtubers*, especificamente na obra brasileira *Não se apega, não*, de Isabela Freitas, a fim de perceber como esses elementos corroboram para a produção de sentido e como permitem ao discente percorrer diferentes caminhos para a construção da compreensão.

É importante citar a descrição feita por Dias e Oliveira (2016) das categorias pertinentes a GDV no processo de análise da multimodalidade, ancorados em Kress e van Leeuwen (2006), os quais concebem categorias subjacentes a essa análise: i) *representacional*; ii) *interacional*; e iii) *composicional*. Para efeito de análise, consideramos apenas a categoria *composicional*, como podemos visualizar no subtópico a seguir.

3.3.1 Os valores composicionais: informação, saliência e enquadramento

A categoria *composicional* “possui três sistemas inter-relacionados: valor da informação, saliência e enquadramento” (DIAS; OLIVEIRA, 2016, p. 87).

A subcategoria de *informação* corresponde aos valores dos elementos semióticos distribuídos à esquerda e à direita; na parte superior e na inferior; no centro e nas margens que limitam o texto.

Dias e Oliveira (2016, p. 88) amparados nas propostas de Kress e van Leeuwen (1996, 2006) trazem a organização da subcategoria de *informação* com os seguintes aspectos: (1)

sistema dado-novo (relação direita/esquerda); (2) sistema ideal-real (relação parte superior/parte inferior) e (3) sistema centro-margem (centro da página/margens) e apontam que:

os participantes à esquerda da página são apresentados como dado, e os elementos à direita são o Novo [...] os elementos que estão na margem superior são considerados ideais, ou seja, têm menor comprometimento com a realidade concreta e, em contrapartida, aqueles localizados na parte inferior são os elementos reais [...] o elemento representado no centro é o núcleo da informação [...]

Esses elementos organizadamente dispostos, contagiam e são contagiados uns pelos outros, isto quer dizer que eles são intercomplementares, atuando significativamente para a construção de uma interpretação por parte do leitor/observador.

Quanto à subcategoria da *saliência*, diz respeito ao modo como os elementos constitutivos são organizados de modo a chamar a atenção do leitor. Dias e Oliveira (2016, p. 89) afirmam que “são recursos para esse fim: tamanho, primeiro plano ou de fundo, sobreposição de outros elementos, cor, tonalidade, luminosidade [...]”, todos imbricados e muito bem planejados na tentativa de se fazer entender.

Em se tratando da subcategoria de *enquadramento*, Vieira e Silvestre (2015, p. 68) pontuam que

busca estudar o direcionamento do foco da lente ao captar a imagem que pode tanto ser dado pela **saliência** quanto pelo jogo de sombra e luz ou ainda pela **captação do ângulo** do olhar dos atores representados no texto visual, pois o elemento que antecede deve se combinar com o que sucede, estabelecendo uma relação contínua de construção de significado. [grifos nossos]

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) discorrem sobre o fato de que o *enquadramento* pode estar ausente e isso não afetará a compreensão. Isso nos permite perceber que não é necessário que todos os elementos pertencentes à categoria *composicional* precisem aparecer para que haja compreensão.

Percebemos, então, que tudo no texto se combina no jogo do dizer, concedendo ao leitor a possibilidade de proceder com uma atitude responsiva diante do lido, pois ele precisa construir o sentido de acordo com as pistas que lhe são oferecidas pelo interlocutor.

Logo a seguir analisamos a obra da *youtuber* Isabela Freitas sob a ótica dos elementos aqui elencados no que diz respeito à GDV, mais especificamente a categoria *composicional*, para apontarmos a necessidade que o discente terá de dialogar com as mídias digitais para compreender a obra e isso firma a proposta com base na pedagogia dos multiletramentos.

3.3.2 Aspectos multimodais na obra *Não se apegue, não*, de Isabela Freitas

A obra *Não se apegue, não* foi escrita pela *youtuber* Isabela Freitas e publicada em 2014 pela editora Intrínseca. É o primeiro livro da jovem e está organizado em 13 capítulos, dispostos ao longo de 254 páginas.

Trata-se da história de uma garota que vive um relacionamento abusivo no qual deixa de ser ela mesma para viver em função do outro e, por isso, decide dar um fim ao namoro. Desse momento em diante, desacredita dos relacionamentos e considera que é necessário “desapegar” para ser feliz, isto é, faz-se necessário primeiro amar a si mesma para depois amar alguém. Então, ela propõe algumas dicas de como efetuar esse “desapego”.

O livro atende às características da tipologia narrativa, contando com um narrador-personagem (Isabela) e outras personagens (secundárias); o tempo é psicológico dado o fato de que a narradora elenca fatos do passado em concomitância aos acontecimentos do futuro, estabelecendo uma ponte; a narrativa acontece em vários espaços e preenche os elementos de *situação inicial, conflito, clímax e desfecho*.

Vale a pena refletir sobre o fato de a narradora ter o mesmo nome da autora, o que levanta a dúvida em nós, leitores, se estamos diante de uma escrita de si. Lejeune (2014) afirma que esse tipo de texto é dubio porque “o leitor pode ter razões de suspeitar, a partir das semelhanças que acredita ver, que haja identidade entre autor e personagem” (LEJEUNE, 2014, p. 29), embora o autor tenha, por motivos que achou conveniente, negado essa identidade. Nessa obra em questão, a autora e *youtuber* Isabela Freitas, em entrevista ao site G1, é colocada diante do seguinte questionamento: “Tem diferença entre a Isabela que narra o livro e a Isabela com que está respondendo essas perguntas?”¹⁶. Aqui, podemos perceber que é feita uma relação entre a Isabela-autora X a Isabela-personagem, confirmando a suspeita de Lejeune (2014) de que o leitor pode, muitas vezes, levantar essa suspeita.

Para Lejeune (2014), quando o nome da personagem é igual ao nome do autor, isso é um fato que exclui a possibilidade de ser um texto fictício, o que, automaticamente, resultaria em uma autobiografia. Em resposta à pergunta feita pelo G1, a *youtuber* não confirma, mas também não nega a possibilidade de ser uma escrita de si.

¹⁶ Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2014/09/isabela-freitas-do-best-seller-nao-se-apega-nao-celebra-autoajuda-juvenil.html>>. Acesso em 03/08/2018

Consideramos que mais discussões necessitam ser feitas a respeito de obras narradas em 1ª pessoa como escritas de si. Contudo, não ampliaremos nesse momento. Pontuamos os aspectos de maior relevância no que tange à multimodalidade.

Partimos da capa, cuja exibição é feita a seguir:

Figura 10: Capa do livro *Não se apegue, não*



Fonte: Disponível em: <encurtador.com.br/bcP15>. Acesso em 24/11/2017.

Nessa capa, verificamos a presença de uma menina (o vestido nos faz inferir) jogando o coração – supostamente – no que parece ser um lixeiro. Essa imagem dialoga diretamente com o título da obra *Não se apegue, não*, visto que, ao jogar o coração no lixo, a menina não se apegará mais.

De acordo com os aspectos composicionais, no que concerne à subcategoria de *informação*, temos três aspectos a analisar, assim denominados por Kress e van Leewen (1996; 2006): (1) sistema dado-novo; (2) sistema ideal-real e (3) sistema centro-margem.

Quanto ao sistema dado-novo (relação esquerda/direita) observamos que o dado seria o título da obra (à esquerda), informação já conhecida, e o novo seria a imagem da menina que joga o coração no lixo (à direita). A esse respeito, Vieira e Silvestre (2015, p. 69) pontuam que “essa orientação direita-esquerda mostra a expectativa do que é esperado que o leitor leia”, isto quer dizer que nessa capa em questão, esperava-se que o leitor fizesse uma primeira leitura do título e somente depois estabelecesse um diálogo entre o título e a imagem. Kress e van Leuwen (1996, 2006) asseguram que ao escolher posicionar os componentes verbais na parte superior há um viés ideológico de que o imagético é subserviente ao verbal.

Quanto ao aspecto de sistema ideal-real (parte superior/parte inferior) verificamos que os recursos semióticos trazem informações sobre o ideal - o que pode ser inferido ou como

denominaram Kress e van Leeuwen (1996, 2006, p. 186) “o que pode ser” -, na parte superior; e o real - o já conhecido -, na parte inferior. Assim, pela perspectiva multimodal da GDV, Kress e van Leeuwen afirmam que, quando o elemento semiótico verbal domina a parte superior, enquanto na parte inferior houver o domínio do elemento imagético “o texto desempenha, ideologicamente, o papel principal, e as imagens um papel subserviente” (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 187), é o exemplo que notamos na capa da obra em análise.

Quanto ao aspecto centro-margem da subcategoria de *informação*, os elementos que se posicionam no centro são considerados como o núcleo da informação e os elementos da margem são considerados subjacentes ou subservientes ao núcleo. Na capa, temos no centro o título da obra, enquanto as margens não trazem informação que sejam subjacentes a esse núcleo.

De acordo com a subcategoria da *saliência*, precisamos considerar todos os recursos semióticos que corroboram para a produção de sentidos. Na capa, temos como plano de fundo a cor vermelha (comumente relacionada à paixão, ao amor); o título aparece na cor preta (geralmente associado à morte), podendo representar o “desapego” ao amor, contrastando assim com o plano de fundo; a imagem que representa a menina aparece na cor branca (pureza, limpeza), fazendo-nos inferir que, ao jogar o coração no lixo, está se desfazendo do ‘amor’, das relações afetivas que não deram certo.

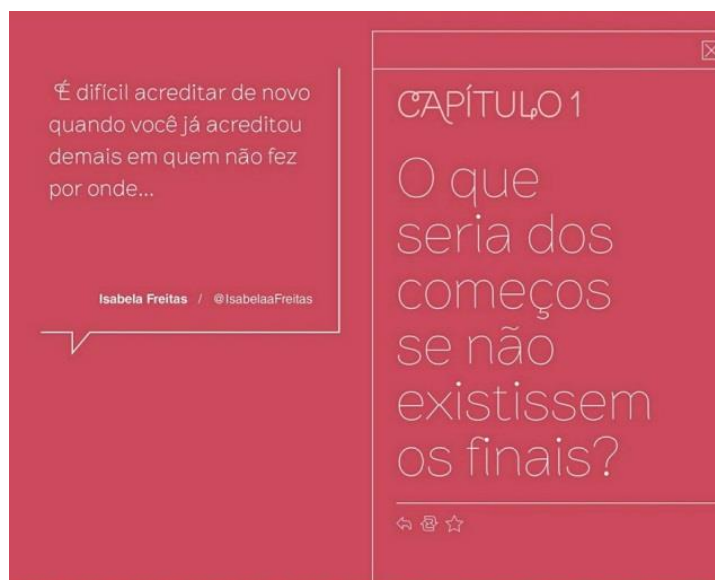
No que tange ao *enquadramento*, existe uma relação direta entre a composição verbal e a composição imagética. Ambas dialogam, mostrando-nos que “pertencem ao mesmo agrupamento de representação de significados” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 177 apud DIAS; OLIVEIRA, 2016, p. 89) e que não foram escolhidas aleatoriamente, mas selecionadas em um complexo jogo de escolhas para a construção do sentido.

Nessas páginas específicas do livro percebemos que o texto verbal não se torna o elemento principal sozinho, ele é um dos elementos semióticos integrados pelas subcategorias de *informação*, *saliência* e *enquadramento* (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

A partir de agora analisamos os recursos semióticos que constituem a composição que inicia cada capítulo. Consideremos, então, o 1º capítulo em virtude do fato de que todos seguem o mesmo modo composicional, mudando apenas o enunciado verbal, ou seja, contendo apenas títulos diferentes.

A seguir temos a figura que apresenta o capítulo 1:

Figura 11: Capítulo 1 da obra *Não se apegue, não*



Fonte: (FREITAS, 2014, p. 12-13)

De acordo com a subcategoria de *informação*, especificamente no campo do sistema dado-novo (relação direita/esquerda), temos, à esquerda (dado), uma frase “É difícil acreditar de novo quando você já acreditou demais em quem não fez por onde...”, como informação supostamente já conhecida pelo leitor, ou seja, tem-se uma expressão ‘senso comum’; à direita (novo), o título do 1º capítulo da obra: “O que seria dos começos se não existissem os finais?”, informação que o leitor precisará da leitura de todo o capítulo para fazer a tessitura entre título e conteúdo do capítulo.

Na análise do sistema ideal-real (parte superior/parte inferior) vemos que na parte superior há apenas a informação ‘CAPÍTULO 1’ (informação ideal); na parte inferior (informação real), há várias alusões ao aplicativo *Twitter* através dos elementos iconográficos que aparecem um ao lado do outro: uma seta à esquerda, duas setas que se ligam formando um quadrado e uma estrela. Embora a obra seja de uma *youtuber*, ela utiliza recursos de outra plataforma digital: o *Twitter*. Como são plataformas digitais bastante comuns, acredita-se que os leitores de escritas emergentes dos *youtubers* têm certa familiaridade também com o *Twitter*, logo, os ícones pertencentes a esse segundo aplicativo seriam a informação real (localização na parte inferior) (VIEIRA e SILVESTRE, 2015). Especificamos cada ícone a seguir:

Figura 12: Seta à esquerda

Fonte: (FREITAS, 2014, p. 13)

O ícone acima que aparece no livro da *youtuber* e pertence a linguagem digital do *Twitter* significa uma resposta a alguma postagem realizada por outrem, isto é, o mesmo que um comentário. Esse ícone sofreu alteração em 2017 e passou a ser um balão de diálogo. Percebemos, então, o estabelecimento de um diálogo entre a obra e o leitor, que pode oferecer uma resposta ao enunciado verbal (título do capítulo 1). Além, claro, da linguagem do campo virtual que migra para o universo da tecnologia impressa.

A seguir, apresentamos o segundo ícone pertencente ao *Twitter* e trazido pela *youtuber*:

Figura 13: Duas setas que se ligam formando um quadrado

Fonte: (FREITAS, 2014, p. 13)

O segundo ícone exposto na obra de Freitas (2014) representa a possibilidade de compartilhar a postagem de outras pessoas. No universo do *Twitter*, esse processo é chamado de *retweetar*, ou seja, é a ação de compartilhar o que já foi dito por alguém na própria rede social do *Twitter* colocando na sua conta particular. Em 2016, esse ícone foi trocado por uma seta circular. Esse ícone dá mais um indício de que a obra espera uma atitude responsiva do leitor (compartilhar esse título), que está o tempo inteiro em diálogo com o mundo digital.

Logo adiante apresentamos o terceiro ícone presente no livro:

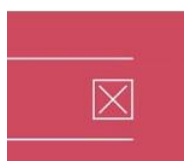
Figura 14: Estrela

Fonte: (FREITAS, 2014, p. 13)

O ícone estrela, até 2014, significava *favoritar*, ou seja, o mesmo significado de *curtir* a postagem/*Twitter* de alguém. Em 2015, o ícone sofreu alteração e foi trocado por um coração, passando a se chamar *curtir*. Mais uma vez podemos notar que o recurso digital é oferecido para envolver o leitor na obra.

Apresentamos ainda outro ícone pertencente não a rede social *Twitter*, mas à esfera digital quase que no geral:

Figura 15: Ícone de X



Fonte: (FREITAS, 2014, p. 13)

O ícone acima traz um X dentro de um quadrado, o que representa, no universo digital, ‘fechar’ a página, janela, etc. Esse é um dos primeiros ícones que o indivíduo tem contato quando se depara com um computador ou mesmo quando acessa algumas plataformas digitais através dos *smartphones*.

As figuras acima são elementos semióticos que se unem intencionalmente para trazer sentidos ao leitor. Não foram usados de forma aleatória e, no tocante ao sistema centro-margem, observamos que o título do capítulo preenche praticamente todo o centro do espaço destinado à abertura da seção, tais escolhas “mostram as relações de importância nessa modalidade composicional, principalmente com relação ao movimento do olhar” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 71), isto quer dizer que se espera que os leitores lancem um olhar imediato para o título; os demais elementos, expressos à margem, em um estado de subserviência ao título, remete-nos à ideia de que a partir do enunciado verbal “O que seria dos começos se não existissem os finais?”, é que se pode “responder” ao “*Twitter*” (ver figura 3), “compartilhar” (ver figura 4), “curtir” (ver figura 5) ou ainda fechar a página “clitando” no sinal que aparece na margem superior à direita (ver figura 6), requerendo do leitor um incessante diálogo com elementos externos à obra, isto quer dizer que o discente lida com uma prática de múltiplas linguagens.

Cada um desses elementos ‘pedem’ do leitor um constante estabelecimento de diálogo com um aplicativo. Eles têm um significado no universo do *Twitter* e, conseqüentemente, trazem essa significação para a obra, oferecendo ao leitor a oportunidade de responder/comentar, *retweetar*/compartilhar ou *favoritar*/curtir os enunciados que abrem cada capítulo do livro da *youtuber*.

Sob a categoria da *saliência*, Vieira e Silvestre (2015) pontuam que essa categoria faz com que alguns elementos sejam colocados em evidência com fins de chamar a atenção do leitor. Na abertura dos capítulos, os títulos são os elementos que possuem maior visibilidade (aparecendo mais à direita), além das frases clichês (mais à esquerda) que aparecem entre linhas que se juntam e formam o que seria um balão de diálogo, podendo ser um indício de que a autora “quer falar” com o público-leitor. Tais recursos semióticos negociam sempre com os demais para corroborar com o sentido global.

Na capa e na abertura de cada capítulo, pudemos notar recursos semióticos que não operam sozinhos, mas que juntos são capazes de fornecer ao leitor as condições necessárias para o entendimento. É válido salientar que esse tipo de texto suscita do sujeito-leitor “conhecimentos que ultrapassam as fronteiras do impresso” (ZACHARIAS, 2016, p. 16), por isso, reforça a necessidade de um trabalho amparado na pedagogia dos multiletramentos.

3.4 LETRAMENTO DIGITAL: O HOJE É O ONTEM DO AMANHÃ

A leitura de uma obra advinda do universo digital requer habilidades específicas para ser lida e compreendida em todas as suas nuances, por isso a necessidade de versarmos sobre letramento digital.

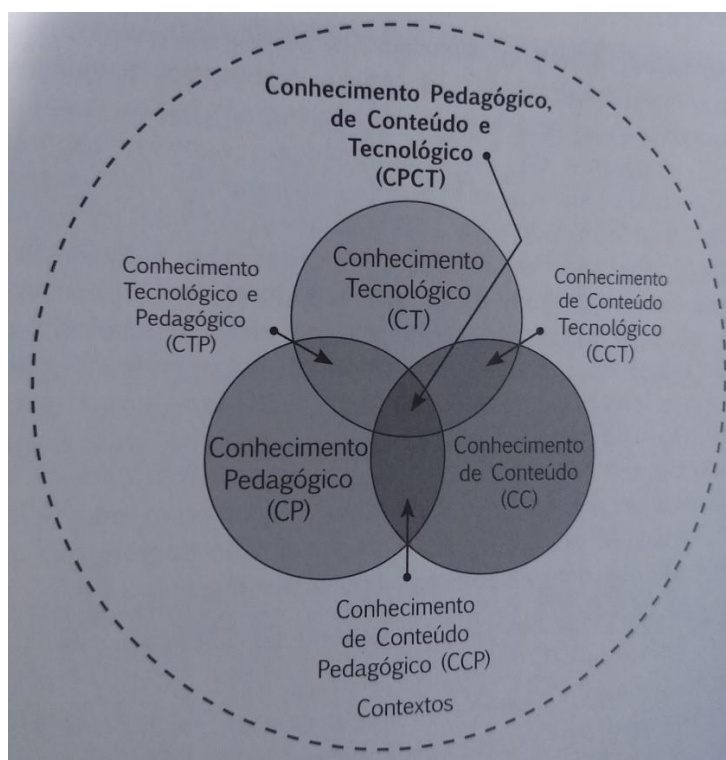
Quando se referem à letramento digital, Dudeney *et al.* (2016, p. 17) afirmam que, na verdade, esse tipo de letramento é plural, ou seja, são *letramentos digitais*, que, por eles, são definidos como as “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Para Zacharias (2016), o fato de sermos letrados no tempo atual, no hoje, por exemplo, não nos garante que também seremos letrados no amanhã. As demandas que surgem, principalmente, com o avanço das tecnologias digitais, vão exigindo novas formas de se

comunicar, de se ler e de se produzir, portanto, vão reforçando a necessidade de atualização dos letramentos. A autora ainda assegura que essas novas práticas sociais desafiam as tradicionais concepções de leitura já que “implica transformações no processo de criação e recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade” (ZACHARIAS, 2016, p. 20), requerendo do professor o mínimo de domínio possível para mediar essas novas configurações da leitura.

Dudeney et al. (2016) discutem acerca da *competência tecnológica do professor*, a qual dá garantias de um efetivo letramento digital para o corpo discente. Os autores reiteram que os professores precisam dominar habilidades do campo tecnológico que ultrapassem habilidades do âmbito pedagógico, não de modo exclusivista, mas de maneira integrada. Para reforçar esse desenvolvimento de habilidades que assegurem um profícuo letramento, os autores sintetizam o seguinte quadro:

Figura 16: Modelo da competência tecnológica integrada



Fonte: Dudeney et al. (2016, p. 64)

Como podemos perceber, é preciso que haja uma integração entre o *conhecimento tecnológico* (que seria o domínio de *hardwares* e *softwares*, por exemplo); o *conhecimento*

pedagógico (que seriam ponderações que influenciam o *modus operandi* de cada aula); e o *conhecimento de conteúdo* (que seria o domínio no campo curricular de cada docente, ou seja, a apropriação em cada área do conhecimento). É importante frisar “que conteúdo e pedagogia devem ter a primazia sobre a tecnologia” (DUDENEY et al., 2016, p. 64), afinal, de nada adiantaria o professor ter excelente proficiência nos recursos tecnológicos caso não houvesse domínio do conteúdo para ser repassado. Tais conhecimentos, quando agregados (e precisam ser), permitem que o docente se torne letrado digitalmente falando, logo, poderá efetivar o letramento em sua sala de aula.

Além disso, Zacharias (2016, p. 21) ainda afirma que “escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na web, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir uma linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais” são algumas das competências que devem ser muito bem manipuladas pelo professor para, eficientemente, serem repassadas para os alunos, de modo a desenvolver o letramento digital, ou, como postularam Dudeney *et al.* (2016), os *letramentos digitais*.

Assim, não podemos descartar o que Rojo (2012) já afirmava: os textos são fronteiriços; assim como Zacharias (2016) faz questão de reforçar quando assegura que “uma das consequências dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados”. Deixando claro que letrar digitalmente os alunos também é uma necessidade que surgiu com a vigência das tecnologias digitais.

Na próxima seção discutimos sobre as concepções que norteiam a apropriação da literatura enquanto manifestação da linguagem.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEITOS E NOVAS ABORDAGENS

“O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas.”

Roland Barthes

A palavra letramento chega em meados da década de 1980, e, segundo Soares (1999), causa estranheza. Traduzida do termo *literacy*, tem por conceito “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18), ou seja, não se trata do domínio apenas no campo do código enquanto tecnologia da escrita, mas a apropriação do *modus operandi* de uma língua.

Pinheiro (2006) fala sobre a necessidade de a escola assumir esse compromisso de efetivar o letramento, haja vista o fato de que os indivíduos, diariamente, estão/estarão em contato com diferentes textos, em diferentes suportes, com finalidades específicas e contextos únicos, o que demandará do sujeito a capacidade de lidar com essa variedade de situações de uso da leitura e da escrita.

A noção de letramento tão somente como habilidade de ler e escrever nas diversas situações de comunicação “não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2011, p. 131), principalmente quando consideramos o advento da *internet*, que reconfigurou os modos de se comunicar.

E mais de três décadas e meia se passaram desde a chegada do termo letramento e não se fala mais no singular, mas sim em letramentos, como aponta Dionísio (2011, p. 132): “necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo”, o acréscimo do morfema –s pluraliza a ideia que chegava timidamente nos anos 80. Hoje existe uma ampla discussão sobre diversas palavras que se acoplam à palavra letramento dando vida a novas conceituações.

Cosson (2015) discorre sobre três concepções de letramento: letramento no singular, letramento no plural e múltiplos letramentos e/ou letramento adjetivado. Em se tratando da sua segunda concepção: letramento no plural, ou seja, letramentos, o autor é enfático ao afirmar

que esse acréscimo do elemento que o pluraliza faz com que haja uma mudança no relevo que se dá a habilidade de ler e escrever para um realce maior na comunicação, isto quer dizer que se espera do indivíduo o domínio dos recursos disponíveis para a comunicação, principalmente com relação aos elementos trazidos pelas tecnologias digitais.

Ao tratar da terceira concepção: múltiplos letramentos e/ou letramento adjetivado, Cosson (2015, p. 179) é assertivo ao dizer que:

o conceito pluralizado de múltiplos letramentos parece se particularizar pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Nesses casos, o conceito é ampliado a ponto de deixar de lado a escrita como referente básico e mesmo a questão das linguagens para focar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento.

Esse autor ainda destaca que “o adjetivo que acompanha demanda um conhecimento específico, motivação e ação que o torna um processo de conscientização” (COSSON, 2015, p. 180), isto é, essa adjetivação não desligará os tipos de letramentos do conceito principal, aquele apontado aqui no início e com base em Soares (1999), mas ampliará a percepção acerca de um campo específico de conhecimento.

Para reforçar essa ideia de adjetivação do letramento, valemo-nos também de Pinheiro (2006, p. 28), cujo “conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura”: o *letramento literário*. E é justamente sobre ele que versamos a seguir.

4.1 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Para conceituar o letramento literário numa abordagem de separação dos demais tipos de letramentos, Souza e Cosson (2017, p. 102) atestam que

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

A afirmação nos convida pelos meandros da singularidade pertencente ao campo da literatura, posto que, quando pensamos nessa área, entendemos que se trata de um campo

multifacetado, rico em possibilidades de manifestações da linguagem escrita, por isso, tão singular, pedindo um tipo de letramento também único que dê conta das demandas que são específicas dessa área do saber.

Nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio – PE* (doravante PCLP/PE, 2012) – escolhemos tomar o documento pernambucano como base por se tratar do estado em que aplicamos a proposta aqui elencada -, o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa está estruturado em eixos porque a “sistematização do trabalho com a linguagem na escola deve considerar o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção)” (PERNAMBUCO, 2012, p. 15). Além do eixo *Letramento Literário* (que muito nos interessa), encontramos também os eixos *apropriação do sistema alfabético; análise linguística* (único eixo na vertical); *oralidade; leitura e escrita*. Exceto o eixo *letramento literário*, todos os demais dialogam com o eixo *análise linguística*.

Ainda nesse documento oficial do estado de Pernambuco, o *letramento literário* formará um leitor que ultrapassa o domínio da leitura puramente decifratória, tratar-se-á de um leitor cuja capacidade de escolha de diferentes materiais de leitura será notória e visará, principalmente, a associação com o prazer estético.

Os PCLP/PE (2012) discutem, principalmente, acerca da importância humanizadora da literatura a partir de conceitos originados em Cândido (2004), que mencionamos a título de exemplificação apenas, também evidenciam o porquê de existir um eixo específico para o trabalho com a literatura e cuja assertiva citamos a seguir:

Há, no entanto, especificidades metodológicas que devem ser consideradas na leitura do texto literário, para que as práticas não prejudiquem a experiência de fruição que caracteriza o contato com a literatura. Além disso, o trabalho com a literatura envolve o desenvolvimento de outras capacidades e atitudes que elencamos neste Eixo 5, nomeado “Letramento Literário”.
(PERNAMBUCO, 2012, p. 85)

Percebemos, então, essa necessidade de se trabalhar com um letramento cuja importância do adjetivo é imensa, visto que não se procede com a leitura de um texto literário de mesmo modo que se lê textos argumentativos, por isso, um letramento *literário*.

Esses parâmetros, que normatizam o *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (doravante CPEF, 2013), mais específico aos sujeitos desta pesquisa, visto que o público escolhido é uma turma do Ensino Fundamental concentram, no eixo do *Letramento*

Literário, 31 Expectativas de Aprendizagem (doravante EA), que se referem aos conhecimentos que devem ser adquiridos pelo corpo discente em cada etapa da Educação Básica, de modo que haja a *abordagem* (sem preocupação com a formalização do conceito), a *sistematização* (abordagem sistemática com vistas à formalização do conceito) e a *consolidação* (condição para o prosseguimento nas demais etapas de escolarização do sujeito) dessas EA, as quais listamos a seguir:

Quadro 2: Expectativas de aprendizagem do eixo Letramento literário dos PCLP

- | |
|--|
| <p>EA1- Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.</p> <p>EA2- Interagir com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.</p> <p>EA3- Interagir com poemas, comentando-os.</p> <p>EA4- Reconhecer características do texto ficcional.</p> <p>EA5- Apreciar a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos/ estilísticos utilizados em poemas.</p> <p>EA6- Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários lidos e/ou ouvidos.</p> <p>EA7- Apreciar elementos de capa e contracapa de livros de literatura.</p> <p>EA8- Apreciar imagens e ilustrações de textos literários, integrando-as ao texto verbal.</p> <p>EA9- Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos.</p> <p>EA10- Recitar poesias com entonação e emotividade.</p> <p>EA11- Compreender os elementos linguístico-textuais que caracterizam o texto literário.</p> <p>EA12- Reconhecer gêneros textuais da literatura: romance, crônica, conto, poema, texto dramático, fábula etc.</p> <p>EA13- Identificar diferentes formas de representação de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.</p> <p>EA14- Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objetos de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.</p> <p>EA15- Conhecer e valorizar obras representativas da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para a Língua Portuguesa ou escritos originalmente nessa língua.</p> <p>EA16- Reconhecer a relevância da literatura portuguesa e africana como parte constitutiva do patrimônio cultural brasileiro.</p> |
|--|

- EA17-** Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.
- EA18-** Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.
- EA19-** Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.
- EA20-** Estabelecer relações intertextuais entre textos literários contemporâneos e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas.
- EA21-** Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas.
- EA22-** Reconhecer manifestações da literatura popular como parte constitutiva da expressão literária nacional.
- EA23-** Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.
- EA24-** Utilizar os conhecimentos sobre as estéticas literárias para refinar a compreensão dos textos.
- EA25-** Relacionar, na leitura de textos literários, a construção desses textos com as diferentes estéticas literárias.
- EA26-** Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos que se vinculam a diferentes estéticas.
- EA27-** Identificar elementos da tradição europeia na construção da nossa literatura.
- EA28-** Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.
- EA29-** Analisar a tensão entre o local e o universal na construção de nossa literatura.
- EA30-** Reconhecer elementos de continuidade e ruptura na formação da literatura brasileira.
- EA31-** Reconhecer inovações temáticas e formais em textos e autores contemporâneos.

Fonte: (PERNAMBUCO, 2012) [grifos nossos]

São essas EA que devem ser alcançadas ao longo de toda a Educação Básica no projeto educacional da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, posto que “todos esses aspectos envolvidos no letramento literário devem ser objeto de um trabalho intencional desde os anos iniciais da escolarização” (PERNAMBUCO, 2012, p. 98); não se trata de um trabalho apenas no Ensino Médio, como pode ser mal interpretado por alguns por acreditar que o ensino

de literatura só deve ser aplicado no Ensino Médio, mas ao decurso de todo o ensino, e, por isso, entendemos o letramento literário como uma ação contínua e permanente, numa perspectiva processual (COSSON, 2016). Claro que existem EA que são mais cabíveis ao EM, enquanto outras podem e devem ser aplicadas no EF, tanto nas séries iniciais quanto nas finais, bem como na Educação Infantil (EI).

O CPEF (2013) traz o eixo *Letramento Literário*, e, cuja aparição se dá nas turmas do 1º ao 9º ano. Organiza-se em conteúdos bimestrais que possuem EA específicas (aqueles presentes nos PCLP – ver quadro 2). Em relação ao 9º ano do EF, turma escolhida para vivência de nossa intervenção, temos os seguintes conteúdos e EA nos 3º e 4º bimestres (trazemos apenas esses dois porque nossa proposta foi aplicada, mais especificamente, no segundo semestre, o que equivale ao 3º e 4º bimestre; no primeiro semestre trabalhamos, mais precisamente, com a sondagem – como observaremos na metodologia desse trabalho, conforme apresentado a seguir):

Figura 17: Conteúdos e EA do 3º bimestre – 9º ano EF

LETRAMENTO LITERÁRIO	Gêneros Textuais: Conto Memória Romance Poema Peça teatral	Reconhecer a contribuição dos principais autores da história da literatura nacional.
		Reconhecer a importância de obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro.
		Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.
	Fatores de textualidade: intertextualidade	Estabelecer relações de intertextualidade entre textos literários lidos e/ou ouvidos.
		Estabelecer relações intertextuais entre textos literários contemporâneos e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas.
		Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias: filmes, telenovelas, propagandas, artes plásticas, músicas.

Fonte: (PERNAMBUCO, 2013, p. 63)

Os conteúdos (segunda coluna) abordam gêneros narrativos - com exceção do poema - e os fatores de textualidade e intertextualidade, exigindo do aluno um nível mais complexo de conhecimento, bem como uma possibilidade maior de informações, porque se espera que o discente, nas etapas anteriores da EB, tenha vivenciado outras EA, que correspondam, principalmente, ao elemento *abordagem*. As EA (terceira coluna) especificadas no CPEF – 3º bimestre - correspondem às EA 17, 18, 19, 20 e 21 (ver quadro 2) presentes nos PCLP; elas devem ser *sistematizadas*, ou seja, a “expectativa deve ser abordada sistematicamente nas

intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido” (PERNAMBUCO, 2012, p. 16) com vistas à *consolidação* desse conceito somente no EM, etapa da EB em que o ensino de Literatura passa a ser mais notório e, muitas vezes, é o momento em que o discente tem contato pela primeira vez sistematicamente falando. Esse documento ainda enfatiza que uma prática ancorada nessa perspectiva não tem a intenção de esgotar o estudo sobre um gênero ou sobre um elemento da língua, entretantes, tem a intenção de organizar e aperfeiçoar, de modo paulatino, a aprendizagem.

Em relação ao 4º bimestre, percebemos que os mesmos gêneros da esfera do narrar permanecem, contudo, as EA (EA23 e EA28 dos PCLP – ver quadro 2) são outras como se pode observar:

Figura 18: Conteúdos e EA do 4º bimestre – 9º ano EF

LETRAMENTO LITERÁRIO	História da Literatura	Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto social e político de sua produção.
	Gêneros Textuais: Conto Memória Romance Poema Peça teatral	Identificar elementos de representação do Brasil e dos brasileiros em obras da literatura nacional.

Fonte: (PERNAMBUCO, 2013, p. 65)

Notamos mais uma vez que se exige do aluno a capacidade de *sistematização* dos conhecimentos. Para enfatizar essa necessidade de sistematização, apropriamo-nos da fala de Cosson (2010), no ensaio *O espaço da literatura na sala de aula*, no qual ele discorre sobre a importância do papel do professor enquanto mediador nessa passagem da *abordagem* para a *sistematização*, pois o texto literário deve ser “um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59), bem como de se trabalhar a literatura numa perspectiva em que o lugar que ela ocupa permita o *contexto* e o *intertexto*, conceitos que dialogam com as EA pretendidas ao longo do 4º bimestre.

Para Cosson (2010, p. 62) o trabalho com o texto literário deve considerar a literatura como um espaço para o conhecimento (*contexto*), posto que:

todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – [...] não é o que está em volta da obra, mas, sim, as referências de mundo que ela traz consigo, o que vem *com o texto*.

Isto quer dizer que as experiências do discente são importantes à medida em que o ajudam a compreender um texto, bem como a troca, o compartilhamento mediado pelo professor no tocante à ampliação desse universo do aluno, que, vale ressaltar, não é tão limitado quanto se possa imaginar.

Em se tratando do *intertexto*, Cosson (2010) afirma que a relação entre textos pode se dar de duas formas: primeiro, a *intertextualidade externa*; segundo, a *intertextualidade interna*, cujas definições são que “a intertextualidade externa é feita apenas pela memória do leitor; já a intertextualidade interna precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal” (COSSON, 2010, p. 64). Conceitos esses que podemos apontar relações com as EA tanto do 3º quanto do 4º bimestre.

É evidente a importância do letramento literário e ela ultrapassa o currículo do Estado de Pernambuco. É uma necessidade de uma sociedade que visa ao crescimento individual e social de seus integrantes.

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), documento que direciona o ensino de língua portuguesa, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e que rege os PCLP, o letramento literário seria “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL/MEC, 2006, p. 55), sendo a vivência adquirida com a leitura um fator que move o processo de formação do indivíduo.

Não obstante, para Paulino (2001) esse letramento vai além do desfrute prazeroso com a obra, porquanto o indivíduo letrado literariamente será capaz de fazer leituras dos diversos tipos de textos que circulam na nossa sociedade, isto quer dizer que perceberá o caráter estético da linguagem, sendo, portanto, capaz de captar as vantagens propostas pelo texto literário, como também fará inferências em textos de outras esferas que não literárias.

Corroborando as falas supracitadas, Cosson (2016, p. 30) afirma que “o letramento literário é fundamental no processo educativo [...] para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”, a fim de que os componentes da sociedade transcendam a decodificação dos símbolos que representam a escrita e evoluam para uma leitura que os permita questionar a si mesmo e ao mundo como um todo. Nesse sentido, uma leitura que liberte os indivíduos dos paradigmas que neutralizam o pensar e restringem a liberdade de expressão:

algumas propagandas televisivas, *fake news*¹⁷, a título de exemplo, cujo intuito é fazer as pessoas acreditarem em situações que não são verídicas.

Podemos conceber também, assim como resume Pereira (2015, p. 121), que “o letramento literário se configura numa prática que poderá: 1. despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (fruição estética); 2. desenvolver sua competência crítica (consciência ética)”, seria, então, uma maneira pela qual o indivíduo se insere no mundo das linguagens e por ela é conduzido de modo peculiar e único: fazendo-o experimentar o prazer estético (ao fruir com as obras), bem como a se posicionar diante dos acontecimentos discursivos e sociais (criticidade), por isso, mais uma vez ressaltamos: um letramento tão singular.

A efetivação do letramento literário, que é um *continuum*, deve culminar em momentos em que se ofereça ao leitor, segundo Pereira (2015, p. 122):

uma gama variada de possibilidades de interação com os agentes institucionais de ensino; desenvolver a capacidade plena de comunicação escrita, estimulando o conhecimento de culturas variadas, a partir do contato com o mundo imaginário da literatura; valorizar a recente produção literária, resgatando a consciência integradora das manifestações interculturais; enfim, considerar a literatura como área articuladora de aspectos diversos do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade.

O que é afirmado pelo autor nos permite inferir que, através da promoção do letramento literário, visualizando a leitura como fonte integradora de diversas práticas discursivas, o leitor será conduzido a uma “leitura consciente e socialmente responsável” (PEREIRA, 2015, p.122), de modo que além de se tornar um leitor literário será também um indivíduo que atua de modo consciente na comunidade em que vive.

Considerando a etimologia das palavras *letramento* e *literário*, Coenga (2010) reconhece que esse tipo de letramento é definido por ser um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (COENGA, 2010, p. 55), dialogando, dessa forma, com Branco (2014), o qual define dois termos para o leitor de acordo com o objetivo a que se destina à leitura:

Quadro 3: Adaptação dos conceitos de leitor definidos por Branco (2014)

Tipo de leitura X Tipo de leitor	Leitor profissional	Leitor amador
---	----------------------------	----------------------

¹⁷ O termo é em inglês, mas se tornou popular em todo o mundo para denominar informações falsas que são publicadas, principalmente, em redes sociais. (Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>> Acesso em 18/12/2018.)

Prontuário médico X Médico	X	-
Prontuário médico X Advogado	-	X
Leis trabalhistas X Médico	-	X
Leis trabalhistas X Advogado	X	-
Obra literária X Alunos do EF	-	X
Obra literária X Críticos da academia	X	-

Fonte: Adaptado de BRANCO, 2014

O quadro acima nos indica, por exemplo, que, quando um médico lê um prontuário de seu paciente, será um **leitor profissional**, posto que tem domínio sobre o que ali está escrito e pode confirmar ou negar com propriedade as informações presentes. Por sua vez, um advogado que se presta a ler um prontuário médico não terá a mesma fundamentação para confirmar ou negar as informações, portanto, será considerado um **leitor amador**.

O quadro também nos permite perceber que, do ponto de vista de Branco (2014), e com o qual concordamos, o leitor se depara, diariamente, com diversos tipos de leitura. Com alguns textos possuirá mais familiaridade, com outros estabelecerá contato pela primeira vez. O contato com cada tipo de texto requer auxílio e, nesse caso, o professor é quem deve auxiliar a leitura, por exemplo, quando se trata de leituras realizadas no âmbito escolar.

Em se tratando da leitura do texto literário, o aluno do EF, *a priori*, será considerado **leitor amador** tendo em vista o pouco contato com os instrumentos necessários para lidar com as demandas desse tipo de texto.

Para Pinheiro (2006), o letramento literário não deve ser negado a nenhum indivíduo. Deve ser, por exemplo, ofertado pela escola, principal instituição com responsabilidade de desenvolver esse tipo de letramento, como já previa Cosson (2016).

Outrossim, consideramos que ser letrado literariamente é se inserir no mundo das leituras literárias tanto como um leitor-crítico de obras quanto um leitor-estético. Sendo assim, seguimos a proposta de COSSON (2016) para quem o letramento literário é um processo que permitirá o encontro entre a obra e o sujeito leitor, o qual poderá utilizá-la para provocar o meio em que se insere. Não se trata de ler por prazer apenas, mas também perceber que as obras dialogam com o passado, com o presente e com o futuro. A leitura pode refazer o ontem e dar sentido ao agora; permite construir ligações entre a realidade que o cerca e a fantasia necessária para esquivar-se, momentaneamente, das intempéries que o assolam.

Na seção seguinte propomos uma reflexão sobre o conceito de cânone e as novas manifestações escritas surgidas das demandas virtuais.

4.2 DA LITERATURA ESCRITA DOS YOUTUBERS À LITERATURA CANÔNICA

O caráter emergente da escrita dos chamados *youtubers* advém justamente de sua natureza atual e recente. É certo que este tipo de produção textual não figura entre as obras consideradas canônicas, ou seja, “obras valorizadas ao mesmo tempo em razão da unicidade de sua forma e da universalidade (pelo menos em escala nacional) de seu conteúdo [...]” (COMPAGNON, 1999, p. 33), mas é representada por um processo de migração: do tecnológico-virtual para o impresso.

A respeito do conceito de cânone, abordamos de maneira sucinta algumas posturas dicotômicas, por exemplo, esse conceito é posto em dúvida por Trindade (2012, p. 142) cujo questionamento reside no fato de que

a profusão de linguagens midiáticas e de novas poéticas, o conceito de cânone, restrito às artes consagradas (literatura, artes plásticas, música), deve ser repensado e expandido, contemplando novas manifestações das poéticas midiáticas e dos produtos das novas tecnologias que criam novas expressões do uso da língua nas suas possibilidades poéticas.

Não queremos aqui propor a entrada da escrita *youtuber* na lista dos consagrados livros brasileiros, embora consideremos importante fomentar a reflexão. Mas também não se pode desprezar o lugar que essa escrita ocupa na sociedade contemporânea, afinal, ela nasce da formulação de jovens que ganharam seu espaço no cotidiano de boa parte dos adolescentes brasileiros. Com isso também queremos dizer que os vídeos produzidos pelos *youtubers* assim como a linguagem por eles utilizada nos livros de sua autoria têm atraído a atenção de jovens adolescentes.

Considerando esse lugar que os jovens produtores de vídeo têm alcançado, vale citar a posição do vice-presidente da Editora Saraiva, Marcelo Ubríaco, em entrevista ao site da Uol¹⁸, o qual acredita que a escrita dos *youtubers* possibilitou um aumento considerável nas vendas e trouxe os jovens entre 16 e 24 anos para as editoras, além de fazer com que esse

¹⁸ Disponível em <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2017/09/08/youtubers-trazem-publico-jovem-para-a-literatura-segundo-o-vp-da-saraiva-305695.php>> Acesso em 06/11/2017

público queira interagir com o *youtuber*, sendo, pois, necessária a leitura das obras. Para Ubriaco, esse é um dado positivo, visto que temos mais leitores.

Campos (2005, p. 28-29) afirma que “não se pode negar que *best-sellers*, telenovelas, revistas, rádio, histórias em quadrinhos conquistaram um espaço, mesmo que marginal, na vida dos adolescentes e de muitos adultos.”, e atrevemo-nos a dizer que 12 anos após essa afirmativa, talvez não se esperava que além dos inúmeros tipos citados, a *internet* traria consigo uma nova forma de se pensar em literatura marginal: a produção escrita dos *youtubers*. À escola não cabe julgá-la e automaticamente descartá-la, ou até cabe julgá-la (o que daria margem para outras discussões), nessa proposta de desenvolvimento de um leitor crítico, cuja etapa final é, sim, a formação do leitor que seja capaz de estabelecer critérios de valoração em relação às obras lidas. Não utilizaremos a escrita emergente dos *youtubers* para fins de crítica, mas sim como instrumento de auxílio no desenvolvimento de novas práticas leitura: textos que migram do suporte virtual para o impresso trazendo características do âmbito digital.

Propomos nos parágrafos a seguir efetuar uma breve reflexão acerca das visões extremistas que se apresentam em relação ao cânone: i) *única literatura capaz de transformar, despertar e construir no sujeito*; ii) *relativização do caráter estético inerente às obras literárias*. Abordaremos também uma terceira via que não descarta uma posição em detrimento de outra, mas que propõe o diálogo entre as correntes.

Em relação ao ponto i) *única literatura capaz de transformar, despertar e construir no sujeito*, Campos (2005) afirma que é preciso um compromisso de desenvolver a leitura de caráter estético, ou seja, uma leitura profundamente estética e que conduza à leitura dos textos literários, adjetivo que põe em xeque uma discussão que atravessa gerações.

Sobre a leitura do texto literário, Guimarães e Batista (2012) abordam que esse tipo de texto assume um caráter de complexidade que exige do leitor níveis de proficiência mais amplos, isto é, operações linguísticas que são extrínsecas ao texto e que subjazem ao significado puramente referencial. Também sugerem “uma participação ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo da verossimilhança” (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21.); em outras palavras, que o leitor seja capaz de perceber que se trata de ficção, mas que estabeleça pontos em comum com a realidade que o cerca. E, de acordo com os autores, o leitor precisaria prosseguir por um caminho de muito mais reflexão do que faria com leitura de caráter mais simplista.

Ainda sobre a tendência que reside no adjetivo “literário”, Rouxel (2013) menciona o quanto é importante que o aluno seja apresentado a uma diversidade de obras literárias a fim de aguçar o gosto, ênfase no *literário*, ou seja, os processos de apropriação e apreciação nascem das leituras literárias. A autora ainda coloca em evidência a dicotomia na concepção sobre cultura literária:

a uma cultura literária visando à valorização social, uma vez que responde a certa prescrição social, se opõe uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir. A primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular. (ROUXEL, p. 19-20, 2013)

Para a autora, a leitura literária reafirma o sujeito em suas peculiaridades porque através dela o leitor pode se encontrar, construindo, de modo singular, uma identidade oriunda das experiências das personagens representadas pelas obras literárias (literárias, reforçamos), o leitor seria visto, desse modo, sob o prisma da subjetividade.

Em contraste às ideias abordadas anteriormente e ressaltando as discussões sobre o ponto ii) *relativização do caráter estético inerente às obras literárias*, Abreu (2006) questiona o adjetivo literário e propõe uma reflexão a respeito de “texto literário” e enfatiza que “a literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido” (ABREU, 2006, p. 29) e, caso o leitor tenha ciência de que o texto que lerá tem caráter literário, assume uma postura diferente. E finaliza seu questionamento apontando que “o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto de bens simbólicos.” (ABREU, 2006, p. 40), visto que existem valores que são extrínsecos à obra e que corroboram para que ela seja ou não “canonizada”. A autora parece assumir a segunda via da abordagem acerca do cânone, isto quer dizer que ela, de certa forma, relativiza o conceito de valoração ou, pelo menos, considera que mais discussões sobre quais obras devem ou não entrar no cânone se fazem necessárias.

Asseverando o caráter exclusivista que a crítica toma ao elencar esta ou aquela obra como canônica, Compagnon (1999, p. 33) afirma que “identificar a literatura com o valor literário (os grandes escritores) é, ao mesmo tempo, negar (de fato e de direito) o valor do resto dos romances, dramas e poemas, e, de modo mais geral, de outros gêneros de verso e de prosa. Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão”, sendo, portanto, necessárias as

reflexões que tomem por *corpus* o questionamento sobre o fato de excluir uma obra em detrimento de outra.

Por sua vez, Cosson (2016, p. 47) propõe a ideia de que se deve percorrer também a leitura que ultrapassa o cânone quando afirma que “a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico”, mas ao mesmo tempo é enfático e garante que é necessário o não abandono as obras canônicas, visto que somente elas são capazes de despertar uma visão ampla e crítica do mundo.

Considerando as visões distintas supracitadas, salientamos que não se pretende nessa pesquisa abandonar o cânone ou considerá-lo menos importante a partir do momento em que resolvemos partir de uma literatura de massa; também não está no cerne dessa pesquisa demonizar o cânone, embora entendamos a real necessidade de que surjam mais discussões acerca desse assunto.

Entretanto, acreditamos que é necessário partir daquilo que o aluno está familiarizado, daquilo que aparentemente o atrai, daquilo que faz parte de seu cotidiano, ou seja, a liberdade de se partir daquilo que pertence mais precisamente ao mundo dos jovens discentes para o que lhe é aparentemente desconhecido (cânone). E, nesse processo, fazer com que o aluno possa “descobrir-se leitor, faceta que não lhe parece nova, porque ele lê jornais, revistas e *best-sellers*, e descobrir que a leitura pode dar prazer, auxiliá-lo a vivenciar características de sua personalidade e de sua inserção na sociedade e na história” (CAMPOS, 2005, p. 37), conferindo-lhe, desse modo, oportunidades de experienciar as diversas manifestações da linguagem escrita.

Não se trata, então, de facilitar a vida do estudante oferecendo-lhe aquilo que é aparentemente mais fácil, mas é oferecer a oportunidade de tecer analogias a partir de seu acervo de leituras. De modo que o próprio discente perceba que há facetas que pertencem apenas ao campo do literário.

Também é de suma importância salientar que não se pode restringir as leituras ao mundo limitado dos alunos porque “oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório.” (PERRONE-MOISÉS, 2017, p. 28), ou seja, é negar-lhe o direito de se apropriar das manifestações artísticas em sua plenitude, e não nos destinamos a isso. Na verdade, propomos oferecer aos discentes a oportunidade de dialogar com as muitas obras escritas existentes.

É importante frisar que a escrita *youtuber* não funcionará como mero pretexto para se chegar a um clássico da literatura brasileira. Ela será considerada uma experiência de leitura pela qual o leitor adolescente passará. Acreditamos que todas as vivências de leitura são necessárias para o desenvolvimento de critérios de valoração. Ora, o indivíduo tem o direito de fazer as mais variadas leituras para que possa confrontá-las, passando da posição de repetidor de ideologias pré-estabelecidas de que esta ou aquela obra não presta porque ouviram uma conceituada pessoa proferir tal sentença, para a posição de um sujeito que construa sua própria conceituação, claro que com base em critérios sistematizados e não aleatórios ou ao bel-prazer do sujeito. Para tal, é indispensável o oferecimento de leituras desde os primórdios da educação, isto quer dizer que aos alunos da Educação Infantil, por exemplo, já deve ser ofertado o contato com a leitura canônica (inclusive) e não canônica.

Com as implicações supracitadas, pretendemos promover o letramento literário e confirmar que “a leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas para formação do ser humano que é a razão maior de toda educação – é sobre essa formação, em última instância, que trata a tradição do ensino da literatura” (COSSON, 2010, p. 67).

A partir das seções seguintes tratamos de elucidar o percurso metodológico para vivência da proposta de intervenção.

5. METODOLOGIA

Apresentamos a seguir o desenho metodológico da pesquisa, identificando os sujeitos, o campo da investigação acadêmica e qual o percurso que foi necessário para concretizar a intervenção.

5.1 SUJEITOS DA PESQUISA E CAMPO DE PESQUISA

A turma escolhida para desenvolvimento da pesquisa-ação foi uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental (doravante EF) de uma escola pública, no município de Cachoeirinha-PE.

A cidade, que é conhecida como *Terra do couro e do aço*, tem como fonte principal de renda o trabalho produzido em couro e aço. A maioria das famílias trabalha nesse ramo, não como donos das fábricas, mas como trabalhadores contratados para produção das peças. Segundo pesquisa realizada na própria escola, no primeiro semestre de 2017, para construção do Projeto Político-pedagógico, foi identificado que a renda das famílias é composta basicamente pelas produções de peças em couro e aço e com o bolsa família, ou seja, uma renda que gira em torno de um a um salário mínimo e meio.

A escola está situada no centro da cidade e atende a um público diverso desde a Educação Básica ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Funciona os três horários. No turno da manhã atende a Educação Infantil e ao EF – Séries Iniciais e Finais. À tarde atende de modo semelhante ao turno matinal, excluindo-se a turma de 9º que há no turno da manhã, mas não no da tarde. O público da noite é matriculado na EJA, atendendo as quatro fases: alfabetização (EJA I); Séries Iniciais (EJA II); Séries Finais – 6º e 7º anos (EJA III); e Séries finais – 8º e 9º anos (EJA IV).

Como citado no início deste capítulo a turma escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o 9º ano do EF, a qual se encontrava matriculada no turno da manhã. É composta por 36 alunos, sendo 15 meninas e 21 meninos entre 14 e 16 anos.

De acordo com a observação empírica, os alunos apresentavam falta de interesse em leituras mais complexas, interessando-se apenas por leituras de trechos rápidos e que não exigiam tanto raciocínio para o desenvolvimento de atividades sistemáticas. Mas somente fatos empíricos não são suficientes para o encontro de um problema, posterior análise e proposta de solução. Por isso, elaboramos questionário a fim de conhecermos de modo mais eficaz o nosso

público-sujeito. A seguir apresentamos as etapas de nossa proposta de conhecimento da turma e intervenção.

5.2 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa tem também cunho qualitativo, visto que procuramos “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), que é a sala de aula, prestigiando a interpretação de dados, o que não dispensa o uso de gráficos, tabelas e dados estatísticos em menor escala para ampliar o foco de análise.

A metodologia da pesquisa tem caráter intervencionista de pesquisa-ação, já que

busca desenvolver técnicas e conhecimentos necessários ao fortalecimento das atividades desenvolvidas. Utilizando dados/achados da própria organização e valorizando o saber e a prática diária dos profissionais envolvidos, aliados aos conhecimentos teóricos e experiências adquiridas pelos pesquisadores, essa metodologia constituirá um novo saber que aponta propostas de solução dos problemas diagnosticados.
(NUNES; INFANTE, 1996, p. 97)

Durante a pesquisa elaboramos técnicas diversas para coletar dados e realizar intervenções no contexto escolar de sala de aula nas práticas de leitura, visando ao letramento literário. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 166), “são vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação”, podendo o pesquisador verificar aquela que melhor se encaixa no seu *locus* de pesquisa.

Assim sendo, encontramos em Deslandes et. al. (1994, p. 59) a técnica de *observação participante* que consiste no “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”, e cuja técnica por nós foi utilizada; bem como o levantamento de dados através da aplicação de questionário, registros fotográficos e dados obtidos da produção dos alunos.

Em Lakatos e Marconi (2003), encontramos a *observação extensiva*, cuja materialização pode se dar a partir de questionário, que “são um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201), e que por nós também foi escolhido para corroborar com a pesquisa.

A técnica de intervenção utilizada na abordagem desta pesquisa-ação está ancorada na proposta de letramento literário de Cosson (2016) que apresenta o modelo de *sequência didática expandida*, do qual fizemos algumas adaptações como vemos mais adiante.

Diante do que já foi citado, elaboramos um mapa metodológico para a análise dos dados e o desenvolvimento desta pesquisa através das seguintes etapas: i) diagnóstica; ii) aplicação da *sequência didática expandida* (adaptado de Cosson, 2016) e iii) avaliação do letramento literário.

A **etapa diagnóstica** consistiu na aplicação de dois questionários que visavam a conhecer as preferências leitoras dos sujeitos desta pesquisa, bem como quais experiências de leitura eles haviam vivenciado.

A **aplicação da sequência didática expandida apoiada em Cosson** (2016) foi vivenciada durante todo o segundo semestre do ano letivo de 2017 e, cujas etapas serão minuciosamente descritas doravante.

Quanto à **avaliação do letramento literário**, foi vivenciada com aplicação de formulário preenchido através da plataforma do *Google docs*.

A seguir descrevemos cada um dos momentos que foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa-ação.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 ETAPA DIAGNÓSTICA (ABORDAGEM QUANTITATIVA): APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

São apresentados dados através de questionário referente às características gerais dos alunos, sua relação com a leitura e seu conhecimento acerca dos *youtubers*. Nessa seção também é possível perceber detalhadamente a abordagem pedagógica centrada na *Pedagogia dos Multiletramentos*, na qual os alunos realizaram atividades que evidenciaram a multimodalidade. Percebemos muitos momentos em que os discentes destacaram os diversos modos de composição de um texto. A seguir apontamos como se deu essa intervenção.

6.1.1 Análise do Questionário 1

O Questionário 1 (doravante Q1) foi aplicado em maio de 2017. Estavam presentes na aula 30 alunos. Constitui-se de um questionário objetivo com vistas a conhecer o perfil de leitura dos sujeitos dessa pesquisa, como se pode notar na figura abaixo, a qual aponta as perguntas elencadas no Q1:

Figura 19: Questionário 1

QUESTIONARIO I

01. Quando era criança, você foi exposto (a) a uma grande quantidade de livros em casa? (Mais de 5 livros)
SIM (☐) NAO (☐)
02. Quando era criança, você foi exposto (a) a uma grande quantidade de livros na escola? (Mais de 5 livros)
SIM (☐) NAO (☐)
03. Quando era estudante do Ensino Fundamental – Séries Iniciais (do 1º ao 5º ano), você era levado à biblioteca por seus pais ou professores?
COM FREQUENCIA (1 a 2 vezes por semana) (☐) NAO (☐) AS VEZES (1 vez por mês ou a cada 2/3 meses) (☐)
04. Quando ingressou no Ensino Fundamental – Séries Finais, especificamente no 6º ano, frequentava bibliotecas ou era exposto com frequência a livros (excluindo-se o livro didático)?
SIM (☐) NAO (☐)
05. Durante as séries seguintes do Ensino Fundamental – Séries Finais (7º e 8º anos) você era levado à biblioteca?
COM FREQUENCIA (1 a 2 vezes por semana) (☐) NAO (☐) AS VEZES (1 vez por mês ou a cada 2/3 meses) (☐)
06. Você gosta de ler?
MUITO (☐) POUCO (☐) AS VEZES (☐) NUNCA (☐)
07. Tem preferência por ler:
OBRAS BRASILEIRAS (☐) OBRAS ESTRANGEIRAS (☐) NENHUMA (☐)
08. Você acredita que a leitura é algo importante para o desenvolvimento do cidadão?
SIM (☐) NAO (☐) MAIS OU MENOS (☐)
09. Você sente prazer durante a leitura?
SIM (☐) NAO (☐) AS VEZES (☐) NUNCA (☐)
10. Suas leituras de livros (excluindo-se o livro didático) se resumem as leituras feitas na escola?
SIM, APENAS (☐) NAO, COSTUMO LER OUTROS LIVROS EM CASA (☐) NAO LEIO LIVROS (☐)

Fonte: Autora da pesquisa

Os resultados da análise do Q1 são apresentados em tabelas. Para cada questão elaboramos uma tabela, as quais discutimos a seguir:

Tabela 1: Pergunta 1- *Quando era criança, você foi exposto (a) a uma grande quantidade de livros em casa? (Mais de 5 livros)*

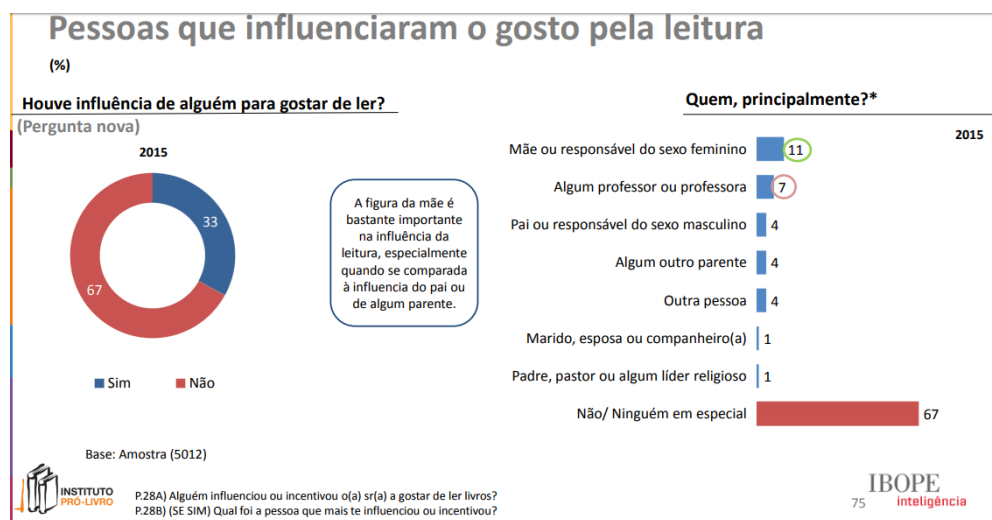
SIM	NÃO
6	24
Fonte: Autora da pesquisa (Q1)	

Podemos perceber que a influência para a leitura advinda do seio familiar corresponde a apenas 20% da turma, ficando os outros 80% sem nenhuma participação direta da família na formação de um aluno/filho leitor. Acreditamos que os responsáveis pelas crianças exercem uma interferência na construção de um leitor; e, a título de exemplificação, trazemos que as experiências na mais tenra idade foram fundamentais para Todorov (2009, p. 15 [grifos nossos]):

Por mais longe que remontem minhas lembranças, sempre me vejo cercado de livros. Como meus pais eram ambos bibliotecários, havia sempre muitos livros em minha casa [...] os livros se acumulavam nos quartos e corredores, formando pilhas frágeis em meio às quais eu devia me esgueirar. *Logo aprendi a ler e comecei a devorar os textos clássicos adaptados para jovens [...]*

Percebemos que o autor tomou gosto porque foi exposto aos livros nas primeiras idades. Entretanto, estamos certos de que a família não é a única responsável pelo desenvolvimento de jovens ávidos por leitura, em contrapartida, entendemos que ela tem papel fundamental e contribuinte na construção de um leitor que tenha, assim como Todorov (2009), “frêmito” ao se deparar com o universo proporcionado pelo ato de ler.

Para corroborar a influência que a família tem na construção de um jovem leitor, trazemos um recorte da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada em 2015:

Figura 20: Pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2016)

Fonte: Disponível em: <encurtador.com.br/cxyDH> Acesso em 16 de novembro de 2017

Dos entrevistados, 33% afirmaram que receberam algum tipo de influência para se tornarem leitores. Essa influência, como podemos notar, coloca a família e a escola no pódio do estímulo à leitura. Sendo 11% (1º lugar) influenciado pela mãe e 4% (3º lugar) pelo pai, isto nos faz supor que a família tem uma significativa parcela de contribuição no que tange ao desenvolvimento de um filho/aluno leitor.

Em matéria publicada no *site O globo*, Ezequiel Theodoro da Silva (2017), professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, observa que

para uma pessoa tomar o gosto pela leitura, ela precisa conversar sobre o que leu. A leitura se torna hábito quando existe uma rede entre os leitores. Quando um conta para o outro o que leu, as dificuldades e as interpretações que teve das obras que leu. Isso vai formando os hábitos de leitura e a criança aprende a dar valor à atividade de ler. Se não existir essa rede, o sujeito não tem com quem conversar. Não conta e não partilha as suas interpretações. Em casa, quando o pai lê um artigo ou um livro e conversa com os filhos, essa interlocução vai criando uma imagem mais arejada da leitura. Essa conversa é que vai fornecendo os pilares de um leitor assíduo.

Logo, a criança que recebe estímulos em casa, formando uma rede de compartilhamento das leituras vivenciadas ao longo do dia, encontra sentido nessas leituras posto que compartilhar produz interação e essa ação mútua traz sentido para o lido, fazendo com que passem de letras espalhadas numa folha e se transformem em um todo.

A seguir apresentamos a segunda pergunta a respeito da leitura na escola:

Tabela 2: Pergunta 02 - *Quando era criança, você foi exposto (a) a uma grande quantidade de livros na escola? (Mais de 5 livros)*

SIM	NÃO
18	12

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

Apontamos que 60% dos discentes tiveram algum contato com livros em suas escolas no período em que eram ainda crianças, enquanto 40% responderam que não foram apresentados a obras de leitura. Os dados, baseados nas lembranças dos discentes, faz-nos supor - não podemos afirmar, principalmente por estarem baseados em lembranças que porventura podem falhar - que a escola se apropriou de sua responsabilidade de maneira mais contundente em relação à família, porquanto se trata de uma das maiores responsabilidades da escola.

Considerando os dados da tabela 2, concordamos com Zilberman (2002, p. 73) ao afirmar que “a leitura [...] é – ou deve ser – um dos primeiros resultados do encontro entre professor e aluno”. Senão, como formar leitores sem lhes apresentar a leitura?

O questionamento acima só concede espaço para uma resposta: é impossível formar leitores sem oferecer acessibilidade a materiais de leitura. E, se escola e família falham na difusão da leitura, os resultados que se obtêm, possivelmente, serão de leitores inócuos, ou seja, leitores que afetarão de maneira muito simplória a comunidade em que vivem. E é preciso conceder a possibilidade de atuarem de maneira mais autônoma diante das dificuldades que assolam a sociedade, de modo que possam se impor e expor diante de variados assuntos.

Com as duas questões analisadas até agora, encontramos dados desafiadores, mostrando-nos que existe sim um problema, mas que permite uma solução. Por exemplo, à escola cabe a responsabilidade, independente do ano escolar em que se encontre o indivíduo, buscar estratégias que fomentem o gosto pelo ato de ler, a fim de posteriormente transformar esse gosto em leitura proficiente, pois ela, a escola, “se apresenta como potencial polo disseminador de uma cultura literária, rompendo seus limites e contribuindo em parte para o alargamento social da leitura” (MARTINS; VERSIANI, 2014, p. 17), não podendo, então, eximir-se de um trabalho que lhe cabe.

A seguir, analisamos a pergunta 03 que se refere ao trabalho com leitura nas séries iniciais (do 1º ao 5º ano):

Tabela 3: Pergunta 03 - *Quando era estudante do Ensino Fundamental (EF) – séries iniciais (1º ao 5º ano), você era levado à biblioteca por seus pais ou professores?*

COM FREQUÊNCIA (1 a 2 vezes por semana)	ÀS VEZES (1 vez por mês ou a cada 2/3 meses)	NÃO
1	18	11

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

Considerando o total de 30 sujeitos pesquisados, o resultado aponta que 3% do quantitativo de alunos visitaram *frequentemente* à biblioteca de sua escola ou de seu município, bairro, comunidade, vila e afins durante o período do EF. Dos discentes entrevistados, 60% responderam que *às vezes* visitavam esse local destinado à fomentação da pesquisa e da leitura; e 37% assinalaram que *não* visitaram a biblioteca durante as Séries Iniciais do EF.

O terceiro dado (37% - *não*) nos levanta a hipótese de que a família e a escola vivenciaram de maneira falha o desenvolvimento da vida leitora de alguns sujeitos desta pesquisa. Diante desse fato, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) defendem que a formação de um leitor eficiente passa por três etapas: prazer, intuição e teoria. Para os autores, cada uma dessas etapas corresponde a um período da Educação Básica:

- Ensino Fundamental (Anos iniciais) – Prazer
- Ensino Fundamental (Anos finais) – Prazer e *Intuição*
- Ensino Médio – Prazer, Intuição e *Teoria*

De acordo com as respostas aferidas na tabela 3, os sujeitos desta pesquisa vivenciaram a primeira etapa da formação leitora (anos iniciais) de modo mais ou menos deficitário, porquanto era “indispensável que, nessa fase, a criança esteja exposta a uma grande quantidade de opções de leitura, que possa escolher, dentre as melhores obras disponíveis, aquela que lhe agrade, seja lá por quais razões for” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 43). E, como apontado pelos discentes, alguns não tiveram o acesso a livros nem à biblioteca, sendo, de certo modo, relegado o direito ao *prazer*.

Fazemos agora a análise da pergunta 04 que reflete sobre o ingresso nas Séries Finais do EF.

Sabemos que o ingresso nas Séries Finais do EF marca uma mudança na vida da comunidade estudantil, pois passam a ter mais professores, mais disciplinas, mais atividades e

uma cobrança maior. E, por suposição, o professor da disciplina de Língua Portuguesa, principal responsável por fomentar a leitura na escola, imagina que pode cobrar atividades sistemáticas sobre as leituras que são realizadas ao longo do ano, visto que os alunos já vivenciaram (ou deveriam tê-la vivenciado) de maneira eficaz a *etapa do prazer* conforme Ferrarzi Jr e Carvalho (2017). Contudo, os resultados que chegam nos permitem inferir que a etapa citada foi deixada em segundo plano na vida de alguns sujeitos desta pesquisa (ver tabelas 1, 2 e 3).

Para corroborar com as ideias acima, analisamos a seguir os dados presentes na tabela 04:

Tabela 4: Pergunta 04 - Quando ingressou nas Séries Finais - Ensino Fundamental, especificamente no 6º ano, frequentava biblioteca e era exposto com frequência a livros (excluindo-se o livro didático)?

SIM	NÃO
10	20

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

Analisando a tabela 4, a fim de confrontar com as ideias supracitadas, percebemos que, assim como nas séries iniciais, as visitas às bibliotecas ou exposição a livros continuaram a ser relegadas. Alguns discentes permaneceram sem visitar o espaço destinado à propagação do conhecimento.

Dos 30 alunos entrevistados, 66% deles apontaram que não frequentavam nem eram expostos a livros no ambiente escolar quando ingressaram no 6º ano do EF. É importante frisar (apesar de) um dado que é negativo: houve um aumento no índice de não frequência à biblioteca, pois nas Séries Iniciais, tínhamos 37% de discentes que não frequentaram (ver tabela 3), ou seja, um aumento de quase 30%.

Os números são preocupantes tendo em vista a responsabilidade que a escola tem na construção de leitores, cujas leituras, e concordamos com Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 16), se referem “à leitura do livro, do artigo profundo, do material substancial que exige tempo, disciplina pessoal e largueza mental para ser lida”, o que já poderia ser iniciado a partir do 6º ano do EF com vistas ao desenvolvimento da segunda etapa: *intuição*.

As etapas são um *continuum* e precisam ser vivenciadas em seu alcance absoluto. Na *etapa da intuição*, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 45) apontam que “se os alunos aprenderam a gostar de ler nos anos iniciais, será mais fácil avançar no desenvolvimento das habilidades de

leitura, até porque os hábitos e valores adquiridos nos primeiros anos não devem ser perdidos”, contando aqui não com o esquecimento do prazer, mas como uma continuação e aprofundamento daquilo que foi conquistado fase a fase, considerando a fomentação à leitura como um processo ininterrupto.

Partimos agora para análise da pergunta 05, a qual aborda a leitura ainda nas Séries Finais do EF:

Tabela 5: Pergunta 05 - Durante as séries seguintes do ensino fundamental – séries finais (7º e 8º ano) você era levado à biblioteca?

COM FREQUÊNCIA (1 a 2 vezes por semana)	ÀS VEZES (1 vez a cada mês ou 2/3 meses)	NÃO
3	15	12

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

A *etapa do prazer* (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017), como vimos outrora, foi deixada em segundo plano na vida de alguns discentes, assim como o início da *etapa da intuição* não foi da maneira mais adequada possível.

Durante os períodos dos 7º e 8º anos houve um avanço significativo no tocante à visitação à bibliotecas. Na faixa que correspondeu ao 6º ano, tínhamos 33% dos discentes que frequentavam bibliotecas. Agora, entre *com frequência* e *às vezes*, tem-se 60% de alunos que frequentaram à biblioteca, o que é um aumento considerável em relação ao ano anterior.

Apesar de alguns dados serem positivos, a ida à biblioteca continuou a não ser efetivada na vida de alguns discentes, pois temos outro dado preocupante: 40% dos discentes *não* visitaram à biblioteca durante os 7º e 8º anos. Pressupomos que o avanço foi significativo e não se pode negar, mas também não se pode negar que as atividades de leitura também foram desconsideradas na vida de alguns estudantes.

Entendemos e não desconsideramos que muitas vezes não há um espaço reservado para exposição do acervo que a escola possui e, por isso, muitos docentes nem tinham tal espaço para conduzir os seus alunos. Muitas vezes cabe única e exclusivamente ao professor a atitude de buscar estratégias que o ajudem o discente a ter acesso ao livro. Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) propõem na obra *De alunos a leitores* algumas estratégias que possibilitariam o acesso

ao livro sem necessariamente existir bibliotecas na escola ou município. Para os autores, o *carrossel de leitura* seria uma boa estratégia na ausência de bibliotecas na escola ou no município. Essa estratégia baseia-se na entrega de um livro para cada aluno da turma que ao término de cada leitura troca o livro com o colega vizinho, que também recebeu um outro livro; e, assim sucessivamente, até todos os livros serem lidos por todos os alunos.

Ademais, através da pergunta 06, analisaremos o gosto pelo ato ler:

Tabela 6: Pergunta 06 - Você gosta de ler?

MUITO	POUCO	ÀS VEZES	NUNCA
8	6	16	-

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

Resolvemos no Q1, especificamente na pergunta 06, não explicitar qual o tipo de leitura, portanto, trata-se de um questionamento que permite ampla interpretação: leitura de livros, gibis, revistas, jornais e demais materiais de leitura. Entretanto, pelas respostas, e aqui escolhemos essa abordagem, é possível entender que alguns discentes levaram pelo lado da leitura de livros e outros por aquela que fazem de excertos na sala de aula ou de mensagens em seus aplicativos dos *smartphones*, por exemplo, *WhatsApp* (aplicativo que permite trocar mensagens escritas, orais ou imagéticas, bem como fazer ligações ou videochamadas), *Messenger* (aplicativo que permite a troca instantânea de mensagens escritas, orais ou imagéticas) ou o *direct* (bate-papo do *Instagram*).

Observamos que ninguém respondeu que nunca gostou de ler, afinal, existem coisas que os interessam e coisas que são necessárias, portanto, já era esperado que nenhum optasse por essa alternativa. 53% dos discentes afirmaram que às vezes gostam de ler, certamente se tratam de leituras que os agradam e as quais pertencem a seu universo, limitado – diga-se de passagem – principalmente quando consideramos o fato de que alguns não foram apresentados totalmente ao prazer de ler e, portanto, a *etapa da intuição* não foi vivenciada de maneira contundente durante os 7º e 8º anos.

É importante salientar que nesse período os discentes deveriam ser capazes de “inferir uma informação implícita [...] ler romance para discutir um aspecto importante de nossa vida, tirar lições ou discutir coisas relevantes [...]” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 47), visto que já aprenderam ou deveriam ter aprendido a gostar de ler lá nas séries iniciais. Entrementes, alguns sujeitos desta pesquisa (ver tabelas 1, 2, 3 e 4) tiveram a primeira e segunda

etapas colocadas em segundo plano, fazendo-nos compreender, pois, que existem algumas dificuldades na aquisição da competência leitora.

É animador o fato de que 27% dos entrevistados gostem muito de ler. Enxergamos aqui uma excelente oportunidade de tomarmos esses alunos como ajudantes no processo de fomentação à leitura: permitindo o depoimento acerca das leituras por eles realizadas como forma de estimular o restante da turma. Não sabemos o que se inclui nesse repertório de leitura dos que gostam muito de ler, não obstante compactuamos com Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 58) “não estamos falando apenas de leitura de livros literários. Toda leitura faz parte do gosto que o aluno deve desenvolver”, principalmente quando consideramos que houve algumas falhas na vivência contínua das *etapas de leitura*, portanto, é necessário considerar o repertório dos discentes e não os execrar por lerem essa ou aquela literatura.

Logo adiante analisamos a pergunta 07 que visa à percepção das preferências leitoras dos sujeitos desta pesquisa:

Tabela 7: Pergunta 07 - Tem preferência por ler:

OBRAS BRASILEIRAS	OBRAS ESTRANGEIRAS	NENHUMA
16	9	5

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

Aqui confirmamos a hipótese levantada na análise da tabela 6: o fato de que alguns sujeitos desta pesquisa compreenderam a pergunta 06 em relação à leitura de excertos ou mensagens recebidas pelos aplicativos dos *smartphones*. Por isso, 17% dos entrevistados responderam que a preferência é por *nenhuma* obra, ou seja, suspeitamos que se limitam a leitura de excertos, mensagens em aplicativos virtuais, anúncios expostos pela rua, por exemplo.

A preferência por *obras estrangeiras* era, empiricamente, aguardada. Considerando o lançamento de obras que fascinaram alguns jovens do mundo inteiro e ganharam as telas dos cinemas, por exemplo, *A culpa é das estrelas*, de John Green, que ganhou notoriedade entre o público adolescente, e, por isso, temos 30% dos discentes que assinalaram essa preferência.

Os outros 53%, isto é, a maioria dos entrevistados pontuaram que o interesse se dá por *obras brasileiras*.

Dando sequência, analisamos a pergunta 08 que se pauta na reflexão sobre o ato de ler ser importante para a cidadania:

Tabela 8: Pergunta 08 - *Você acredita que a leitura é algo importante para o desenvolvimento do cidadão?*

SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
28	-	2

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

Durante a aplicação do Q1 foram feitas diversas discussões. Cada questão suscitava comentários na tentativa de se chegar a respostas eficientes para respaldar a pesquisa. Quando chegamos ao questionamento 08, discutimos sobre o conceito de cidadão como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos do Estado” presente no *Grande Dicionário Unificado da Língua Portuguesa* (RIOS, 2009, p. 172), o qual foi afixado ao quadro. Os alunos teceram comentários a fim de subsidiar o entendimento desta pergunta.

Imaginávamos que 100% consideraria que a leitura é importante para o desenvolvimento da vida em sociedade, até por ser senso comum o fato de que através da leitura o mundo das possibilidades se abre, além de existir, infelizmente, uma segregação entre leitores e não leitores, e isso ser visivelmente percebido pelos discentes.

Apontamos a discussão no tocante ao prazer durante o ato da leitura e exposto através da tabela 9:

Tabela 9: Pergunta 09 - *Você sente prazer durante a leitura?*

SIM	NÃO	ÀS VEZES
10	1	19

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

Para entendermos junto aos alunos a ideia de prazer, colocamos em discussão três fatores: i) se as leituras que os discentes realizavam lhes conferiam vontade de fazer novas leituras; ii) se geravam curiosidade em saber o que acontecia com cada personagem após o término da leitura, e iii) se despertavam o interesse em manipular de alguma forma as histórias, ou seja, interferir na vida de alguma personagem, por exemplo. Após discutirmos sobre os pontos elencados, os discentes puderam assinalar a opção que consideraram mais viável.

Dos alunos entrevistados, 63% responderam que às vezes sentiam prazer diante do lido; 37% pontuaram que *sim* e 3% que *não*. Os números eram, de alguma forma, esperados, visto que para alguns a *etapa do prazer* não foi vivenciada da maneira apontada por Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 45) “espera-se [...] que já tenha desenvolvido uma vivência prazerosa com a leitura, a ponto de enxergá-la como algo existencial e, por meio dessa vivência, tenha desenvolvido as habilidades operatórias vinculadas ao ato de ler e se posicionar diante delas”, isso é fruto do contato contínuo com material de leitura em seus vários suportes, estimulando o posicionamento autônomo do indivíduo, bem como propondo um encontro singular entre leitor e obra.

A seguir analisamos a última pergunta do Q1, com ela tentamos perceber se as leituras dos discentes se resumiam apenas à escola:

Tabela 10: Pergunta 10 - Suas leituras de livros (excluindo-se o livro didático) se resumem as leituras feitas na escola?

SIM, APENAS	NÃO, COSTUMO	NUNCA LEIO
	LER OUTROS	
	LIVROS EM	
	CASA	
11	18	1

Fonte: Autora da pesquisa (Q1)

O resultado obtido com o questionamento 10 era empiricamente esperado no tocante às leituras que se limitam àquelas realizadas na escola. O fato de que 37% dos discentes assinalaram *sim*, *apenas* não soa tão estranho ou incomum, a observação diária já permitia tal inferência.

Os dados apontam que 60% costuma realizar leituras de livros (especificamente de livros – delimitado na pergunta – e não de outros suportes de leitura, por exemplo, os celulares), o que é extremamente significativo. Embora não saibamos qual a frequência dessas leituras ou seu conteúdo, supomos, a título de exemplo, que sejam esporádicas e que não sejam leituras de consagrados livros da literatura brasileira.

Com a aplicação desse questionário de sondagem inicial, podemos inferir que os alunos não foram devidamente estimulados para a leitura, não tendo hábito, em sua maioria, de

visitar a biblioteca. É importante deixar claro que isso não implica em demérito dos professores anteriores. São muitos os fatores extrínsecos à escola.

O questionário 1 também nos ajuda a tornar mais enfática a observação empírica nesta turma, que apresentava pouco interesse em leituras mais complexas cuja exigência se ancora em níveis de interpretação mais profundos.

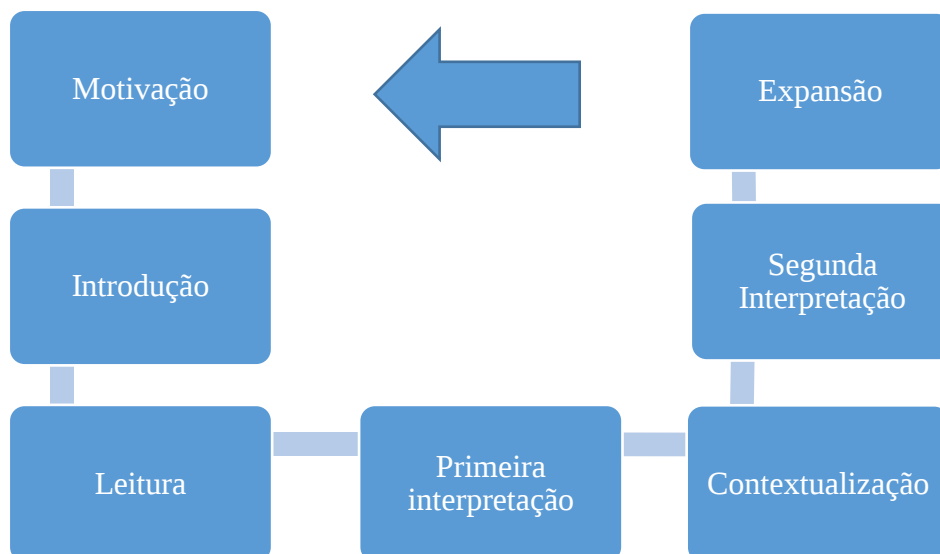
Com isso, levantamos o questionamento que é o cerne desta pesquisa: como promover o letramento literário em uma turma em que a maioria dos discentes vivenciaram as etapas da leitura de maneira pouco eficaz? Ao longo dessa proposta de intervenção tentamos elucidar maneiras que contribuam para o despertar do interesse.

6.1.2 Aplicação da *sequência didática expandida*

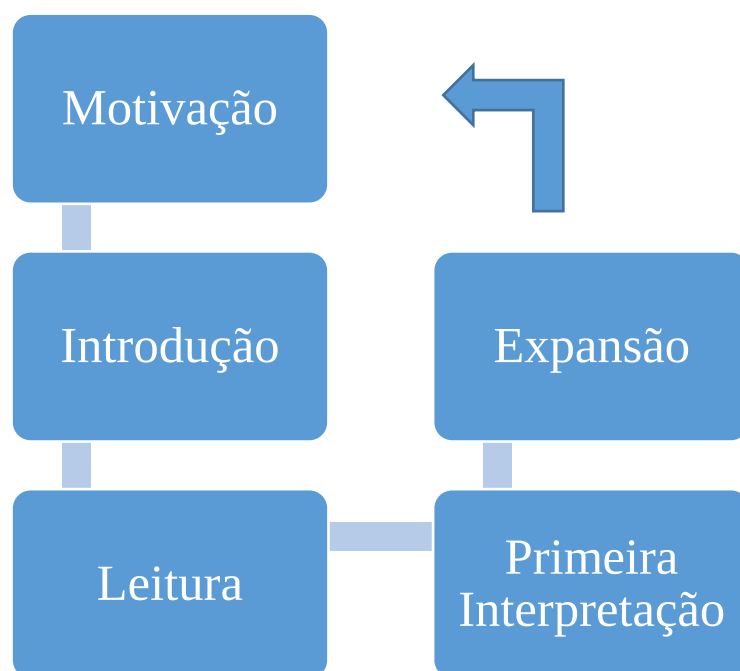
A sequência didática aqui vivenciada toma por base o protótipo elencado por Cosson (2016), intitulada de *sequência didática expandida*, que propõe esse modelo com a finalidade de abrir caminhos para o ensino de literatura na escola, especificamente na educação básica. Ao propor esse método, ele impõe algumas restrições que o conduzem ao cânone como ponto de partida.

O modelo que adotamos de letramento literário foi inspirado no autor, mas, considerando o contexto de leitura dos discentes escolhidos para sujeitos dessa pesquisa, foi necessário que adaptássemos para chegarmos, de fato, ao letramento literário proposto. Assim como o autor propôs restrições, nós também o fizemos. A primeira restrição foi que deveria ser um tipo de leitura não tão complexa e que o enredo se aproximasse do cotidiano dos alunos. A segunda pedia que fizéssemos um diálogo com as tecnologias digitais. A terceira e última restrição deveria trazer uma obra que promovesse uma comparação com uma leitura posterior, que seria uma leitura canônica. Essas três restrições fizeram com que escolhêssemos a escrita *youtuber*.

A *sequência didática expandida* de Cosson (2016) tem as seguintes etapas de 1) motivação, 2) introdução, 3) leitura, 4) primeira interpretação, 5) contextualização, 6) segunda interpretação e 7) expansão, como apresentadas a seguir:

Figura 21: Sequência didática expandida de Cosson (2016)**Fonte:** (COSSON, 2016)

Para esta pesquisa realizada na turma do 9º ano do EF, o modelo que adotamos de letramento literário, embora adaptado, é ainda inspirado em Cosson (2016) e o apresentamos a seguir:

Figura 22: Sequência didática expandida desta pesquisa**Fonte:** Autora da pesquisa

Excluimos as etapas da Contextualização e Segunda Interpretação, em razão do fato de que a sequência proposta por Cosson (2016) é aberta a alterações de acordo com o público. Também por serem momentos que exigem do leitor um nível mais profundo de conhecimento e experiência leitora, além do que o tempo se torna inviável diante das outras atividades que precisam ser realizadas durante o ano letivo. Entendemos que, ao passo que os discentes se tornem leitores mais maduros, poderemos cobrar níveis de interpretação mais complexos.

Em se tratando da leitura da escrita emergente dos *youtubers*, bem como da leitura da obra canônica, abordamos a *sequência didática expandida desta pesquisa* (ver figura 22). Partindo sempre da *Motivação*, mas nunca acabando na *Expansão* porque ela emerge em uma nova leitura e em uma nova *Motivação* e assim o letramento literário perpetua-se como um processo.

As etapas que adotamos para a leitura da obra da *youtuber* Isabela Freitas, *Não se apegue*, não estão dispostas nos tópicos a seguir.

6.1.2.1 Motivação/Apresentação da obra

Essa etapa “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido.” (COSSON, 2016, p. 77), um momento em que a obra, que viria a ser lida posteriormente, é apresentada aos alunos. É a partir dela que o alunado tomará gosto por ler. Essa etapa foi pensada em dois momentos.

O primeiro momento foi marcado pela visita ao laboratório de informática da escola com vistas a conhecer o aplicativo *YouTube*. A maioria dos alunos já conheciam a plataforma, e dois deles possuem um canal de compartilhamento de informações nessa plataforma. Além de conhecer, foi mostrado o passo a passo de como criar canais no *YouTube*.

Para este momento foi necessária uma aula de 50 min. Os alunos se organizaram em quartetos devido aos poucos computadores disponíveis na sala de tecnologia.

O segundo momento, que requereu uma aula de 50 minutos, foi de visita específica ao canal de alguns *youtubers* que haviam sido citados no questionário diagnóstico. Depois de visitar os canais de diversos *vloguers*, direcionamos a visita para canais específicos, ou seja, para o canal dos *youtubers* selecionados para esta pesquisa: Kéfera, Christian e Isabela.

Alguns vídeos já haviam sido previamente selecionados para exibição e contribuíram para a apresentação do livro:

1. O vídeo da Kéfera: “5inco Minutos - MEU PRIMEIRO LIVRO!”¹⁹;
2. o vídeo do Christian Figueiredo: “O LIVRO MAIS LOKO DAS GALÁXIAS!”²⁰;
3. e o vídeo da Isabela Freitas: “TERCEIRO LIVRO”²¹ (assistido somente os seus primeiros 2 minutos e 30 segundos).

Os três vídeos funcionaram como estímulo à leitura porque neles os *youtubers* falam sobre as obras, mostrando a importância de adquirir os livros. Os discentes, em sua maioria, conheciam os produtores de vídeo selecionados e consideraram o momento “muito legal” [aluno A]; “gostei da aula de hoje” [aluno F]; “traga mais vídeos deles” [aluno D]; “quero ler esses livros” [aluno L].

É de suma relevância citar que a proposta de leitura nesta turma não se limitou apenas à escrita dos *youtubers*, ela funcionou como fonte de estímulo às novas leituras, isto é, a partir da leitura da escrita emergente dos *youtubers*, os alunos foram direcionados à leitura de uma obra canônica.

Ao término dos vídeos, os livros físicos foram apresentados na sala de aula, fazendo com que os alunos pudessem ver e tocar e entendendo que as obras existem.

Vivenciada a primeira etapa da sequência, partimos para análise da segunda etapa: a introdução.

6.1.2.2 Introdução

Segundo Cosson (2016, p. 80) “para introduzir uma obra [...] a simples e breve apresentação do autor da obra pode ser a atividade mais adequada”. Por isso, nessa etapa, a turma foi organizada em trios para elaboração de um painel com informações sobre os *youtubers* (autores) elencados nesta pesquisa.

Foram necessários para este momento apenas três trios (os outros trios teriam tarefas diferentes ao longo da aplicação da sequência didática). Cada trio ficou responsável por um *youtuber*.

Para apresentar a *youtuber* Kéfera Buchman, o trio montou um painel com os principais momentos da trajetória da moça. Enriqueceram com imagens e breves descrições,

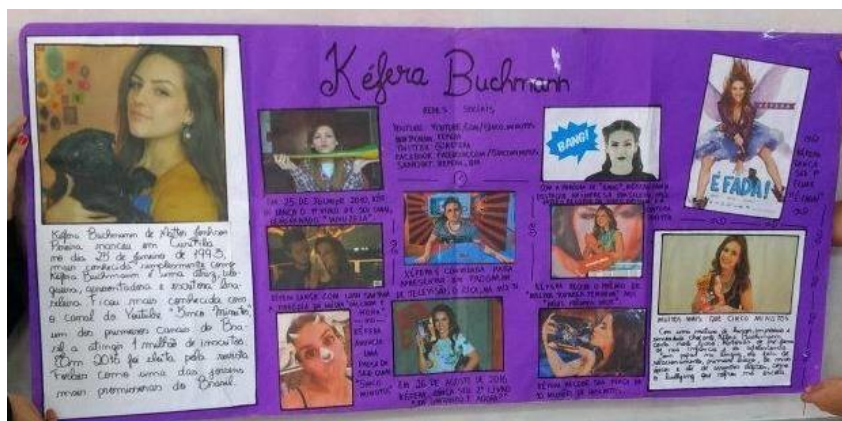
¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ECNaDqY6ScY>>. Acesso em 13/10/2017

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wDIMZRXORv4>>. Acesso em 13/10/2017

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tjPNxr49viQ>>. Acesso em 13/10/2017

bem como os números de seguidores nas redes sociais disponibilizadas. Trouxeram também uma pequena biografia, como se pode observar na imagem abaixo:

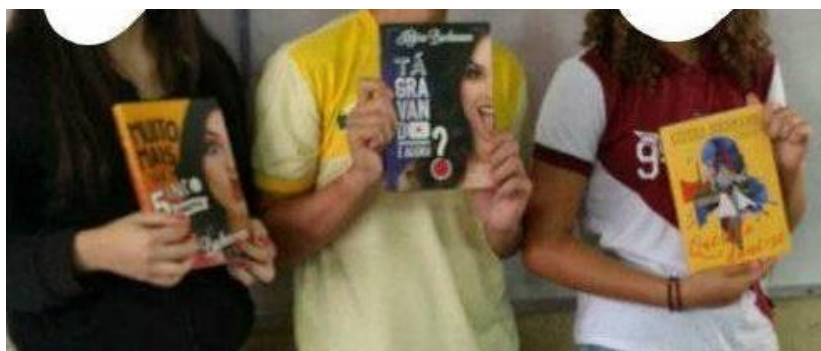
Figura 23: Painel da youtuber Kéfera Buchman



Fonte: Autora da pesquisa. (Registro de produção dos alunos E e T)

O trio responsável pela youtuber citada acima trouxe as obras escritas pela jovem para leitura das sinopses. Os livros pertencem a um dos integrantes do grupo, que se considera fã incondicional da jovem, participando de eventos de youtubers nos quais ela se fez presente, conseguindo, inclusive, autógrafos em seus livros. A figura abaixo foi retirada no dia da apresentação dos artistas escolhidos:

Figura 24: Obras escritas pela youtuber Kéfera Buchman



Fonte: Autora da pesquisa

Os três livros expostos acima (da esquerda para a direita: *Muito mais que cinco minutos* - 2015; *Tá gravando. E agora?* - 2016 e *Querido dane-se!* - 2017) pertencem a um aluno

(sujeito desta pesquisa) que já os havia adquirido muito antes desta proposta. O trio fez a apresentação dos livros para os demais alunos da turma que puderam folheá-las e conhecer brevemente as narrativas *youtubers*.

Os outros dois trios se apresentaram em dias diferentes não sendo possível registrar imageticamente o momento. Assim como o trio acima, os demais produziram cartazes, só não possuíam os livros para serem folheados pelos colegas da turma.

6.1.2.3 Leitura de *Não se apega, não*, de Isabela Freitas

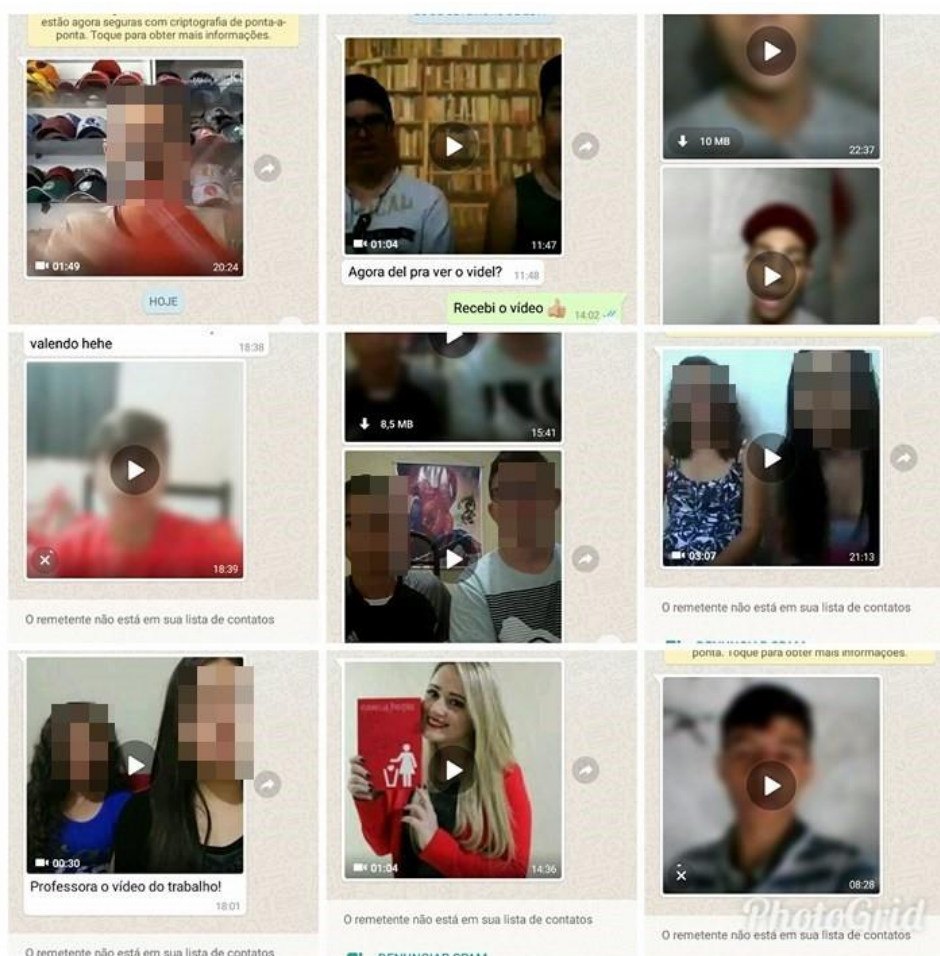
A leitura da obra foi iniciada em agosto de 2017, mais precisamente na segunda semana. Os alunos não possuíam o livro, por isso, foi necessária a leitura audível por parte da professora. Alguns adquiriram o livro, e outros demonstraram profundo interesse em comprar, disseram que comprariam mesmo após o término da leitura.

O encontro com a turma acontecia três vezes por semana, e em cada encontro era lido um capítulo. Antes da leitura, os discentes levantavam hipóteses que iam sendo confirmadas ou negadas ao decurso da ação leitora. Após a leitura, realizavam-se rápidos comentários acerca das negações ou confirmações hipotéticas. Muitos pediam que a leitura não cessasse com apenas um capítulo, mas que houvesse continuidade. As discussões eram das mais variadas: “Essa Isabela namorava demais!” [aluno B], “Que menina levada essa Isabela!” [aluno M], dentre muitas outras manifestações da opinião em relação ao início da obra. A leitura foi realizada de modo bastante dinâmico: ora era lida, de forma audível, pelo professor ora pelos alunos.

Durante o processo da leitura, Cosson (2016) propõe que haja intervalos que sejam eficazes em observar se a leitura está sendo compreendida, “esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal” (COSSON, 2016, p. 81). Foram realizados, então, dois intervalos durante a leitura do livro da Isabela Freitas.

O Intervalo 1 foi proposto quando já se havia realizado a leitura dos quatro primeiros capítulos (I. O que seria dos começos se não existissem os finais? II. Desapego não é desamor. III. Mudanças não precisam ser drásticas para significar alguma coisa. IV. Se você se apega muito ao passado, está destinado a revivê-lo todos os dias). Foi proposta, então, a criação de um pequeno vídeo no qual o aluno expusesse a opinião sobre a leitura que estava sendo realizada. Em duplas e mesmo sozinhos, eles realizaram pequenos vídeos que foram enviados pelo aplicativo do *whatsapp*:

Figura 25: Vídeos referentes ao Intervalo 1 da leitura de *Não apegue, não*

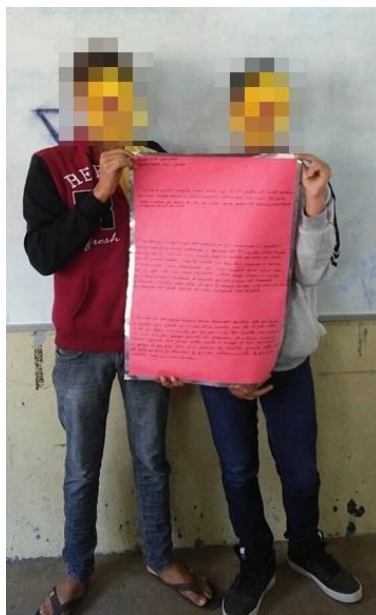


Fonte: Autora da pesquisa

Nos vídeos acima, os discentes pontuaram o que estavam compreendendo da obra até o momento e levantam hipóteses sobre o que poderá acontecer com as personagens do capítulo V em diante.

O Intervalo 2 foi vivenciado após a leitura do sétimo capítulo. Um trio (daqueles que foram formados ainda na etapa de apresentação da obra), ficou responsável por expor a opinião dos últimos capítulos lidos e do que estavam achando da leitura até aquele momento através de um cartaz. Logo adiante podemos visualizar os alunos L e B, que apresentaram o Intervalo 2 (o terceiro integrante do trio precisou ausentar-se durante uma semana, ficando impossibilitado de apresentar):

Figura 26: Apresentação referente ao Intervalo 2 da leitura de “Não se apegue, não!”



Fonte: Autora da pesquisa

Antes de encerrar a leitura do último capítulo (XII. O meu ponto fraco é o ponto final), os alunos foram convidados a assistir ao vídeo “O PEDRO DO LIVRO EXISTE?”²², trata-se de uma das personagens bem marcantes da obra e sob o qual residia a desconfiança de que Isabela era, na verdade, apaixonada por ele (curiosidade que tomou conta da turma). Após o vídeo, o burburinho foi intenso. Alguns diziam que já sabiam, outros que já desconfiavam e outros que não gostaram de saber a verdade sobre a personagem: que a Isabela, na verdade, era apaixonada por ele e era recíproco.

Percebemos que os alunos dialogavam sobre a obra, mostrando o papel contribuinte da leitura, fazendo com que se confirme o que propõe Colomer (2009, p. 106) “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores”, visto que ao trocar opiniões sobre o lido, o indivíduo vê sentido no que leu.

6.1.2.4 Primeira interpretação

²² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OllNMBzhYzg>>. Acesso em 13/10/2017.

Esse momento da *sequência didática expandida* “destina-se a uma apreensão global da obra” (COSSON, 2016, p. 83), a fim de entendermos quais aspectos do livro lido foram compreendidos pelo aluno.

Para esse momento, partimos do trabalho com gênero posto que ele “é o instrumento e o objeto de estudo para o desenvolvimento de atividades de leitura, de análise linguística, de apreensão das características discursivas do gênero e de recursos multissemióticos que ele pode apresentar” (MARQUES, 2016, p. 111), com ênfase, principalmente nos recursos multissemióticos, escolhemos a produção do gênero anúncio publicitário, o qual pertence a ordem do argumentar.

O gênero foi selecionado primeiramente por constar no CPEF (2013), na turma do 9º ano, nos eixos da leitura e da escrita, no IV bimestre. Esse material norteia as propostas metodológicas da escola-campo desta pesquisa. Em segundo plano, o gênero foi selecionado por fugir totalmente do que é costumeiro em se tratando da interpretação/compreensão de livros, que geralmente se utilizam os gêneros resenha ou depoimento, como proposto por Cosson (2016). E o depoimento já foi utilizado durante o Intervalo 2 da leitura. Em terceiro lugar, o gênero também foi escolhido por explorar diferentes recursos linguísticos: seleção do público-alvo/ adequação, estratégias argumentativas e relação imagem-texto (aspectos multimodais).

O gênero anúncio publicitário foi trabalhado em duas aulas de 50 minutos cada uma, ou seja, totalizando 1 hora e 40 minutos, através da exposição de material impresso e virtual (anúncios em revistas e jornais; anúncios extraídos da internet), bem como o trabalho de análise para percepção das características que norteiam o gênero.

Após explanação acerca do texto, propomos que os discentes criassem um anúncio direcionado ao corpo discente do 8º ano do EF (público-alvo), como estímulo para a leitura (venda do produto), visto que uma das principais características do anúncio publicitário é o convencimento do outro.

A turma foi organizada em trios para a realização das produções que reforçam o caráter multimodal dos anúncios produzido pelos discentes, bem como assegura que a proposta pedagógica está pautada na pedagogia dos multiletramentos, como podemos notar logo adiante:

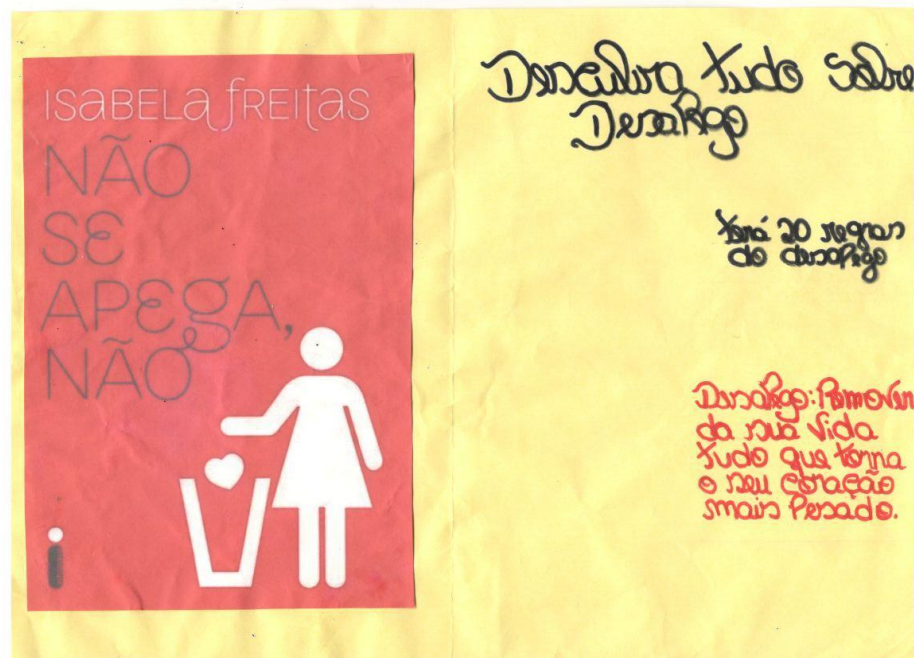
Figura 27: Produção de Anúncio publicitário 1

Fonte: Autora da pesquisa

Podemos perceber que o texto é multimodal por excelência: disposição das imagens, integração da linguagem verbal e não verbal, por exemplo. As letras são legíveis e aludem ao livro (produto oferecido). Contudo, não há uma proposta de convencimento do outro, não há argumentos que sejam capazes de levar o público-alvo a adquirir o produto. Os enunciadores não partem de nenhum pressuposto para valorização do produto ou uma premissa que destaque a importância de adquiri-lo, portanto, a produção não atende às características do gênero em sua plenitude. Notamos que o trio não conseguiu atender às exigências sumárias do texto, não se podendo notar se houve ou não compreensão do livro lido para posterior divulgação.

Logo adiante analisamos a produção 2:

Figura 28: Produção de Anúncio Publicitário 2

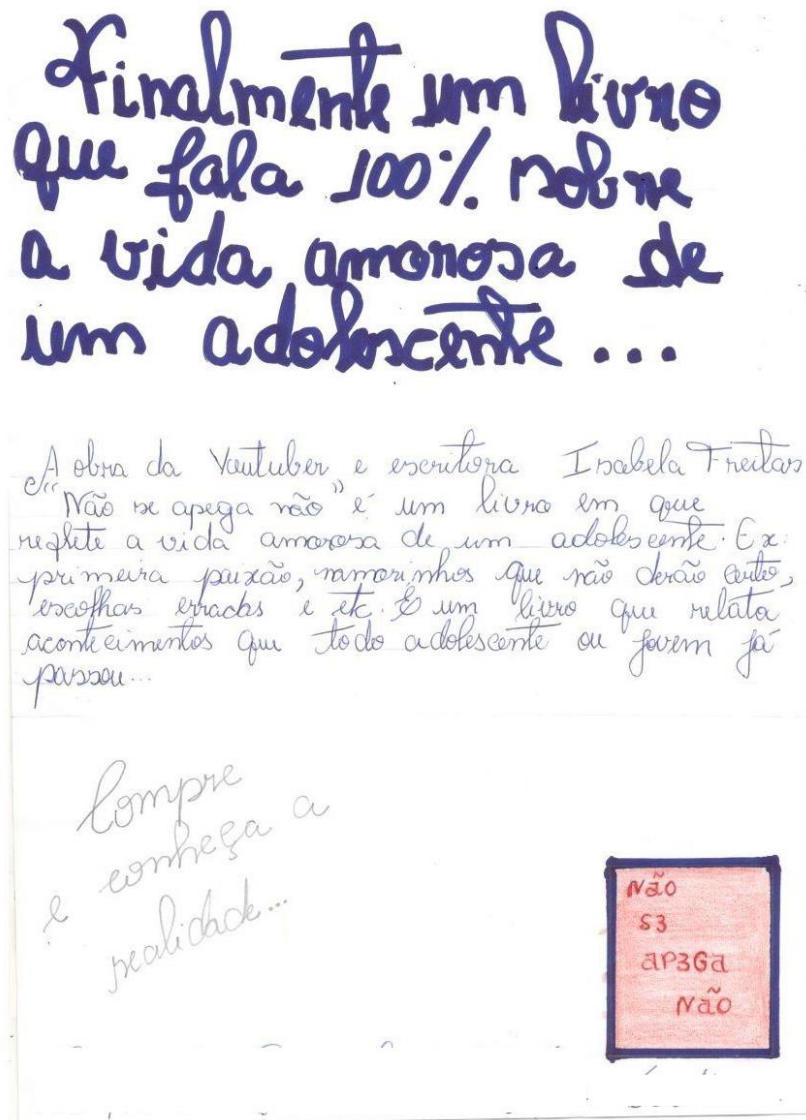


Fonte: Autora da pesquisa

A produção acima também une linguagens verbal e não verbal sendo, então, multimodal. Em relação ao modo verbal, aposta no uso do imperativo ‘descubra’ como forma implícita de ordenar o outro a encontrar no livro elementos sobre ‘desapegar’, mostrando que compreenderam uma das propostas da obra: dialogar sobre o desapego. Como estratégia argumentativa, fazem uso da informação explícita ‘desapegar’, aludindo à ideia de que o livro abordará como se tornar livre de algo que te deixa mais pesado (como aparece uma breve definição no canto inferior direito). Mesmo se tratando de informações que estão aparentemente explícitas, elas causam curiosidade no público-alvo (que pode se questionar: quero conhecer essas 20 regras do desapego) e, assim, querer ‘comprar’ o livro.

A seguir apresentamos a produção 3:

Figura 29: Produção de Anúncio Publicitário 3



Fonte: Autora da pesquisa

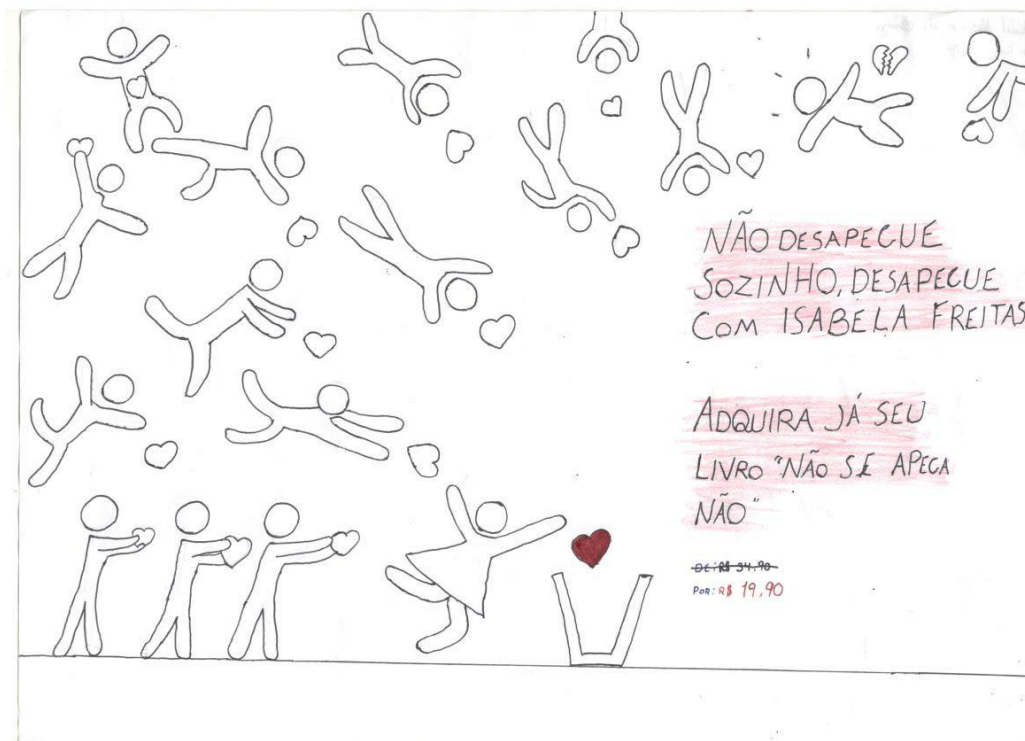
O anunciante 3 começa o discurso com o uso do advérbio “finalmente”. Existe um pressuposto nesse modalizador, que é reforçado no anúncio pela ideia de que já estava em tempo de uma obra tratar a vida amorosa dos adolescentes, como se nunca houvesse, em outro momento da história, alguma obra que já tratou de tal tema. Se o conhecimento de mundo do público-alvo não for tão amplo, acreditarão que somente aquela obra anunciada trata desse tema. Logo, trata-se de uma estratégia argumentativa bastante apelativa. O uso das reticências também coopera no jogo da persuasão, evidenciado que há muito mais a ser dito/lido, mas que é necessário adquirir o produto para se ter acesso. O texto que sucede a frase principal do anúncio traz mais informações sobre a obra, as quais, na verdade, são uma recuperação do já

dito acima. O uso do imperativo também é fator contribuinte no convencimento do outro: “Compre e conheça”. O jogo com os verbos contempla a ideia de que só haverá conhecimento das informações caso a obra seja comprada, atuando no implícito. Consideramos cada uma das escolhas como modos de representação da linguagem, logo, é também um texto multimodal.

Os anunciantes demonstraram compreender a obra lida, visto que trazem argumentos alusivos à obra na tentativa de convencer o corpo discente/público-alvo.

Segue abaixo a análise da produção 4:

Figura 30: Produção de Anúncio Publicitário 04



Fonte: Autora da pesquisa

A produção 4 brinca com a linguagem não verbal (um dos modos de representação). Há bonecos que representam garotos que aparentemente oferecem o coração a uma garota, que certamente, já foi magoada, e, hoje, joga o amor no lixo (diálogo com a obra). O uso do imperativo negativo coopera no sentido de que sozinho é mais difícil de esquecer os amores passados, mas que com a ajuda de alguém que compreende o que você sente seria mais fácil praticar o desapego (pressuposto): com a Isabela Freitas, por exemplo.

Em todo texto, segundo (CAMPOS et al., 2013, p. 358), “existe um conjunto explícito de informações e outro conjunto que está implícito e, portanto, precisa ser identificado pelo

interlocutor a fim de que ele possa compreender mais conscientemente em que bases estão colocadas as ideias ali defendidas”, ou seja, há no anúncio acima elementos que permitem ao público-alvo depreender informações de uma ou de outra forma, depende do conhecimento de mundo. Há também o uso do imperativo no uso de “adquira” que reforça o ordenamento da compra e o advérbio “já” completa o sentido de instantaneidade na aquisição do produto, isto é, faz-se necessário adquirir o produto o quanto antes.

Analisamos a seguir a produção 5:

Figura 31: Produção de Anúncio Publicitário 5



Fonte: Autora da pesquisa

Percebe-se que os anunciantes 5 possuem um maior conhecimento de recursos gráficos disponíveis na *web*, visto que se utilizaram do *design* original do livro, acrescentando-lhe novos elementos (recursos semióticos). Assim como o título da obra é um imperativo negativo, o anúncio parte do pressuposto de que a obra é autossuficiente em ajudar alguém que passou por momentos difíceis em relacionamentos. Quando utilizam o imperativo negativo e convidam o público-alvo a não desapegar do livro em questão, os anunciantes aludem a ideia de que o livro substituirá o namoradinho perdido (sendo, então, a “cara-metade”).

O texto verbal revela a opinião dos anunciantes, mostrando que se apropriaram das informações da obra lida, os quais utilizam alguns adjetivos que reforçam a argumentação a respeito da obra lida e convidam o público a também conferir. Os recursos gráficos e visuais corroboram para chamar a atenção do leitor na tentativa de convencê-lo da veracidade das informações ali presentes.

A produção 6 é analisada logo abaixo:

Figura 32: Produção de Anúncio Publicitário 6



Fonte: Autora da pesquisa

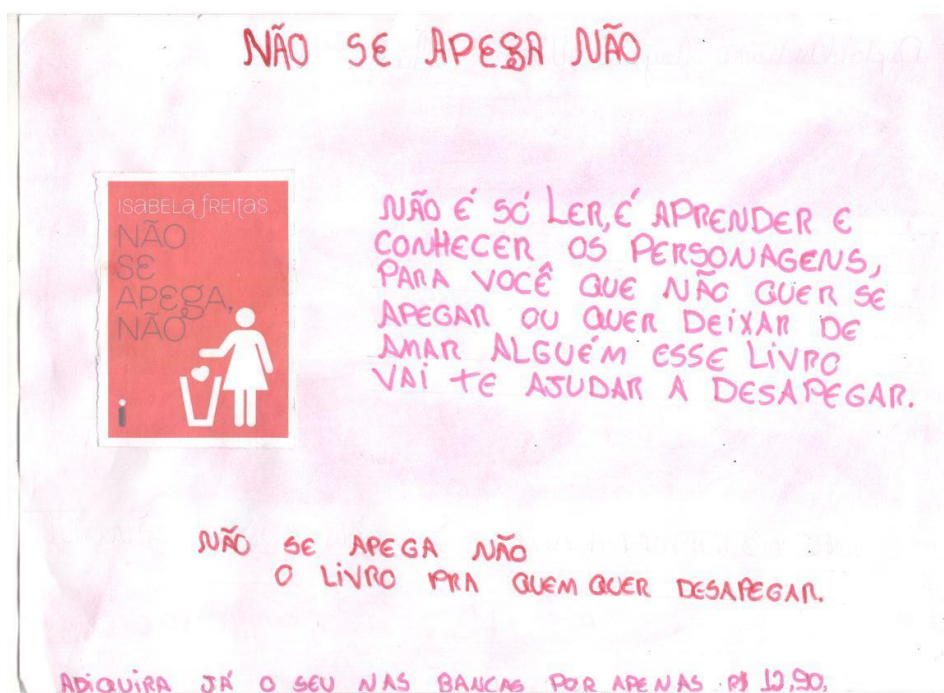
No anúncio 6 existe o uso das linguagens verbal e não verbal, assim como a disposição das palavras de modo bastante legível. O conjunto de informações visuais aludem à tentativa de convencer o leitor de que a obra em questão é suficientemente positiva e vale a leitura. Para tal, os anunciantes se utilizaram de informação que se baseia no pressuposto de que algumas pessoas ainda não encontraram o par perfeito. Caso elas ainda não tenham encontrado, precisam de ajuda. Ajuda esta que se encontra na obra da *youtuber* Isabela Freitas.

Há um reforço ao lado fictício da obra, que aparentemente soa como uma autobiografia (LEJEUNE, 2015), visto que a personagem principal tem por nome Isabela (mesmo nome da autora). Mas a própria autora, em entrevista ao G1.com, enfatiza que tirou acontecimentos de sua vida, contudo a título apenas de exemplificação e não de relato. O uso da oração subordinada adverbial comparativa estabelece uma ideia de que há muitos que sofrem por não

ter encontrado o par perfeito, inclusive uma personagem bonita feito a Isabela (o que pode resultar no achado de muitas adolescentes), funcionando, então, como agente que reforça a persuasão para que se compre/leia a obra.

Abaixo verificaremos a produção 7:

Figura 33: Produção de Anúncio Publicitário 7



Fonte: Autora da pesquisa

O anúncio 7 acima abarca, assim como as demais produções, as linguagens verbal e não verbal, o uso de mensagens curtas e letras legíveis. A expressão “Não é só ler” pressupõe para o leitor que existe um prazer maior proporcionado através do ato de ler, que imediatamente é ratificado pela construção “é aprender e conhecer os personagens”, ou seja, é um mergulho no universo do desconhecido, aqueles que outrora o leitor não sabia quem eram, agora, com a leitura, tornam-se pessoas a quem os leitores podem se comparar. O enunciado principal também revela que o destinatário são dois: aqueles que não querem de modo algum se apegar a alguém e aqueles que amam e, provavelmente por não ser recíproco, querem desapegar.

É importante ressaltar que os alunos não tiveram nenhuma interferência do professor na hora da confecção dos anúncios - senão do tipo de caracterização do gênero - ou na construção da argumentação já que “o aluno precisa ser livre para escrever o que desejar dentro dos limites dados” (COSSON. 2016, p. 84). Os limites consistiam na disposição do gênero

elencado para produção, visto que “o papel do professor é apenas estabelecer as balizas para a produção do texto e não de participar da elaboração dele” (COSSON, 2016, p.84), sem, contudo, deixá-los livres para uma interpretação simplória ou dissociada do lido, estimulamos a reflexão sobre a obra antes de produzirem o anúncio.

Podemos perceber que os alunos compreenderam a proposta de apreciar a obra lida e argumentaram em defesa da venda do produto e, ao argumentar, mostraram o posicionamento diante do lido, isto é, atribuíram certo valor à obra.

É de extrema importância citarmos que essa atividade efetiva a nossa proposta de uma abordagem multimodal a partir da escrita emergente dos *youtubers*.

Nesta etapa, encerra-se o momento de leitura da obra e parte-se para novas leituras com vistas à promoção de se investir em relações textuais. Certamente a obra lida não está nem dialoga diretamente com o cânone, mas é contribuinte na promoção de futuras leituras literárias, como é apresentada na etapa seguinte, a qual propõe timidamente um diálogo entre uma obra não canônica e uma que figura na lista das principais obras canônicas do Brasil.

6.1.2.5 Expansão

Neste momento, de fato, entendemos o letramento literário como um processo contínuo, que certamente não se encerrará nesta proposta, porém irá além do ensino fundamental.

A expansão é um momento de “ultrapassagem do limite de um texto para outros textos” (COSSON, 2016, p.94); é um diálogo que se permite estabelecer com obras anacrônicas ou contemporâneas. Aqui tentamos estabelecer uma conversa entre a obra da *youtuber* Isabela Freitas e um clássico da literatura brasileira, *Dom Casmurro*, do renomado autor Machado de Assis.

Nossa proposta não se propõe a discutir a possibilidade de que diversas leituras devem compor o repertório dos indivíduos. Reforçamos: ao partir da escrita emergente dos *youtubers* não postulamos a diminuição do cânone enquanto fonte de provocação e revelação do mundo. Propomos, na verdade, um diálogo. Diálogo este que permita ao discente construir critérios que o façam perceber que o texto, que “a leitura de um poema continua sendo diferente da leitura de uma placa de estrada” (EAGLETON, 2006, p. 133), que ele também seja capaz de perceber o que uma obra traz de mais importante que outra ou de que maneira as obras abordam os variados assuntos, o como aborda e o porquê de ser uma leitura melhor, mais leve ou mais fácil.

A partir desse momento, retornamos a todas as etapas da *sequência expandida dessa pesquisa* (ver figura 22). A seguir abordamos a vivência das etapas.

6.2 ETAPAS DA EXPANSÃO A PARTIR DA LEITURA DA OBRA *NÃO SE APEGA, NÃO*

Como já citado acima, escolhemos para o momento da expansão a leitura da obra Dom Casmurro, de Machado de Assis. Analisamos agora as etapas que foram vivenciadas antes, durante e depois da leitura.

6.2.1 Motivação/apresentação da obra Dom Casmurro

Consideramos que o “texto literário é uma obra de natureza complexa” (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21) cuja compreensão requer do leitor níveis mais profundos de integração com o lido e um consequente desenvolvimento de mais habilidades de leitura. Sendo a obra elencada para leitura um clássico da literatura brasileira e como tal cumpre com as funções estéticas do texto literário permitindo ao leitor uma fruição e um reconhecimento do mundo que o cerca e assim “sugerindo uma participação mais ativa do leitor” (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21), que precisará inferir em alguns momentos para que haja uma melhor compreensão.

Para motivar a leitura desse clássico, apresentamos um trecho da reportagem exibida no programa da *Rede Globo, Fantástico*, que divulgou a minissérie *Capitu*²³, baseada na obra em questão. A reportagem traz alguns dos atores que participaram da minissérie e que falam sucintamente sobre o livro e que aqui consideramos como elemento motivador para a leitura da obra.

Também foram levados alguns exemplares da obra para que os discentes “sentissem” o livro como algo realmente palpável, os quais circularam pela sala e foram bastante observados, folheados por alguns alunos e instantaneamente desprezados por outros. Diversas hipóteses foram levantadas: “Acho que o livro é chato!” [aluno A]; “Talvez seja uma boa leitura” Estou curioso!” [aluno E]; e alguns questionamentos também: “O que é um casmurro?”

²³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZkNjIS4aphc>>. Acesso em 18/10/2017

[aluno J]. Hipóteses e questões que, possivelmente, seriam confirmadas ou negadas ao decurso da leitura.

A seguir apresentamos outro momento que antecede a leitura da obra:

6.2.2 Introdução à obra Dom Casmurro

Para introduzir a leitura dessa obra, propomos que os discentes conhecessem o autor, visto que entender Machado de Assis é elevar a compreensão de um autor cuja perspicácia ultrapassa o tempo em que ele se insere, isto é, um autor em seu tempo e além dele (HANNA, 2012). Ler Machado é permitir que o discente conheça um universo de provocações e mistérios que aproximam o leitor da obra. Conhecer Machado é também levantar uma possibilidade de reconhecer nele um “*youtuber*” de seu tempo; um homem que viveu no século XIX distante das tecnologias digitais, mas, de seu modo, representava a opinião através de publicações no jornal, meio tecnológico da época, e por que não uma espécie de plataforma do *YouTube* do século passado?

É fato que não nos concentramos em responder tal questionamento posto que não é o centro desta pesquisa, mas ele nos mostra que há possibilidades de um diálogo entre o Machado do século XIX, emissor de opiniões controversas e os *youtubers* do século XXI, também emissores de opiniões que alimentam discussões.

Nesse íterim, os discentes pesquisaram sobre o autor supracitado para apresentá-lo com vistas ao conhecimento de quem escreveu Dom Casmurro e quais características lhe eram pertencentes.

Como o momento da *introdução* é um convite para a obra, conhecer o autor é o primeiro passo para inteirar-se do que virá a ser lido. Ademais, os discentes já conheciam um pouco da obra, faltava-lhe o mestre escritor. Portanto, os alunos apresentaram, utilizando-se do suporte cartaz, um pouco da vida e obra de Machado de Assis.

A seguir apontamos como se deu o processo de leitura da obra machadiana.

6.2.3 Leitura da obra Dom Casmurro

A leitura de um texto literário “possibilita que apenas uma palavra de conto, romance, novela ou poema, colocada em discurso pelo leitor, condense para ele próprio e para o outro

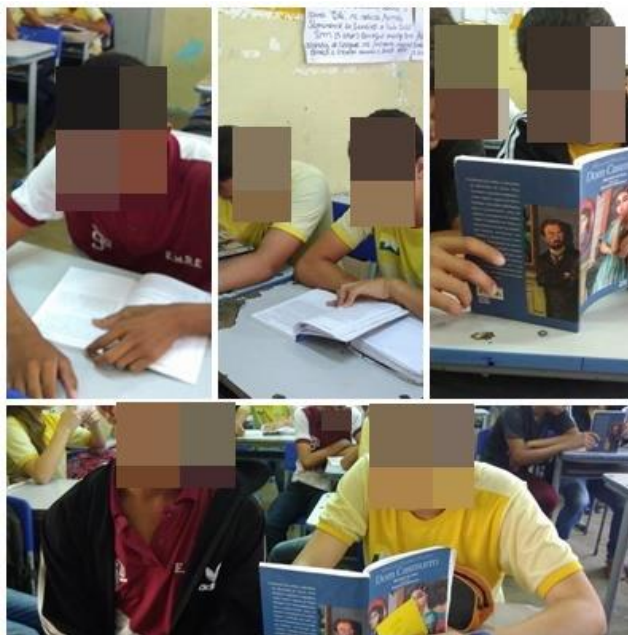
essa experiência ímpar, porque única, mas que se quer par na partilha” (MARTINS; VERSIANI, 2014, p. 18) porquanto o compartilhar solidifica o lido e o transforma em uma força que modifica o indivíduo leitor.

O momento de encontro entre leitor e obra se efetivou de três formas: i) leitura audível realizada pela professora; ii) leitura audível e alternada entre os discentes e iii) leitura extraclasse de capítulos previamente selecionados, posto que entendemos a leitura como um ato dinâmico e concordamos com Guimarães e Batista (2012) quando asseveram que o processo da leitura é um diálogo entre autor e leitor, e nessa interação a construção de sentidos se torna um processo heterogêneo, isto é, uma troca contínua entre autor e leitor, ambos colaborando na produção de sentidos.

O que postulamos neste momento é que o discente seja capaz de buscar respostas na leitura e de atribuir, por ele mesmo, sentidos à leitura, bem como fugir do senso comum e que o ler não seja apenas mais uma tarefa qualquer vivenciada em sala de aula (BOLDARINE; ANNIBAL, 2012), mas que ela seja um processo convidativo (EAGLETON, 2006), visto que conduz o leitor a imaginar possíveis significados para as frases que nascem a cada virar de página e que suscite provocações no leitor.

A seguir apresentamos alguns registros do momento de leitura silenciosa:

Figura 34: Momento de leitura silenciosa da obra Dom Casmurro



Fonte: Autora da Pesquisa

Por não contarmos com livros suficientes para todo o grupo (possuíamos 15 livros para um total de 36 alunos), foi permitido utilizar o celular para que o discente lesse, pelo aplicativo *Adobe Reader* - leitor de arquivos em *PDF* - o livro cujo envio havia sido realizado pela rede social *WhatsApp*. A seguir podemos visualizar um discente que se utilizou do celular para ler a obra:

Figura 35: Leitura da obra *Dom Casmurro* pelo celular



Fonte: Autora da pesquisa

E assim concretiza-se o que postula Rojo (2012, p. 26) “em vez de proibir o uso do celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia”, ou seja, utilizá-lo a favor da aprendizagem ao invés de travarmos uma guerra contra as tecnologias digitais da qual sairemos, certamente, perdedores. Além do mais, a permissão direcionada permite um trabalho que se ancora na pedagogia dos multiletramentos.

No decorrer do processo de leitura, Cosson (2016, p. 81) aponta que “cabe ao professor estabelecer um sistema de verificações que [...] pode ser feito por meio de intervalos de leitura”, momentos em que o docente poderá captar a compreensão da leitura e enriquecer o leque de possibilidades dos discentes. Organizamos dois intervalos com práticas pedagógicas de multimodalidade numa perspectiva de multiletramentos: i) *Intervalo 1* - elaboração áudio; e ii) *Intervalo 2* - diálogo entre diferentes manifestações artísticas.

No *intervalo 1* os discentes tiveram a responsabilidade de elaborar um áudio apontando a opinião sobre as promessas que os pais realizam sem o consentimento dos filhos, o foco da discussão partia do pressuposto do capítulo XI – *A promessa*, cujo enredo está no cerne da promessa feita por dona Glória, a qual já havia perdido um filho e caso sua segunda gestação desse certo e fosse um menino, este já estaria, desde o ventre da mãe, prometido a ser padre.

Os áudios foram enviados através do aplicativo do *whatsapp*, no grupo criado para fins educativos. Apresentamos a seguir um *print* que aponta o envio de quatro áudios:

Figura 36: Intervalo 1 de leitura da obra Dom Casmurro - Envio de áudios



Fonte: Autora da pesquisa

Os áudios têm duração variada e neles os discentes expuseram as concordâncias ou discordâncias em relação ao ato de efetuar promessas sem o consentimento de outrem. No áudio que tem duração de 37 segundos, o discente aponta que dona Glória se equivoca ao prometer um filho a ser padre sem nem ao menos saber se ele teria ou não vocação, pontua também que tal atitude assemelha-se à loucura; nos áudios de 18, 41 e 32 segundos, os alunos também asseguram que a atitude da mãe de Bentinho não é adequada. Nos demais áudios que não aparecem no *print*, os discentes também apontam o equívoco na atitude de dona Glória, alguns fazem questão de ressaltar que para ver um filho bem, às vezes, as mães podem mesmo cometer certos absurdos.

Para vivenciar o *intervalo 2*, propormos um diálogo entre o capítulo XXXII – *Olhos de ressaca*, a música *Olhos nos olhos*, de Chico Buarque, e a pintura *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, obras de séculos diferentes, XIX, XX e XVI, respectivamente, numa perspectiva multimodal: o capítulo de Machado de Assis (texto), a letra da música de Chico Buarque (áudio) e a imagem do quadro pintado da Mona Lisa (imagético). Antes de iniciarmos a leitura do capítulo XXXII, ouvimos a canção *Olhos nos olhos*, de Chico Buarque, fizemos algumas discussões e exibimos, durante três silenciosos minutos, a pintura *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci – durante esse recorte temporal, os alunos estavam impedidos de conversar, tinham unicamente a responsabilidade de observar a pintura fixamente. Após a audição da música e

visualização da pintura, propomos a realização silenciosa da leitura do capítulo XXXII da obra Dom Casmurro.

A atividade consistiu em um diálogo entre as três obras supracitadas a partir de três pontos: i) aparecimento/descrição da personagem; ii) descrição dos olhos; e iii) semelhanças e diferenças entre as obras. Com isso, pretendemos verificar “a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos” (COSSON, 2016, p. 81), posto que essas relações nos apontam se de fato a leitura está sendo realizada e, ao mesmo tempo, permitem que os discentes possam tornar mais consciente a percepção dos aspectos multimodais da linguagem.

Para tal, os discentes elaboraram uma tabela na qual elencaram os três pontos propostos para a análise. Foram 16 produções realizadas, dentre elas listamos 5 que são analisadas na tabela a seguir (transcrevemos a escrita de modo igual ao realizado pelo corpo discente):

Quadro 4: Intervalo 2 de leitura da obra Dom Casmurro (aparecimento/ descrição das personagens)

Pontos analisados	Capítulo XXXII	Mona Lisa – Leonardo da Vinci	Olhos nos olhos – Chico Buarque
Aparecimento/descrição da personagem	Aluno 1: Capitu era uma menina um tanto odiada, como amada. Ela sempre buscou direitos iguais para todos. Aluno 2: Uma menina que tem uma vida simples, e uma mente avançada para sua idade. Aluno 3: Capitu era madura, manipuladora e muito amada por alguns, mas também odiada por outros Aluno 4: Capitu uma menina muito criativa	Aluno 1: Ela está bem vestida, não demonstra angústia no seu olhar. Aluno 2: Uma mulher simples, um pouco mais cheia diferente dos padrões de beleza do século 21. Aluno 3: Uma mulher com expressão introspectiva e um pouco tímida. Aluno 4: Uma mulher com expressão um pouco tímida.	Aluno 1: Uma mulher que deixou seu namorado e seu namorado quer saber como ela está sem ele. Aluno 2: E uma mulher que deixou o homem que está cantando porém eles estão felizes depois do término. Aluno 3: Uma mulher forte e feliz mesmo depois do término. Aluno 4: Que era uma mulher forte mesmo tendo acabado ela está feliz.

	para uma garota de 14 anos. Aluno 5: Jovem, madura, nova de idade.	Aluno 5: Tímida, bem vestida, simples, cabelos cacheados e castanhos.	Aluno 5: É uma mulher que superou uma paixão, e está feliz.
--	--	--	--

De acordo com os registros produzidos pelos discentes, podemos notar que alguns conseguiram analisar de maneira um pouco mais sistemática, ativando uma série de mecanismos em prol de um entendimento dos textos; ao passo que outros permaneceram na leitura e análise superficiais dos textos.

Quando citamos aqui que alguns discentes foram capazes de analisar com maior profundidade, referimo-nos aos que utilizaram o meio tecnológico (celular) como fonte incessante de consulta, fazendo ligações entre os elementos que iam sendo encontrados, por exemplo, percebemos que alguns alunos foram em busca de mais informações sobre o compositor da canção *Olhos nos olhos*; outros buscaram conhecer um pouco mais sobre Leonardo da Vinci. Aqui é um registro a partir de observação empírica, mas que culminou no levantamento de estratégias que nortearam uma análise interpretativa mais coerente.

Em relação a *Capitu*, notamos que os cinco alunos enfatizaram que ela é bem madura, principalmente, quando se referem ao recorte temporal da narrativa no qual a moça era ainda adolescente (no auge de seus 14 anos).

Quando se referem à *Mona Lisa*, três discentes (3, 4 e 5) colocam em evidência a timidez, cuja percepção nasceu da observação de três minutos por eles realizada. Chamamos a atenção para o *aluno 2*, cujo diálogo se deu com os padrões de beleza impostos pela sociedade, por exemplo, a magreza é um sinal de beleza do século XXI, já a *Mona Lisa* era “um pouco mais cheia” [aluno 2]; o aluno 1 atém-se à vestimenta e, em linguagem informal, enfatiza que ela está “bem vestida”, isto é, com roupas elegantes, ele também afirma que há uma certa angústia no olhar da moça. Essas respostas são fruto das discussões realizadas após a observação.

Para tratar do eu lírico da canção de Chico Buarque, o *aluno 1* não conseguiu captar que na verdade o “namorado” não busca saber dela (eu lírico), mas o eu lírico (ela) é quem deseja que o outro veja o quanto ela está bem e feliz; o *aluno 2* faz uma análise um pouco confusa, visto que afirma que o eu lírico (ela) foi responsável por abandonar o ‘homem’, que está cantando (o que não é evidenciado na letra da canção nem por processos de inferência), e conclui assegurando que ambos estão felizes apesar do término do relacionamento; os *alunos*

3, 4 e 5 colocam a figura feminina em evidência, concedem-lhe uma força resultante da superação do término de um relacionamento. E, embora haja a dor da perda, a felicidade é superior.

Além de uma abordagem enfaticamente multimodal (leitura de textos com diferentes modos: verbal, visual e audível), concordamos com Cosson (2016, p. 113) quando afirma que “o professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo” e, a partir das hipóteses, suscitar novas discussões com vistas a estabelecer coerência entre a visão de cada discente e a obra literária, o que se torna mais um indício do processo do letramento literário.

A seguir analisamos a visão dos alunos em relação ao olhar de *Capitu*, de *Mona Lisa* e do *eu lírico* da canção. Geralmente, em relação ao quadro do pintor italiano, analisa-se o famoso ‘sorriso da *Mona Lisa*’, dessa vez pedimos aos alunos que atentassem para os olhos. Vejamos:

Quadro 5: Intervalo 2 de leitura da obra Dom Casmurro (descrição dos olhos)

Pontos analisados	Capítulo XXXII	Mona Lisa – Leonardo da Vinci	Olhos nos olhos – Chico Buarque
Descrição dos olhos	Aluno 1: Os olhos de Capitu é discreto como olhos de ressaca, pois seus olhos <i>era</i> de cigana oblíqua e dissimulada. Aluno 2: Olhos que podem <i>emganar</i>. Aluno 3: Ela é descrita com olhar de pessoa fingida, hipócrita e indireta. Aluno 4: Ela tem um olhar mais amplo e tem de ver um mundo manipulador.	Aluno 1: Uma mulher com olhar de serenidade, e demonstra está feliz. Aluno 2: Olha diferente para os olhos da pessoa que está observando. Aluno 3: Monalisa tem um olhar tímido porém sedutor. Aluno 4: Um olhar meio tímido, porém tem também um olhar sedutor. Aluno 5: Pequenos, castanho, olhos de	Aluno 1: Um olhar indefinido ninguém sabe o que se passou, que descobrir o seu olhar. Aluno 2: Ver o que a mulher sente ou <i>pensa</i> através do olhar. Aluno 3: O olhar dela é de uma pessoa feliz, uma pessoa forte. Aluno 4: Mostra que ela não precisa do ex para ser feliz. Aluno 5: Olhos apaixonantes, olhos de superação, olhos sinceros.

	Aluno 5: Olhos cansados, olhos de ressaca.	tranquilidade. Um olhar sereno.	
--	---	---------------------------------	--

O ponto acima *descrição dos olhos* resultou numa abordagem que levou em consideração a presença do olhar na imagem (pintura) e a descrição presente na linguagem verbal (capítulo XXXII e letra da canção Olhos nos olhos).

Para analisar a descrição do olhar de Capitu, o *aluno 1* informa que olhos são discretos como a ressaca, fazendo-nos inferir que o discente não se preocupou em pesquisar o real significado desse termo, pois a expressão ‘ressaca’ se refere a um mar nada discreto, pelo contrário, bravio, agitado, capaz de destruir e alargar avenidas. Neste momento é/foi importante a intervenção do professor com vistas a direcionar o discente a realizar uma pesquisa no dicionário impresso ou através do celular para conhecer o significado do termo ressaca.

O *aluno 2* afirma que os olhos são enganadores, levando-nos a considerar que, porventura, realizou uma pesquisa para perceber que dissimulada seria fingida, associando então à enganadora. Acreditamos que o discente talvez tenha tido dificuldade em compreender o significado do termo em questão, mas tomou uma medida corretiva (LEFFA, 1996) a fim de solucionar um problema por ele identificado: saber o significado de uma expressão. A consulta ao dicionário (via celular) caracteriza-se como uma estratégia metacognitiva de leitura, e é importante citar que não houve intervenção ou direcionamento do professor em relação ao *aluno 2*.

Há um diálogo entre as respostas do *aluno 3* e do *aluno 2*, ambos falam do fingimento que é revelado no olhar de Capitu. Contudo, o *aluno 3* identifica uma característica a mais: a hipocrisia. Inferimos que, Capitu sendo fingida, logo, é também hipócrita.

O *aluno 4* verifica um olhar cuja revelação nada tem a ver com fingimentos, dissimulações ou hipocrisias. Trata-se de uma Capitu que demonstra a agudeza de um espírito que reconhece, na verdade, que o mundo que a rodeia é manipulador.

Quanto à análise do *aluno 5*, entendemos que, segundo a visão dele, a ressaca se refere à sensação que acomete o indivíduo que consumiu bebida alcoólica além do suportado pelo corpo e, no dia seguinte, acorda com reações adversas do corpo: moleza, náuseas, entre outras como cansaço, o que, para nós, justificaria o uso de “olhos cansados” [aluno 5]. Ou seja, trata-se de uma Capitu desprovida de ânimo. É possível afirmar que o aluno não buscou a definição de ressaca em sintonia com o contexto da obra machadiana.

Na análise da obra *Mona Lisa*, o *aluno 1* descreve-a com um olhar sereno e uma aparente demonstração de felicidade. O *aluno 2* assevera que existe um olhar diferente da *Mona Lisa* para com os olhos de quem a observa, acreditamos que se trata do fato de que para qualquer direção que o quadro seja levado, a *Mona Lisa* sempre olha em direção a seus observadores. Os *alunos 3 e 4*, certamente, trocaram ideias-quase-cópias, por isso, obtivemos uma resposta tão semelhante. Ambos consideraram que a *Mona Lisa* esboça, simultaneamente, timidez e sedução. O *aluno 5* ateu-se ao físico: “pequenos, castanhos”; e ao psicológico: “tranquilidade, sereno”.

Quando se referiu à canção, o *aluno 1* trouxe o olhar como uma incógnita, ou seja, não se revela ao leitor o que de fato se passa naquele olhar, há uma indefinição mediante o transitório que o eu lírico vive: relacionamento x fim de relacionamento. O *aluno 2* assegura que, através dos versos que compõem a canção e fala sobre o olhar do eu lírico, é possível saber o que ele pensa e sente. Os *alunos 3 e 4* retomam a ideia da força da figura feminina. Apesar de os dois destaquem a felicidade do eu lírico, o *aluno 4* traz algo a mais: a ideia de que muitos relacionamentos estão baseados em dependência sentimental, mas o eu lírico dessa canção não é vítima desse mal. O *aluno 5* assegura que, embora o eu lírico não esteja mais vivenciando seu relacionamento, ainda há sentimentos resguardados: “olhos apaixonantes”; ele também suscita a questão da força desse eu lírico: “olhos de superação” e aponta uma nova característica: a sinceridade. Inferimos que essa sinceridade citada pelo *aluno 5* é fruto do desnudar da alma do eu lírico, cujas revelações vão sendo elencadas a cada verso da canção.

Nesse segundo momento da atividade, mais uma vez notamos a manifestação da multimodalidade, posto que foi necessário que o discente assumisse três posturas sensoriais distintas para analisar a *descrição dos olhos*: visão (linguagem verbal), visão (linguagem não verbal) e visão-audição (letra + canção).

Também é possível afirmar que há vislumbres do letramento literário na escola, pois ele “envolve também a escrita, não a escrita de textos literários, mas a escrita de interpretações de textos literários” (PINHEIRO, 2006, p. 254), por exemplo, ao interpretar os olhos de Capitu, os discentes escreveram de acordo com a percepção resultante da observação, da leitura e da audição atreladas as outras experiências que cada um trazia consigo.

Para encerrar essa atividade, os discentes precisaram estabelecer uma comparação entre as três obras analisadas, apontando semelhanças e diferenças (uma diferença já era óbvia: distintas manifestações da linguagem, e não deveria ser elencada). Adiante vemos a comparação realizada pelos discentes:

Quadro 6: Comparação entre *Não se apegue, não* e *Dom Casmurro*

Ponto analisado	Comparação entre as três obras
Semelhanças e diferenças	Aluno 1: Existe semelhança entre as obras <i>analisadas</i>, é que elas aborda sobre o olhar das tal personagens, ou seja, o olhar delas, querem descobrir o que seu olhar está expressando. Aluno 2: Suas semelhanças é que através dos seus olhares podem falar muita coisa sobre suas personalidades também a literatura e a música fala sobre um relacionamento e sua diferenças é que todas são de séculos diferentes e mulheres que promovem ideias diferentes. Aluno 3: As três obras contam a história (um pouco) de três mulheres que mesmo pertencendo a séculos diferentes, tem uma coisa em comum: personalidade marcante. Capitu mesmo tão nova, apresenta uma personalidade madura. Já Monalisa é mais tímida, porém misteriosa. E o eu lírico da música se mostra forte e confiante. Aluno 4: As semelhanças entre as obras analisamos o que elas aborda sobre o olhar de cada obra, para tentarmos saber cada expressão das três obras. Aluno 5: O que Capitu, a mulher da música e Mona lisa tem em comum é que todas tem <i>espressões</i> nos olhos, e a diferença é que cada uma passa um sentimento diferente.

Fonte: Autora da pesquisa

Para estabelecer a análise de semelhanças e/ou diferenças, o *aluno 1*, diante da sua percepção, pontuou somente semelhanças, que, para ele, residem na busca de uma definição mais precisa para o que os olhos de fato querem expressar. O *aluno 2* elencou como semelhanças o fato de que, através do olhar, o leitor/observador pode descobrir muito da personalidade das personagens analisadas; no que tange às diferenças, o discente evidenciou a produção realizada em séculos distintos, o que, segundo ele, promoveriam ideias diferentes. O *aluno 3* aponta como diferença o século a que pertence (percebemos que tal reposta, que se assemelha a do *aluno 2*, foi fruto das discussões realizadas em aula) cada obra; quanto ao que,

porventura, considera semelhante, ele aponta a “personalidade marcante” das figuras femininas analisadas: há maturidade, há timidez, mas também há mistério e há força. A análise do *aluno 4* muito se assemelha a do *aluno 2*, posto que os olhares revelam algo que precisa ser decodificado pelo leitor/observador/ouvinte. O *aluno 5* aponta como semelhança o fato de que as três figuras trazem no olhar uma entonação especial; como diferença, ele coloca que cada figura reverbera um sentimento distinto.

A atividade, embora não mediada pelo computador, faz alusão a “um sujeito-leitor multimídia que combina leitura de texto e imagem, audição e outras habilidades que integram ações diferenciadas, para interagir com as multissemióticas” (DIAS et al., 2012, p. 87), ou seja, evidencia uma abordagem multimodal, o que ressignifica o processo de leitura e de escrita e amplia as possibilidades de conjecturas.

Ademais, o processo do letramento literário vai se efetivando paulatinamente. As marcas desse processo vão se fundamentando em cada atividade vivenciada pelo corpo discente e nos confirma a ideia de que o letramento literário deve ser um contínuo.

6.2.4 Primeira interpretação da obra Dom Casmurro

Dias *et al.* (2012) versam sobre a importância da escola como agente de efetivação dos letramentos, partindo da leitura como ponte de acesso aos processos de ensino e aprendizagem com vistas à formação de um leitor e não apenas um “alfabetizado”. Desse modo, a serviço dos multiletramentos, bem como visando mais especificamente ao letramento literário, a *primeira interpretação da obra Dom Casmurro* foi dividida em dois momentos: i) discussão de aspectos considerados mais importantes relativos às personagens principais da obra; e ii) releitura da obra por meio de outras linguagens (teatro, por exemplo). Discorreremos a seguir sobre esses dois momentos.

i) discussão de aspectos considerados mais importantes relativos às personagens principais da obra

Em relação às discussões sobre aspectos considerados importantes (primeiro momento), foram realizadas em duas aulas. A turma foi organizada em círculo e solicitamos que eles elencassem os pontos que consideraram mais importantes na obra. Atividades que

levam em consideração a oralidade dos alunos são fundamentais dentro do processo do letramento literário (COSSON, 2016).

Organizamos as considerações dos alunos em cinco pontos que estão listados a seguir:

Quadro 7: Aspectos levantados pelos discentes como importantes sobre a obra Dom Casmurro

Aspectos considerados importantes para discussão sobre as personagens principais da obra	Total de alunos (30 alunos) Porcentagem
1. Capitu traiu Bentinho	• 84% alegou não ser possível afirmar essa colocação • 16% afirmou que ela o traiu
2. Ao término da obra, Bentinho ainda amava Capitu	• 84% afirmou • 16% negou
3. Não dava para confiar no narrador	• 70% afirmou • 30% negou
4. Capitu era ousada e a frente de seu tempo	• 94% afirmou • 6% negou
5. Bentinho era louco/doente de ciúmes	• 74% afirmou • 26% negou

Fonte: Autora da pesquisa

É de suma importância citar que as afirmações foram elencadas pelos alunos. Na verdade, a pretensão era que o próprio discente dialogasse com a obra, que nela pudesse refletir e que dela extraísse um juízo de valor, como assim o fizeram, claro, com mediações por parte do professor quando necessário. É importante pontuar que era a primeira leitura de uma obra canônica realizada pela maioria dos discentes e com um grau de complexidade próprio de Machado de Assis. Também é válido salientar que eles não se colocavam apenas com um *sim* ou com um *não*, mas emitiam uma opinião em cada ponto considerado importante.

Em se tratando do **aspecto 1** - *Capitu traiu Bentinho* - Essa discussão já é bem comum em relação à obra, e, embora seja clichê para quem conhece a fundo esse romance, ainda é importante para ser discutida visto que especialmente esses discentes perceberam que o texto literário não trabalha com o óbvio, mas deixa elementos, pistas que conduzem o leitor a uma ou outra conclusão. Alguns discentes, por exemplo, colocaram que a obra era confusa porque não era possível afirmar se Capitu tinha ou não um caso com Escobar: “não sei se Capitu traiu ou não, não dá pra saber porque o autor não deixa claro” [aluno G]; assim com o *aluno G*, outros 84% dos discentes partícipes declararam não ser possível acusar Capitu de adúltera.

Dos alunos que participaram das discussões, 16% deles afirmaram que Capitu havia traído Bentinho e utilizaram como argumento principal o comportamento dela no velório de Escobar. Durante o velório, segundo descrição oferecida por Bentinho, Capitu observou o cadáver “fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas” (ASSIS, 2012, p. 195). E justamente no silêncio, na tentativa de esconder as lágrimas, segundo o *aluno H*, residia uma paixão oculta: “para mim, essa vontade de Capitu esconder seu choro, ela só demonstrava esse amor escondido por Escobar” [aluno H].

O **aspecto 2** - *Ao término da obra, Bentinho ainda amava Capitu* – para 84% dos alunos, o narrador-personagem não havia perdido o seu amor por Capitu, mas “ele ficou cego de ciúme e perdeu a mulher de sua vida” [aluno C]. os outros 16% disseram que Bentinho não gostava mais de Capitu, pois “se ele gostasse dela, não teria mandado ela embora. Ou então ele era doido” [aluno H].

Quanto ao **ponto 3** - *Não dava para confiar no narrador* -, foi o momento em que a discussão cedeu espaço para outra reflexão, por exemplo, as diferenças quanto ao tipo de narrador: 1ª pessoa e 3ª pessoa. Para os alunos, a narração em 1ª pessoa é mais subjetiva e “recheada de mistérios” [aluno H], é também “menos confiável” [aluno G] porque temos apenas um ponto de vista: a visão do narrador que é, sobretudo, personagem da história que conta. Em relação à narrativa em 3ª pessoa, os discentes pontuaram que era mais objetiva, por isso, “o texto, a história em si se torna mais real, mais verdadeira. Dá pra gente confiar mais” [aluno D]. De acordo com as colocações dos discentes, percebemos que eles são capazes de identificar ambiguidades na leitura do texto literário.

Como a obra é narrada é 1ª pessoa, tendo Bentinho como personagem e sujeito que fala pelos outros sujeitos da obra, 70% dos alunos afirmaram que não dava para confiar nas afirmações do narrador. Os outros 30% discordaram que a obra se tornava menos verdadeira porque narrada sob o ponto de vista de Bentinho, logo, era possível sim confiar na visão deferida por José Bento Santiago: “ele falava aquilo que ele via e se ele via era porque era verdade” [aluno B].

O **aspecto 4** - *Capitu era ousada e a frente de seu tempo* - trouxe outras colocações subjacentes ao comportamento avançado de Capitu. Citamos algumas dessas colocações referentes a Capitu que chamaram mais atenção:

Não era normal uma menina tão jovem propor que os dois fugissem (referência ao capítulo 18 – Um plano – no qual Capitu alega que, se fosse rica, Bentinho fugiria daquela situação do celibato) [aluno E];

Capitu tomava a frente nas decisões (trata-se do momento em que Capitu sugere que Bentinho peça clemência a José Dias, para que este apele à dona Glória para que Bentinho não seja forçado a ir ao seminário) [aluno B];

Capitu é manipuladora (refere-se ao fato de que Capitu pede para que Bentinho demonstre a José Dias quem mandará nele futuramente e, por isso, soa como imposição e não pedido ao próprio José Dias) [aluno A].

Como vemos, na análise do aspecto 4 verificamos que 94% dos discentes concordaram com essa perspectiva de uma Capitu ousada e a frente de seu tempo, pois tinha apenas 14 anos quando propõe as situações supracitadas. Os outros 6% disseram que Capitu era como qualquer uma das “meninas de hoje em dia: esperta e malandra” [aluno F].

Em relação ao **aspecto 5 - Bentinho era louco/doente de ciúmes** - 76% dos alunos concordaram que Bentinho era ciumento. Entre risadas, alguns disseram: “Como alguém pode ter ciúme de um braço, professora?” [aluno H], o discente referiu-se ao capítulo 105, cuja descrição feita por Bentinho é que os braços de Capitu chamavam atenção nos bailes que eles frequentavam e “quando vi que os homens não se fartavam de olhar para eles, de os buscar, quase de os pedir, e que roçavam por eles as mangas pretas, fiquei vexado e aborrecido” (ASSIS, 2012, p, 167).

Outros se basearam no capítulo 106 (Dez libras esterlinas) momento em que Capitu está debruçada sobre a janela a contemplar o mar e o narrador-personagem, Bentinho, assim afirma: “uma noite perdeu-se em fitar o mar, com tal força e concentração, que me deu ciúmes” (ASSIS, 201, p. 168). Quanto aos que estavam entre os 26% (negando um ciúme doentio), afirmaram que, na verdade, não era ciúme do mar e sim ciúme do que deixava Capitu tão distraída, e para justificar, ancoraram-se no capítulo 107 – Ciúme do mar – quando Bentinho assegura que “tive tais ciúmes pelo que podia estar na cabeça de minha mulher, fora ou acima dela” (ASSIS, 2012, p. 170). Esses alunos ainda discorreram sobre a possibilidade de a distração ser o pensamento em Escobar.

Podemos notar evidências do letramento literário, em virtude do fato que os alunos-leitores muito mais do que fruir, posicionaram-se “diante da obra literária, identificando e

questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2016, p. 120), o que, segundo o mesmo autor, só é possível quando há um encontro particular entre leitor e obra, cujo ponto final/inicial é a experiência estética.

ii) *releitura da obra por meio de outras linguagens*

A respeito de adaptações literárias Ghirardi (2017) pontua que esse processo de “mudança” para novas linguagens é um evento de letramento, além de uma prática que efetiva a multimodalidade, por isso, o segundo momento da interpretação foi uma releitura da obra, cujo objetivo era que o discente percebesse “que os textos são maleáveis, móveis e que podem se concretizar em diferentes formas conservando uma identidade permanente que o deixa reconhecível” (GHIRARDI, 2017, p. 53). Desse modo, o uso de uma outra linguagem para representar uma obra literária pode enriquecer o horizonte de leituras daquele sujeito-leitor além de ampliar o universo do texto literário, possibilitando que a história seja reinventada sem perder a sua essência.

Assim, seguindo a linha de Ghirardi (2017), primeiramente os alunos foram apresentados a diferentes reconfigurações do texto literário:

- um episódio da série *Capitu*²⁴ (Globo, 2008), de Luiz Fernando Carvalho, com duração de quase 46 minutos;
- o capítulo *Olhos de ressaca*²⁵ da adaptação para os quadrinhos, publicada em 2015 pela editora Nemo;
- *Dom Casmurro – animação*²⁶, um curta metragem com pouco mais de 18 minutos, disponível na plataforma do *YouTube*.

Esses materiais foram necessários porque os alunos “a partir do manuseio e da desmaterialização do texto literário escrito, foram convidados a reconfigurá-lo em uma outra linguagem a partir de sua apropriação” (GHIRARDI, 2017, p. 53), efetivando-se, desse modo, a abordagem multimodal com vistas ao letramento literário. Nesse sentido, é possível realizar a reconfiguração literária, por exemplo, temos o romance *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, que foi adaptado para novela; o romance *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna,

²⁴ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=vEcZV_AmZco&index=1&list=PLCR6ZiRtZDIh-Hqho1Y-T_wwkESTeqHA0>. Acesso em 13 de junho de 2018.

²⁵ SRBEK, W; AGUIAR, J. **Dom Casmurro**: versão em quadrinhos. 1 ed. 2. reimpressão. Editora Nemo, 2015.

²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gRPhkFGBnTc>>. Acessado em 13 de junho de 2018.

formatado para o cinema e muitos outros exemplos que indicam sucesso na transposição do texto literário para outras manifestações da linguagem.

A atividade consistiu em adaptar a obra literária para o teatro. Contudo, havia uma premissa: a adaptação teria que ser curta visto que eles apresentariam em um momento que não permitia delongas, por isso, escolhemos o esquete, que consiste em uma apresentação de curta duração.

Para elaboração do roteiro/*script* do esquete, os alunos receberam o texto “O que é um roteiro?”, de Syd Fild (2001) para que tomassem como base para a escrita. Após discussões, 6 alunos foram selecionados para produção do texto, os demais discentes foram convidados a pesquisar o que consideravam de extrema importância conter na apresentação. Os alunos responsáveis pela produção do roteiro/*script* fizeram a escrita e trouxeram para ser avaliada pelo restante da turma.

Durante a discussão sobre o que poderiam acrescentar ao *script* ou retirar, o *aluno H* sugeriu que a apresentação tivesse um fundo musical. A grande maioria dos integrantes do 9º ano do EF concordou com a ideia, bem como com a música, cuja escolha também foi feita pelo *aluno H*. A música selecionada foi *Back to December* (presente nos anexos desse trabalho), da cantora norte-americana Taylor Swift. O discente justificou perante os colegas que a canção dialogava com a obra literária.

Para enfatizar a escolha, o aluno trouxe a canção e disponibilizou a letra, traduzida do inglês para o português (presente nos anexos desse trabalho), para que os demais alunos fossem acompanhando e percebessem que os versos da canção estabeleciam diálogo com a obra machadiana.

Ele citou o título da canção como primeiro elemento de diálogo com a obra literária. O título, cuja tradução é “Volto para dezembro”, foi apontado como dialogando com o momento em que, no capítulo oito – É tempo -, Bentinho diz: “mas é tempo de tornar àquela tarde de novembro” (ASSIS, 2012, p. 45), assim, segundo o *aluno H*, tanto eu lírico quanto narrador “queriam voltar aos momentos em que foram mais felizes”: dezembro – último encontro do eu lírico com a pessoa amada; novembro – casamento do narrador com Capitu.

Ele também marcou versos como “Você me deu todo o seu amor/ E tudo que eu te dei foi um adeus” e afirmou que assim como esse eu lírico, tudo o que Bentinho ofereceu a Capitu

foi um ‘adeus’, posto que desprezou o amor da moça por conta da desconfiança que se generalizou em sua mente.

Após discussões com vistas à alteração no *script* e processos de reescrita, o texto ficou da seguinte maneira:

Dados da releitura:

Dom Casmurro – A dança do fim (título)

Roteiro (autores): aluno1, aluno 2, aluno 3, aluno 4, aluno 5 e aluno 6

Roteiro (colaboradores): todos os alunos do 9º ano do EF (sujeitos dessa pesquisa)

Coreografia: aluno 7, aluno 8 e aluno 9

Música: Back to December – Taylor Swift

Esquete:

- **Aluno 7** (entra pela porta esquerda) e **aluno 8** (entra pela porta direita) entram dançando sozinhos.

Bentinho: *Aquela é minha amada Capitu, dona do meu coração, e daqueles malditos olhos de ressaca, cigana, oblíqua e dissimulada.*

Capitu: *Aquele é meu amado Bentinho, sua mãe fez uma promessa, que se seu segundo filho vingasse, viria a ser padre, e o meteu no seminário. Que louca!*

- Os alunos 7 e 8 dançam juntos.

Bentinho: *Nesse seminário parece que o tempo não passa, mas aqui conheci Escobar, o qual é meu amigo, e está me ajudando a sair do seminário.*

- Os alunos 7 e 8 dançam juntos.

Bentinho: *Saí de lá, casei-me com minha amada Capitu, e até tive um filho: Ezequiel. (Demonstre desprezo)*

- Entra, aos gritos, o aluno 9.

Ezequiel: *Papai, papai, papai!*

Bentinho: *Papai não, eu não sou seu pai!*

- Silêncio.

Capitu: Explique-me.

Bentinho: Não há o que explicar!

- Ezequiel sai aos prantos.

Capitu: Há tudo, não entendo as tuas lágrimas nem as de Ezequiel. Que houve entre vocês?

Bentinho: Não ouviu o que lhe disse?

Capitu: O quê?

Bentinho: Ezequiel não é meu filho!

Capitu: Estás louco? Ande, Bentinho, fale! fale!

- Os alunos 7 e 8 dançam (tristemente) separados e depois se aproximam para retomar a conversa.

Capitu: Despeça-me daqui, mas diga tudo primeiro.

Bentinho: — Há coisas que se não dizem.

Capitu: Que se não dizem só metade; mas já que disse metade, diga tudo.

Bentinho: Não insista!

- Os alunos 7 e 8 dançam separados.

Capitu: Não, Bentinho, ou conte o resto, para que eu me defenda, se você acha que tenho defesa, ou peço-lhe desde já a nossa separação: não posso mais!

Bentinho: A separação é algo decisivo.

- Dançam separados e chorosos.

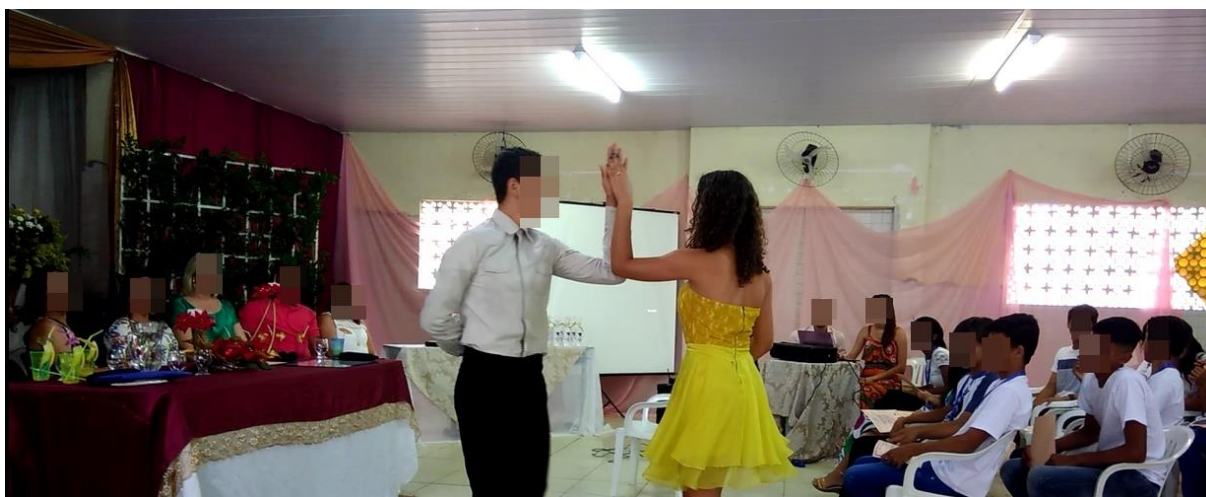
- Após alguns minutos de dança, Capitu desaparece.

Bentinho: Perdi meu filho, meu melhor amigo e minha amada. Só me restava agora o isolamento, por que será que nenhuma dessas caprichosas faz meu coração bater mais forte? Deve ser porque nenhuma tem os olhos de ressaca, cigana, oblíqua e dissimulada.

- *O aluno 7 dança sozinho e triste.*

Essa escrita dos alunos exigiu deles o acionamento de distintas habilidades: o poder da síntese e a organização espacial foram algumas delas. Depois dessa produção escrita os alunos montaram e realizaram uma apresentação dramática. A apresentação foi realizada diante de alguns componentes da Secretaria de Educação do município de Cachoeirinha-PE, inclusive a própria secretária de educação, componentes da escola e alunos do EF – séries finais, durante evento festivo para os alunos do 9º ano, tratava-se da celebração da tradicional ‘aula da saudade’. Teve uma duração de pouco mais de 4 minutos. A seguir apresentamos um momento de dança dos *alunos 7 e 8* (presente no *script*):

Figura 37: Apresentação de adaptação da obra Dom Casmurro



Fonte: Autora da pesquisa

Composta pela junção de diversas modulações, conceito adotado por Ribeiro (2016) para se referir a modos, a releitura produzida pelos discentes contou com linguagem verbal (texto escrito e reproduzido oralmente durante encenação); linguagem cinésica (movimentos do corpo quando dançavam ou os gestos que acompanhavam os atos linguísticos); linguagem audiovisual (música *Back to december* ao fundo (áudio) atrelada a dança (visual) e outros movimentos gestuais). Registramos, portanto, os aspectos multimodais da linguagem nessa atividade.

Essa última atividade reforçou a natureza multimodal das ações comunicativas, configurou uma pedagogia centrada nos multiletramentos, solidificou algumas das habilidades esperadas no PCLP e materializou o processo do letramento literário.

Podemos dizer que reforçou a natureza multimodal das ações comunicativas porque escolher uma música como ‘pano de fundo’ da interpretação é aderir a uma das muitas possibilidades de se estabelecer comunicação, assim como optar por dançar-parar-dançar também se configura como uma representação da linguagem. Logo, quando escolheram pelas “orquestrações de linguagens de naturezas e possibilidades (e propiciamentos) diversas, sem esquecer as modulações possíveis em cada uma” (RIBEIRO, 2016, p. 40), os discentes efetivaram que todo projeto do dizer é multimodal, uns com mais outros com menos ênfase; nesse caso, a releitura é mais enfaticamente multimodal.

Em se tratando da abordagem ancorada na pedagogia dos multiletramentos, podemos afirmar que o todas as atividades efetuadas pelos sujeitos dessa pesquisa, especialmente a releitura da obra machadiana, efetivou a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens (ROJO, 2015). Ao escolherem uma música de circulação nos ambientes da cultura de massa, os discentes, embora não tenham se apercebido, consideraram o multiculturalismo presente na sociedade denominada por Rojo (2015) como hipermoderna. Ademais, como já reforçado pela nuance altamente multimodal, a releitura capta as múltiplas linguagens (resumidas em verbal e não verbal).

Para reforçarmos que a releitura solidificou algumas das habilidades esperadas no PCLP e materializou o processo do letramento literário trazemos, a título de exemplificação, algumas das expectativas de aprendizagem que foram concretizadas:

- **EA9** - Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos.
- **EA19** - Relacionar uma obra de ficção, poesia ou peça teatral ao momento contemporâneo, reconhecendo a atualidade da literatura.

Quando produzem a releitura, elaborando o próprio *script*, os discentes experenciam a **EA9**. No momento em que conseguiram estabelecer uma relação dialógica entre obras de distintos períodos históricos, ao comparar *Dom Casmurro* e *Back to december* (texto da contemporaneidade), os alunos vivenciaram a **EA19**.

Se, segundo o PCLP, as EA supracitadas são relativas ao processo do desenvolvimento do letramento literário, logo, podemos afirmar que, embora não tenha se encerrado, o letramento literário foi instaurado com sucesso na vida dos sujeitos-leitores dessa pesquisa

6.2.5 Expansão da obra Dom Casmurro

Como já citado durante a aplicação da *sequência didática dessa pesquisa* em relação à leitura da obra *Não se apegue, não*, a etapa da expansão é o momento que convida o leitor rumo a uma nova leitura. É também um momento de oferecer ao discente a possibilidade de comparar obras, ou seja, “trata-se de colocar as duas obras em contraste a partir de seus pontos de ligação” (COSSON, 2016, p. 95). Além disso, entendemos que a partir dela o docente pode criar ciclos de leitura, lendo uma nova obra a cada *etapa de expansão* e estimulando o diálogo entre as obras lidas.

Nessa etapa da obra, em relação à leitura da *Dom Casmurro* sugerimos – e permaneceu apenas no campo da sugestão - a leitura da obra *A história de amor de Fernando e Isaura*, de Ariano Suassuna, cuja aplicação, com essa turma, não foi possível dado o pouco tempo que nos restava. Contudo, a expansão não é só o momento da nova leitura, mas também um momento de *feedback*²⁷.

Após a leitura da obra Dom Casmurro vivenciada em todas as etapas da *sequência didática expandida dessa pesquisa* (figura 22), no momento da expansão, antes de solicitarmos uma nova leitura, buscamos aquilo que Cosson (2016), assim como nós, considera(mos) importante que é o fato de o discente registrar o resultado da expansão (*feedback*), ou seja, a primeira leitura foi da obra *Não se apegue, não*, da *youtuber* Isabela Freitas e a segunda leitura foi da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que surgiu como consequência da *etapa de expansão* da primeira leitura. Então, já que “o trabalho da expansão é essencialmente comparativo” (COSSON, 2016, p. 95), oferecer ao discente a possibilidade desse *feedback* é também efetivar o letramento literário de acordo com as propostas cossonianas e que aqui adotamos. Logo adiante apresentamos as informações obtidas dos discentes, o que foi fundamental para percebermos os efeitos do letramento literário.

6.3 FEEDBACK APÓS APLICAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Os resultados apresentados a seguir tomam por base todas as atividades vivenciadas ao longo da aplicação dessa proposta de intervenção, principalmente, uma “quase-resposta” por

²⁷ *Feedback* é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/feedback/>>. Acessado em 16 de agosto de 2018.

nós obtida em relação à hipótese que levantamos no início de nossa pesquisa: ‘É possível promover o letramento literário a partir da escrita emergente dos *youtubers*?’. Esse momento serviu-nos, então, para avaliar o letramento literário a partir das duas leituras vivenciadas com os sujeitos dessa pesquisa: literatura de massa (*Não se apegue, não*) / literatura canônica (*Dom Casmurro*).

É importante salientar que ao longo das atividades vivenciadas nem todos os alunos participaram. Apesar de muitas conversas isoladas na tentativa de mostrar a importância dessa intervenção para a formação escolar – e humana também - do indivíduo, alguns alunos se negaram a proceder com a realização de algumas atividades. Isso pode ser percebido na produção do gênero anúncio (cuja participação foi de 21 alunos); na produção de curtos vídeos (cuja participação foi de 20 alunos); na elaboração e envio dos áudios através do aplicativo do *WhatsApp* (cuja participação foi de 14 alunos); e na construção da comparação entre diferentes manifestações artísticas (cuja participação foi de 16 alunos). Os momentos em que notamos a participação total se deu nos momentos de leitura dos livros em sala de aula.

No início da pesquisa a turma contava com 36 alunos. Entre desistentes e alunos que pediram transferência por se mudarem para outros municípios, a turma terminou com uma demanda de 30 alunos.

Para aprofundarmos os resultados, continuamos com a *observação direta extensiva* (LAKATOS, 2010) e elaboramos um formulário, que apesar de ter em sua base a ideia de interação face a face, aqui procedemos de maneira a dialogar com as mídias digitais, visto que o formulário foi disponibilizado via *link* no grupo do *WhatsApp*, o qual permite/permitiu interação concomitante, apesar da distância física. Quando, porventura, surgiam dúvidas, os discentes questionavam através do aplicativo *WhatsApp*, mantendo a interação simultânea, porém não face a face. O que vale ressaltar aqui é o uso do aplicativo para a ampliação do universo da sala de aula, bem como o estabelecimento de sintonia entre docente e discente.

Utilizamos como recurso para construção do formulário, a plataforma *Google drive*, a qual conta com excelentes ferramentas para o desenvolvimento de questões de múltipla escolha ou discursivas. Elaboramos, então, 10 questões. Logo adiante apresentamos o formulário:

Figura 38: Formulário de avaliação das práticas de letramento literário

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

1. VOCÊ GOSTOU DA LEITURA DA OBRA NÃO SE APEGA, NÃO, DA ISABELA FREITAS?
SIM ()
NÃO ()
TALVEZ ()
2. VOCÊ GOSTOU DA LEITURA DA OBRA DOM CASMURRO, DE MACHADO DE ASSIS?
SIM ()
NÃO ()
TALVEZ ()
3. DE QUAL OBRA VOCÊ MAIS GOSTOU?
NÃO SE APEGA, NÃO ()
DOM CASMURRO ()
4. QUAL OBRA VOCÊ CONSIDEROU MAIS CRIATIVA E QUE, CONSEQUENTEMENTE, CONTEM MELHOR ELABORAÇÃO NA DESCRIÇÃO DAS PERSONAGENS E DO ENREDO EM SI?
NÃO SE APEGA, NÃO ()
DOM CASMURRO ()
5. QUAL DAS OBRAS DESPERTA MAIS CONHECIMENTO NO LEITOR?
NÃO SE APEGA, NÃO ()
DOM CASMURRO ()
6. QUAL DAS OBRAS EXIGIU DE SUA PARTE MAIS REFLEXÃO? POR QUÊ?
NÃO SE APEGA, NÃO ()
DOM CASMURRO ()
7. QUAL OBRA CAUSOU MAIS PRAZER DURANTE A LEITURA? POR QUÊ?
NÃO SE APEGA, NÃO ()
DOM CASMURRO ()
8. QUAL DAS OBRAS APRESENTA MAIS SENTIDOS, PERMITINDO, DE CERTA FORMA, QUE O LEITOR INTERFIRA NA OBRA? POR QUÊ?
NÃO SE APEGA, NÃO ()
DOM CASMURRO ()
9. QUAL DAS OBRAS PROVOCOU MAIS QUESTIONAMENTOS DE SUA PARTE? E QUAIS QUESTIONAMENTOS FORAM FEITOS POR VOCÊ?
10. QUAL DAS OBRAS VOCÊ INDICARIA PARA UM COLEGA FAZER LEITURA? POR QUÊ?

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtXP8FI3c/edit>.

Participaram da resolução do formulário 19 alunos, inclusive alunos que não possuíam o aplicativo do *WhatsApp*, mas que solicitaram o envio do *link* por outras redes sociais como *Instagram* e *Facebook*. Alguns alunos não quiseram responder e não justificaram o porquê da não participação, apesar da exagerada insistência por nossa parte, que, dadas as circunstâncias, resolvemos não insistir mais a fim de não forçar a resposta e, de alguma forma, prejudicar os resultados. Portanto, é de suma importância frisar que as repostas aqui obtidas foram de livre escolha do discente. E, para deixá-los mais à vontade, o formulário não cedia espaço para assinatura. Optamos por fazer a análise do resumo geral de respostas - apesar da plataforma disponibilizar as respostas individuais. Logo a seguir mostramos essa possibilidade de escolha de visualização do questionário:

Figura 39: Resumo de participantes do formulário de resultados

PERGUNTAS RESPOSTAS 19

19 respostas

Não está aceitando respostas

Mensagem para os participantes

Este formulário não aceita mais respostas

RESUMO INDIVIDUAL

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

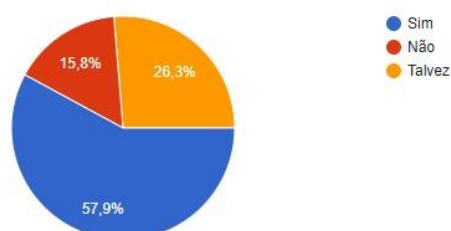
A captura de tela acima nos mostra as muitas possibilidades que essa ferramenta digital nos oferece, evidenciando seu caráter multimodal. Podemos, por exemplo, observar a quantidade de participantes (19); o fechamento ao público do formulário (*Não está aceitando respostas*); e a possibilidade de análise dos resultados em dois formatos: *resumo* ou *individual*, entre outros elementos que evidenciam uma prática multimodal. Optamos, como citado anteriormente, pela abordagem coletiva, isto é, pelo *resumo*, cuja análise mostramos a seguir.

A primeira pergunta questionava o discente quanto à leitura da obra da *youtuber* Isabela Freitas como aponta a captura de tela abaixo:

Figura 40: Questão 1 do formulário de resultados

Você gostou da leitura de "Não se apegue, não", da Isabela Freitas?

19 respostas



Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

Esse dado nos é importante, pois nos faz inferir que a escrita emergente dos *youtubers* não é tão atrativa pós-leitura, mas que o pesado *marketing* gerado pelas editoras é que desperta o interesse primeiro.

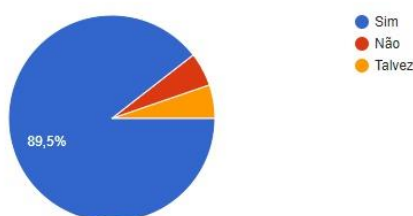
Numericamente, o gráfico nos aponta que mais da metade dos alunos, especificamente 57,9% deles, gostaram da leitura do livro da *youtuber*, embora esperássemos contentamento geral. Alguns ficaram em dúvida e preferiram pontuar que *talvez* gostaram da obra, o que nos faz inferir que a leitura não foi considerada tão interessante por parte de 26,3% dos alunos, mas também não foi considerada tão ruim a ponto de dizer que *não* gostaram. Enquanto 15,8% dos discentes afirmaram não gostar da leitura.

O segundo questionamento se referia à leitura da obra do canônico Machado de Assis:

Figura 41: Questão 2 do formulário de resultados

Você gostou da leitura da obra "Dom Casmurro", de Machado de Assis?

19 respostas



Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

Antes de analisarmos quantitativamente, vale frisar que para muitos alunos essa leitura era o primeiro encontro com o universo do cânone. Um encontro que considerávamos quase impossível de contentar a maioria deles, apesar de estarmos cientes de que esse encontro poderia resultar em recusa como bem apontou Cosson (2010). Contudo, o encontro resultou em curiosidade e quase contentamento geral.

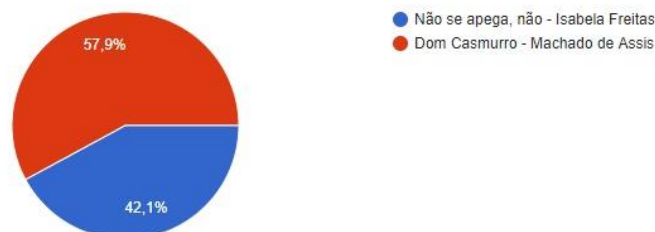
Quantitativamente, 89,5% dos discentes gostaram da leitura do clássico da literatura brasileira.

A terceira questão questionava qual das duas leituras gerou mais interesse nos discentes:

Figura 42: Questão 3 do formulário de resultados

De qual obra você mais gostou?

19 respostas

**Fonte:** Autora da pesquisa. Disponível em:<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcJtxP8FI3c/edit>.

Verificamos, para nossa surpresa, que 57,9% dos discentes demonstraram mais interesse na leitura do clássico *Dom Casmurro* em detrimento da escrita *youtuber Não se apegue, não*, ou seja, mais da metade daqueles que responderam ao formulário *online*.

Os discentes podiam pontuar o porquê de a leitura de um livro agradar mais que a leitura do outro. Para justificar as escolhas, disponibilizamos uma aba (*texto de resposta curta*-ferramenta disponível na plataforma do *Google drive*) que surgia logo após o questionamento, nesse caso, tão logo respondia à questão 03, o discente era convidado a justificar sua escolha:

Figura 43: Justificativa da questão 3

(Considere a pergunta anterior) Por que?

12

Diferente da obra de Isabela Freitas, Dom Casmurro proporciona mais sentimento ao leitor, pois é abordado na obra, aspectos pessoais dos personagens, como características físicas e sentimentais, no meu ponto de vista, isso deixa a história mais cativante

porque é bem mais interessante e desperta a curiosidade

A história é muito melhor, muito mais profunda

Além de ser uma Youtuber Isabela Freitas também é uma ótima escritora e seu livro atrai um dos públicos maiores que é o dos jovens.

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcJtxP8FI3c/edit>.

Em termos de análise, consideramos as quatro primeiras respostas para embasarem quantitativamente as discussões. Não nos era possível analisar as 19 justificativas dadas à questão 03, por isso, procedemos com a análise como supracitado.

Das quatro justificativas dadas, notoriamente, as três primeiras, que chamamos de alunos A, B e C, apontam para a leitura de *Dom Casmurro* como melhor, enquanto a quarta, que chamaremos de aluno D, aponta para a leitura de *Não se apegue, não* como mais interessante.

Podemos perceber que o discente A, ao justificar, tenta estabelecer uma relação entre as duas leituras (efetivando as EA – ver quadro 2), mostrando o que a obra *Dom Casmurro* tem que a faz ser melhor do que *Não se apegue, não*. Ele enfatiza, por exemplo, que a história se torna mais cativante porque é elencado não somente características físicas das personagens, mas também as psicológicas, o que, ainda segundo ele, provoca, no leitor, reações sentimentais e, por isso, torna a obra mais interessante.

Consequentemente, entendemos, a partir da justificativa desse aluno, que a leitura da escrita *youtuber* não permite a esse leitor uma análise mais profunda das personagens: física e sentimental. Para nós, aqui se concretiza o que postula Cosson (2010, p. 59) ao afirmar que o espaço do texto na sala de aula é fundamental porque “tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra”, ou seja, o encontro entre esse leitor da primeira justificativa, embora com uma parcela de obrigatoriedade da leitura, resultou em admiração perante a obra, por isso, ratificamos: a sala de aula é o lugar do texto literário.

Os alunos B e C são menos explícitos em suas justificativas, deixando subjetividades no que tange à motivação de considerar *Dom Casmurro* uma leitura melhor do que *Não se apegue, não*. Utilizam-se de construções frásicas como “disperta a curiosidade” ou “muito mais profunda”, mas não são mais enfáticos no que de fato desejam dizer: que tipo de curiosidade? O que é esse mais profundo? Mas já podemos notar que esse clássico da literatura brasileira tem se revelado, para esses jovens leitores, mais completo.

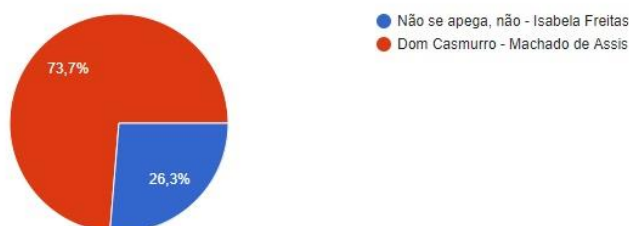
Em relação ao aluno D, que justifica ser a leitura de *Não se apegue, não* mais interessante que *Dom Casmurro*, sua construção sintática nos permite inferir que *youtubers* são personalidades importantes, visto que se utiliza da locução adverbial “além de” que indica acréscimo em relação à segunda informação (ótima escritora), ou seja, é ótima em outras situações da vida também. Para enfatizar sua escolha, aponta que o público ao qual se direciona à leitura é amplo e, por isso, o livro atingirá mais leitores (pressupomos).

A quarta questão solicitava uma abordagem mais ampla das leituras, era necessário que os discentes considerassem as personagens e o enredo em todas as suas nuances:

Figura 44: Questão 4 do formulário de resultados

Qual obra você considera mais criativa e que consequentemente contém melhor elaboração na descrição das personagens e do enredo em si?

19 respostas



Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

As respostas dadas à questão 04 revelam que a maioria dos alunos entrevistados, especificamente 73,7%, considera o clássico machadiano mais completo no tocante à descrição das personagens e na elaboração do enredo. O percentual de resposta que evidencia que a escrita *youtuber* é mais completa é relativamente baixo e nos faz inferir que, mesmo leitores menos familiarizados com as nuances do texto literário, conseguem perceber que eles são mais complexos e, em decorrência disso, mais completos, efetivando-se, por exemplo, o que defende Cosson (2010, p. 59), e com quem claramente concordamos, “longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes”, ou seja, é preciso se oferecer o contato com a leitura de textos literários desde as mais tenras idades e em todas as etapas da Educação Básica.

Mais uma vez o discente poderia justificar sua escolha em relação à questão 04:

Figura 45: Justificativa da questão 4

(Considere a pergunta anterior) Por que?

Essa obra proporciona uma história trágica, romântica e dramática ao mesmo tempo, e isso chama muito a minha atenção na hora de escolher um livro para ler

porque ele descreve mais os personagens

Dom casmurro é muito mais detalhado nesse quesito

Porque é fantástico o modo em que ela descreve cada personagem e a fala de cada um deles são muito criativas.

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcJtxP8FI3c/edit >.

Continuamos com a análise das justificativas dos alunos A, B, C e D. Quanto à justificativa do aluno A, mais uma vez, demonstra aquisição das EA, pois consegue argumentar de modo mais eloquente em relação aos alunos B e C. O discente A pontua que o enredo tem toques trágicos, românticos e dramáticos simultaneamente. Elencamos, a título de exemplificação, que talvez ele se refira ao fato de que Capitu e Bentinho se amam e até vivem, por um tempo, esse amor (romântico); Bentinho está consagrado ao seminário o que, temporariamente, impossibilita o relacionamento (dramático); Bentinho desconfia tanto de Capitu que já não podem mais ficar juntos/ Capitu morre (trágico). Atrevemo-nos a afirmar que o aluno A consegue estabelecer ligações entre todo o conjunto que compõe a obra.

Com relação aos alunos B e C, novamente, permanecem na superfície analítica. Ambos afirmam, ainda que um não pudesse ter acesso à resposta do outro, que a obra é mais descritiva em relação às personagens e ao enredo.

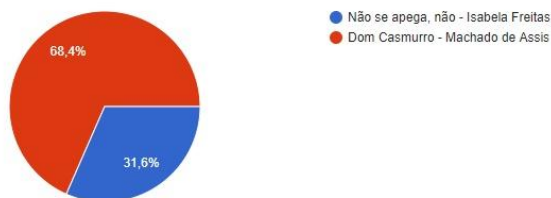
O aluno D, que permanece considerando a escrita *youtuber* mais instigante, lança como motivo para escolher essa leitura como mais completa, o fato de que o modo como são descritas as personagens é “fantástico” além da criatividade nas falas de cada um.

A quinta questão solicita que os alunos considerem qual das duas leituras produz no leitor o efeito de compreender através da razão ou das experiências de outras leituras, por exemplo:

Figura 46: Questão 5 do formulário de resultados

Qual das obras desperta mais conhecimento no leitor?

19 respostas

**Fonte:** Autora da pesquisa. Disponível em:<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

Outra vez a obra *Dom Casmurro* ganha disparadamente em relação à escrita *youtuber*. Dos discentes que responderam ao formulário, 68,4% afirma que a obra de Machado de Assis faz com que o leitor amplie seu repertório social e cultural (COSSON, 2010), enquanto 31,6% dos discentes acreditam ser a partir da escrita *youtuber* que eles ampliam seu conhecimento.

Para justificar suas escolhas, os discentes fizeram as seguintes pontuações:

Figura 47: Justificativa da questão 5

(Considere a pergunta anterior) Por que?

Essa obra é contada em uma linguagem mais formal, onde o leitor vai buscar entender o significado dela para compreender a história
porque desperta o conhecimento de desapegar
Dom casmurro tem uma linguagem mais formal coisa que nem todo mundo entende e tem que aprender se quiser ler a historia do livro
É mais fácil de compreender e é uma linguagem de fácil entendimento.

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em: <encurtador.com.br/pKMx5>.

Os alunos A e C afirmam, novamente enfatizamos que um discente não tinha acesso à justificativa do outro, que a informalidade não é característica da linguagem machadiana, o que vai requerer do sujeito-leitor uma busca constante, o que, consequentemente, ampliará o universo desse sujeito-leitor-iniciante. Deduzimos das afirmações desses discentes que a escrita *youtuber* traz a linguagem informal em seu enredo, o que não exige do sujeito-leitor-iniciante tanta procura no que tange à compreensão da história, visto que é baseada em explícitos.

Nossa dedução é ratificada pelo aluno D, que assevera que na escrita *youtuber* a linguagem é mais “fácil”, consequentemente, gera uma compressão mais rápida, sem tanta procura, deixando o sujeito-leitor-iniciante ainda na situação de *iniciante*, ou seja, permanece como *leitor amador* (BRANCO, 2014).

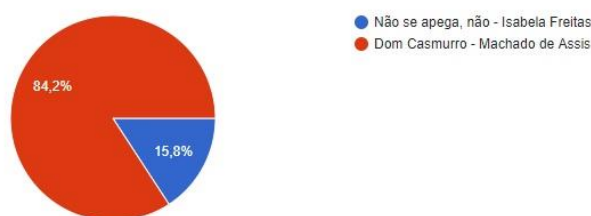
O aluno D foca apenas no conceito inicial proposto pela escrita *youtuber*: a noção de desaparecer.

A sexta questão, que dialoga com a quinta, busca entender qual obra permite ao sujeito-leitor uma maior concentração em relação às ideias por ela elencadas:

Figura 48: Questão 6 do formulário de resultados

Qual das obras exigiu de sua parte mais reflexão?

19 respostas



Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

Convém destacar que a leitura literária é híbrida e envolve uma complexidade de processos histórico-sociais (PAULINO, 2014), tanto em virtude de sermos sujeitos históricos (BARTHES, 2004) quanto o fato de que o texto é um objeto, embora impresso estaticamente numa folha de papel ou lançado virtualmente através de uma tela, é um objeto vivo e

é um objeto fetiche e esse fetiche me deseja. O texto me escolheu, através de toda uma disposição de telas invisíveis, de chicanas seletivas: o vocabulário, as referências, a legibilidade etc.; e, perdido no meio do texto (não atrás dele ao modo de um deus de maquinaria) há sempre o outro, o autor.
(BARTHES, 2004, p. 35)

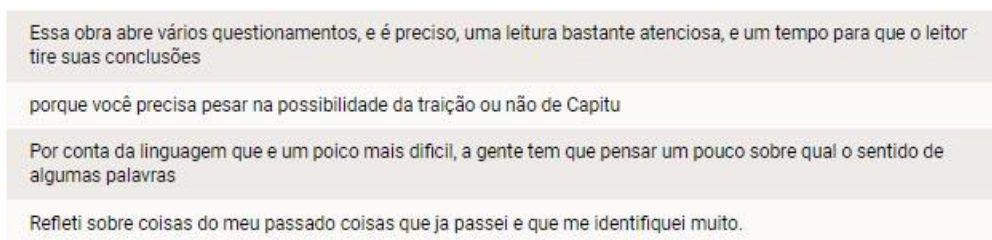
Esse outro, o autor, deseja me dizer algo através de um conjunto de aporias refletidas em palavras, o que diligenciará do sujeito-leitor uma postura mais ativa diante do que se lê. É um leitor que ultrapassa o óbvio e, na partilha (MARTINS & VERSIANI, 2014), chega àquilo que, naquele momento, é compreensão. Por isso, o texto literário é, de modo singular, necessário na sala de aula.

Para legitimar esse enfoque teórico, nos dados da figura 55, verificamos que a obra *Dom Casmurro*, leitura literária, aparece liderando o percentual de respostas. Em relação à questão 06, somente 15,8% dos discentes consideraram a leitura de *Não se apegue, não* como motivadora da reflexão. Muito mais da metade dos alunos, especificamente 84,2%, afirmam ser o clássico machadiano gerador de uma atitude reflexiva.

Com vistas à justificativa, os discentes responderem a aba exposta logo a seguir:

Figura 49: Justificativa da questão 6

(Considere a pergunta anterior) Por que?



Essa obra abre vários questionamentos, e é preciso, uma leitura bastante atenciosa, e um tempo para que o leitor tire suas conclusões
porque você precisa pesar na possibilidade da traição ou não de Capitu
Por conta da linguagem que é um pouco mais difícil, a gente tem que pensar um pouco sobre qual o sentido de algumas palavras
Refleti sobre coisas do meu passado coisas que já passei e que me identifiquei muito.

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

As quatro justificativas são bem distintas e, pela terceira vez, os alunos A, B e C se referem especificamente à obra *Dom Casmurro*, enquanto o aluno D restringe-se a falar de *Não se apegue, não*.

Ao se referir à narrativa machadiana, o aluno A declara, subjetivamente, que a obra permite uma gama de questionamentos, mas não explicita quais seriam esses (é importante salientar que esse enfoque é tema da 9ª questão). Ele também assegura que se faz necessário que o leitor proceda com uma leitura minuciosa, visto que a compreensão não está na superfície do texto, mas requer “tempo para que o leitor tire suas próprias conclusões”.

O aluno B direciona seu olhar para um ponto específico da narrativa e que gera dúvidas desde a publicação da obra, ainda no século XIX: o fato de Capitu ter ou não traído Bentinho. Essa é uma discussão que atravessa gerações e que permite uma ampla discussão mediada pelo professor, o que foi desenvolvido durante a aplicação desta intervenção.

Novamente a questão da linguagem é levantada. O aluno C explicita que, por ser “difícil”, a linguagem machadiana requer “pensar um pouco mais” para se chegar a um sentido mais preciso.

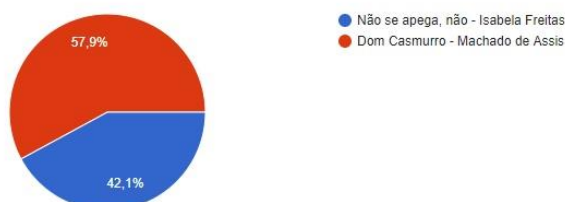
Já o aluno D, cuja referência é à escrita *youtuber*, percebe na leitura um diálogo com as experiências pessoais, o que faz com que ele se “identifique muito”.

A sétima questão toca em um assunto delicado: o prazer da leitura, que, segundo Barthes (2004), não deve nunca se confundir com a fruição: aquele é dizível, esta não. Veremos, logo adiante, o gráfico referente à questão 07:

Figura 50: Questão 7 do formulário de resultados

Qual das obras causou mais prazer durante a leitura?

19 respostas



Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

Como o formulário foi resolvido *online*, a discussão que fazíamos era através do aplicativo do *WhatsApp*, e, para que os discentes melhor entendessem a noção de prazer, lançamos no grupo e nas outras redes sociais (para os alunos que não possuíam conta no *Whatsapp*) a seguinte captura de tela:

Figura 51: Conceito do termo prazer

prazer

verbo

1. transitivo indireto e intransitivo e pronominal
m.q. APRAZER.
2. substantivo masculino
sensação ou emoção agradável, ligada à satisfação de uma vontade, uma necessidade, do exercício harmonioso das atividades vitais etc.; alegria, contentamento, júbilo, satisfação.
"ria de puro p. de viver"

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com/search?ei=KkctXKm_H8uXwgSJ5o-ACQ&q=prazer+defini%C3%A7%C3%A3o&oq=prazer+defini&gs_l=psy-ab.3.0.0l2j0i22i30j0i22i10i30j0i22i30l3.6307.8334..9292...0.0..0.231.2382.0j12j1.....0....1..gws-wiz.....0i71j35i39j0i131j0i67.oZ0GbSEexsw>. Acesso em 11/11/2018.

Após as discussões com base na definição acima, os alunos foram convidados a responder à questão 07. Que, como bem claro está no gráfico da figura 57, aponta-nos que 57,9% dos alunos que responderam ao formulário, consideraram que a leitura da obra *Dom Casmurro* foi capaz de propiciar uma sensação mais agradável, ao passo que 42,1% afirmaram que a escrita *youtuber* foi mais harmoniosa.

Para legitimar os números gerados a partir da pergunta 07, os discentes podiam justificar. Apresentamos as justificativas adiante:

Figura 52: Justificativa da questão 7

(Considere a pergunta anterior) Por que?

Ela aborda uma história que prende o leitor, por ser tão bem descrita
porque a curiosidade me fazia ler para saber e nisso eu fui sentindo um prazer de ler e descobri o final do livro
Historia muito mais bem elaborada
Porque a gente lia uma parte e quando paravamos dava mais vontade ainda de lê.

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtXP8FI3c/edit >.

Os alunos A, B e C se referem à leitura da obra *Dom Casmurro*; e o aluno D se refere à escrita *youtuber*.

O aluno A, de maneira sucinta, assevera que é pela descrição (deduzimos que seja das personagens, dos lugares, por exemplo) que o romance consegue segurar o leitor para a aventura da leitura.

Já o aluno B coloca o substantivo curiosidade como o elemento primordial para o despertar do prazer; ou seja, esse desejo intenso de saber o que viria a cada página lida foi fundamental para determinar a obra como mais prazerosa. Para legitimar essa declaração do aluno, ancoramo-nos em Barthes (2004, p. 9), cuja afirmação é salutar de que “não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: *que os dados não estejam lançados, que haja um jogo*” [grifos nossos], que o texto não diga, imediatamente, tudo, mas que permita “o prazer de ler e descobri o final do livro” [aluno B], não antes de findá-lo, mas ao virar da última página. É na imprevisibilidade que mora o prazer.

Em relação ao aluno C, consideramos que, provavelmente, quando diz que a narrativa é “muito mais bem elaborada”, ele se refira à linguagem, aspectos descritivos, construção das personagens, imprevisibilidade das ações, entre outros elementos que suscitem a manifestação artística.

Referindo-se à escrita *youtuber*, o aluno D atenta para o fato de que a leitura (que foi feita diariamente em sala de aula), quando interrompida, gerava vontade de ler mais e mais. Isso porque a obra, segundo ele, chamava-lhe a atenção.

Nossa abordagem em relação à questão 08, limitou-se a entender se o discente conseguiria perceber a polissemia da linguagem literária, já que a literatura vai “deixando espaços vazios para serem completados pelo leitor, segundo a amplitude de seu horizonte vivencial, seus conhecimentos prévios, seus valores, suas expectativas, suas leituras” (AGUIAR, 2014, p.18). A seguir listamos as respostas, antes, é de extrema importância situarmos que o formulário criado na plataforma do *Google drive* alterou a sequência de respostas, ou seja, os quatro primeiros alunos que responderam à questão 08 já não correspondem aos alunos A, B, C e D, houve uma alternância, portanto, chamaremos agora de alunos E, F, G e H (de cima para baixo, respectivamente), posto que são discentes diferentes:

Figura 53: Questão 8 do formulário de resultados

Qual das obras apresenta mais sentidos, permitindo, de certa forma, que o leitor interfira na obra? Por quê?

19 respostas

Isabela Freita não se apegava não (2)
A de Dom casmurro, porque a obra dele mostra um sentido mais profundo e que vá mais além
Dom Casmurro - Machado de Assis; O autor cria uma atmosfera de mistério e dúvida, e o leitor interfere tentando desvendar essas passagens implícitas
Dom casmurro, pois tem palavras complexas

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtXP8FI3c/edit>.

Chama-nos atenção a resposta do aluno G, o qual demonstra bastante segurança ao argumentar em defesa da obra machadiana. Conforme suas afirmações, há, no romance realista, uma sequência de pistas que vão sendo ofertadas ao leitor para os desvendar dos mistérios. Ao que parece, o discente nota que o clima de mistério e dúvida é proposital, para que o sujeito-leitor, paulatinamente, encontre indícios que sustentem sua versão sobre a obra.

Não há definição de um ponto de vista do aluno E, ele apenas situa qual obra, na sua concepção, é mais polissêmica.

O aluno F afirma que *Dom Casmurro* traz um “sentido mais profundo”. Não há como ser categórico em relação ao que o discente quis dizer, mas percebemos que, superficialmente, ele nota que esse tipo de texto “requer dos sujeitos envolvidos [...] níveis de reflexão cada vez mais dinâmicos e complexos” (PEREIRA, 2014, p.33), por isso “mais profundo” [aluno F].

Há, na obra machadiana, palavras que não pertencem ao cotidiano da maioria dos discentes. Tais palavras foram fundamentais para que o aluno H considerasse o clássico como mais polissêmico.

Na questão 09 tínhamos a intenção de verificar qual das obras suscitava no leitor um diálogo mais intenso, pois se há questionamento, é na obra/leitura que se encontra a resposta. Abaixo elencamos as respostas dos alunos:

Figura 54: Questão 9 do formulário de resultados

Qual das obras provocou mais questionamentos de sua parte? E quais questionamentos foram feitos por você?

19 respostas

Nem uma (2)
Dom casmurro, Se Capitu realmente traiu ou não
Dom Casmurro - Machado de Assis; Não só eu, mas todos que leram essa obra, devem questionar a mesma coisa: Capitu traiu, ou não traiu Bentinho?
Dom casmurro, me perguntei os significados de palavras que não conheço

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

Como já assinalamos, os discentes tinham liberdade em responder sem ter sua identidade revelada. Para nós, assim conseguimos obter respostas mais verdadeiras. Diante de tal liberdade, o discente E respondeu que “nem uma” das obras provocava questionamentos, isto quer dizer que, para ele, as obras já davam, durante a ação da leitura, as respostas que, porventura, o discente viesse a questionar.

Outra vez a velha questão da traição ou não de Capitu surge como elemento que evidencia, para o discente H, a obra *Dom Casmurro* como mais interrogativa. Como em praticamente todos os momentos de leitura do texto literário é importante a mediação do

professor, aqui não seria diferente. Para que a obra não caia no clichê: traiu ou não traiu, é mister que o docente amplie as discussões, pois é ele quem deve “ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído” (COSSON, 2010, p. 59), inclusive, é válido salientar que a obra em pauta não se esgota na tão famigerada discussão do adultério capituniano.

A décima e última questão do formulário foi importante para percebermos qual das duas obras lidas seria, primeiramente, indicada para outrem. Concordamos com Martins e Versiani (2014), p. 20) quando afirmam que “a experiência com a obra literária, além do seu caráter pessoal e intransferível, traz consigo outra necessidade: a do partilhamento sem fronteiras”, de modo que o sujeito-leitor, ao indicar a obra, não a indica de modo limitado dizendo, por exemplo: “Leia *Dom Casmurro* porque sim!”; certamente, indica com uma camada de justificativa que enseja a leitura. O brio do texto é, provavelmente, demonstrado na ação de justificar e, nesse momento, o partilhar traz veracidade ao lido, deixam de ser palavras impressas no papel e passam a ser vivas no imaginário coletivo. A seguir estão as respostas dos alunos:

Figura 55: Questão 10 do formulário de resultados

Qual das obras você indicaria para um colega fazer leitura? Por quê?

18 respostas

Isabela Freita não se apega não (2)
Dom casmurro, porque é uma leitura mais além, mais complexa e que tem de certa forma um assunto bem interessante para ler
Dom Casmurro - Machado de Assis; Além de ser um clássico da literatura brasileira, Dom Casmurro reúne romance, suspense e drama. É uma boa opção pra quem quer entrar no mundo da leitura mais complexa, além de ser uma história magnífica
Dom casmurro, por que cada capítulo tem uma nova história diferente e tem um pouco de drama que chama atenção do leitor.

Fonte: Autora da pesquisa. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1nSfMsiBfFBAN5uKoMj_mWmnC0swLtjVqIcjtP8FI3c/edit>.

A questão 10 pedia que o aluno apontasse a obra que indicaria e justificasse a indicação. O aluno E indica a obra, mas não justifica. Sabemos apenas que ele indicaria a leitura do livro *Não se apega, não*, contudo não somos capazes de conhecer o porquê.

Em se tratando do aluno F, notamos que, por não saber expressar as nuances pertencentes ao texto literário, ele menciona que a leitura é “mais além, mais complexa” e, conseqüentemente, mais interessante. As características que subjazem ao texto literário são percebidas pelo discente, ainda que ele não saiba nomeá-las.

De modo semelhante, o aluno G também fala da complexidade da obra machadiana e que, por isso, ela deve ser lida. Ele também ressalta o fato de o livro estar entre as obras consagradas como canônicas. E, para ser mais enfático em sua defesa, assevera que a obra agrega romance, suspense e drama. Confrontando as respostas do aluno G com a do aluno A, em relação à justificativa da questão 4, podemos notar um diálogo. Essa conversação entre as respostas, mesmo que um não tivesse acesso a do outro, é fruto das ponderações em sala de aula após a leitura. Discussões que concretizam o ponto de vista de Cosson (2010), cuja defesa da mediação do professor é vivamente considerada em seu ensaio *O espaço da literatura na sala de aula*.

De todas as respostas, podemos extrair duas conclusões importantes. Primeiramente, destacamos o repetido uso dos adjetivos *complexo* e *profundo* quando os alunos se referiam à obra machadiana, mostrando-nos que a leitura do texto literário é diferenciada quando comparada com leituras de massa, por exemplo. Os alunos são capazes de perceber que os textos possuem um “quê” a mais, embora não o consigam nomear.

A segunda conclusão é que o letramento literário é um processo e não deve ser negligenciado pela escola (COSSON, 2016), principal instituição sistematizadora da leitura do texto literário. Situamos também nossa “quase-resposta”: o letramento literário foi efetivado, não concluído, visto que ele deve ser vivenciado em todas as etapas da educação básica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do texto literário foi e ainda é um desafio, principalmente, quando pensamos em uma sociedade fortemente atrelada ao universo digital, cuja rapidez, dinâmica, animação gráfica são uma das muitas características que permeiam esse ambiente. A partir disso, com vistas a tornar possível esse diálogo entre o tecnológico e o impresso, investigamos e colocamos em prática possibilidades de ofertar o texto literário em aulas de língua materna.

Nossa questão de pesquisa foi: “Há possibilidades de promover o letramento literário partindo de uma literatura de massa?”. A literatura de massa estava representada na obra da *youtuber* brasileira Isabela Freitas: o livro *Não se apegue, não*. Tal obra foi importante para início do processo de leitura com vistas ao letramento literário. Ela foi responsável pela efetivação do objetivo específico *i) aplicar oficinas de estímulo à leitura adaptado da sequência didática expandida de Cosson (2016) na perspectiva do letramento literário*. As oficinas, através da *sequência didática expandida desta pesquisa*, foram fundamentais para que a literatura fosse vista como uma manifestação subjetiva da linguagem.

Percebemos que é/foi possível atrelar os recursos oriundos das tecnologias digitais com o processo educacional, principalmente, quando pensamos em uso da língua. Se nela pensamos, é preciso, primeiro, considerar que ao falar ou escrever estamos fazendo uso de gêneros; segundo, que os gêneros sempre estão atrelados às práticas sociais e que esses gêneros possuem uma organização, que exige um trabalho ancorado na *Pedagogia dos Multiletramentos* (ROJO, 2012).

Ao discutir sobre o porquê de uma *Pedagogia dos Multiletramentos*, Rojo (2012) assegura que essa necessidade é fruto de uma sociedade digitalmente mediada. Com essa pesquisa, reafirmamos a resposta de Rojo quando constatamos que ao considerarmos as demandas dos discentes da Educação Básica: acesso aos aplicativos através da internet e compartilhamento de vídeos produzidos por *youtubers*, por exemplo, percebemos que elas foram uma maneira de incluir no plano de aula a “variedade de culturas já presentes na sala de aula” (ROJO, 2012, p.12).

Na nossa pesquisa, para efetivar os multiletramentos, consideramos que uma das diligências da modernidade é que os indivíduos aprendam a ler todas as informações presentes em um gênero oral ou escrito. Quando falamos em informações, referimo-nos a todos os elementos semióticos (verbal ou não verbal, por exemplo) presentes no texto e que auxiliam a

construção subjetiva da interpretação/compreensão do leitor/ouvinte. De acordo com esse pressuposto, destacamos que os sujeitos desta pesquisa foram estimulados à leitura, evidenciando que os discentes atuais contam com “novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13).

Todo texto é multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 1996). Em decorrência dessa constatação, acreditamos que, o que chamamos de ‘abordagem multimodal’, com foco em textos com alto grau de multimodalidade, ampliou as práticas de compreensão e produção das múltiplas linguagens e seus modos de expressão. Isso se materializou através das atividades vivenciadas ao longo da aplicação da *sequência didática expandida desta pesquisa*. Com a vivência de cada etapa, os alunos tiveram acesso a anúncios publicitários, a áudios, a vídeos, a cartazes, a comentários escritos e orais, a romance canônico, à literatura de massa (escrita emergente dos *youtubers*), a aplicativos (*YouTube, WhatsApp, Google drive*), à pinturas e à canções (audição e letra impressa); tanto no papel de leitores/observadores/ouvintes quanto no papel de produtores. Sendo assim, afirmamos que o objetivo específico ii) *produzir textos orais e escritos em diversos gêneros para divulgação em diversos suportes, numa perspectiva de multimodalidade e multiletramentos* foi efetivado na vida escolar dos sujeitos desta pesquisa.

Desse modo, nossa prática em sala de aula visou ao trabalho com diversos gêneros (orais e escritos), principalmente, aqueles que Dionísio (2011) intitulou de mais visualmente informativos: palavra + imagem estática; palavra + elementos cinésicos; palavra + áudio, por exemplo. Acresce que a abordagem multimodal corroborou para o desenvolvimento do letramento literário, porque possibilitou ao discente encontrar na linguagem literária uma manifestação artística; e, mais além, apropriar-se da literatura enquanto representação humana da linguagem (COSSON, 2016; PINHEIRO, 2001).

Quando escolhemos a escrita emergente dos *youtubers*, considerando todas as suas nuances de texto com características diferentes das narrativas padrões, pensamos que ela seria ferramenta positiva no que tange à efetivação do letramento digital (DUDNEY et al). Posto isso, afirmamos, nesta pesquisa especificamente, que a escrita *youtuber* colaborou também com a ampliação desse tipo de letramento.

Com a aplicação do *feedback* após aplicação do letramento literário, obtivemos aquilo que chamamos de quase-resposta (pelo fato de não ser uma resposta completa, visto que entendemos o letramento literário como um contínuo): efetivamos o letramento literário através

da escrita emergente dos *youtubers*, posto que os discentes perceberam que o texto literário possui um modo de construção que o difere de textos não literários. Apesar de não nomearem com os termos técnicos, os alunos perceberam que ele é complexo (joga com a linguagem), não é óbvio e permite ao leitor enveredar por um nível mais profundo de análise. Assim, concretizamos o objetivo específico *iii) estabelecer diálogo entre a escrita emergente dos youtubers e a literatura canônica*.

Observado isso, foi possível perceber também que o letramento literário é, de fato e de direito, uma ação continuada e deve ser vivenciada através de ações que reproduzem certa regularidade, ou seja, não deve ser postulado em uma atividade, mas em um contínuo que permeará toda a Educação Básica.

Sobre a escrita emergente dos *youtubers*, funcionou como excelente ferramenta para introdução do texto literário em sala de aula de Língua Portuguesa. Reiteramos: não foi pretexto para inserção do cânone, mas foi considerada uma leitura pela qual o sujeito-leitor passou para que pudesse apreender informações que fossem fundamentais na comparação com outras obras escritas. Ademais, ela é/foi importante na construção e desenvolvimento do(s) letramento(s) digital(is).

Quanto às discussões que circundam o cânone, reforçamos a necessidade de que o campo se amplie para que mais respostas a respeito do questionamento “*Quais pressupostos ideológicos inserem uma obra no cânone?*” sejam obtidas e, caso não se consiga uma que satisfaça, que mais e mais discussões sejam possíveis.

A presente pesquisa vem, então, juntar-se à literatura já existente para oferecer não apenas mais um modelo pronto para ser vivenciado nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, mas também como um instrumento que fomente a discussão acerca da introdução do texto literário em sala de aula de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- AGUIAR, V. **Literatura e educação**: diálogos. In: PAIVA, A. et. al. (orgs). **Literatura**: saberes em movimento. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. p. 17-30.
- ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Adaptação de Glauco Cazé; ilustrações de Eduardo Scholoesser. Recife: Prazer de ler, 2012.
- BARGAS, D. **Quanto o YouTube paga por pageview?** Publicado em 23 set 2015, 18h20. Disponível em: <encurtador.com.br/iyDVX> Acesso em: 28 de setembro de 2018.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 270 p.
- BOLDARINE, R. de F.; ANNIBAL, S. F. **Leitura como prática sociocultural**. In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. (Organizadores). **Língua e Literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 168 p. P. 25-37.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.
- BRANCO, A. **Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”**: poder e participação. In: PAIVA, A. et. al. (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 2 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. P. 85-110.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, volume 1, 2006, 239 p.
- BURGESS J.; GREEN J. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.
- CAMPOS, E. M. et al. **Projeto Voaz**: língua portuguesa. Volume único: ensino médio. 1 ed. São Paulo: Ática, 2013.
- CAMPOS, M. I. B. **Ensinar o prazer de ler**. 3ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005. 157 p.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. **Textos multimodais como objetos de ensino**: reflexões em propostas didáticas. In: CANI, J. B. et al. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- COENGA, R. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. P. 1 – 46.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. **Pedagogia dos multiletramentos**: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: CANI, J. B. et al. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 189 p.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. 139 p.

_____. **Letramento literário**: uma localização necessária. LETRAS & LETRAS (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239

_____. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, A. et. al. (Coord.) **Literatura**: ensino fundamental. Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20) p. 55-68.

DESLANDES, S. F. et. al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, R.; OLIVEIRA, T. L. M. de. **Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo**: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: CANI, J. B. et al. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. P. 79-108.

DIAS, A. V. M. et al. **Minicontos multimodais**: reescrevendo imagens cotidianas. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 75-94.

DIONISIO, A. P. **Gêneros Textuais e Multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 131-143.

DUDENEY G. et al. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R.S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 200 p.

FIELD, S. **Manuel do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. 14ª ed. Tradução de Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.335-352 | dez. 2010.

FREITAS, I. **Não se apega, não**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 256 p.

GHIRARDI, A. L. R. **Letramento literário multimodal e intermediático**: a construção do leitor/scriptor de uma nova mídia. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 51-69, out. 2017

_____. **Multimodalidade e novas perspectivas da leitura:** Ferrandez e a reconstrução HQ de L'étranger. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 10 - n. 2 - p. 433-455 - jul./dez. 2014.

GOMES, L. F. **Redes sociais e escola:** o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender? 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P 81 – 92.

GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. **Leitura e ensino:** algumas reflexões. In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. (Organizadores). **Língua e Literatura:** Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 168 p. P.15 -38.

HANNA, V. H. **Machado de Assis em seu tempo, em nosso tempo.** In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. (Organizadores). **Língua e Literatura:** Machado de Assis na sala de aula. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 168 p. P.57-80

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRESS, G.; LEUWEEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. 2nd ed. 270 Madison Ave: New York. 2006 [1996].

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996. 98 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

MARQUES, R. G. **Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar.** In: CANI, J. B. et al. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. P. 109-135.

MARTÍN, M. **A geração que não assiste mais a TV e corre atrás de youtubers.** Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html> Acesso em 02 de novembro de 2018.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. **Leituras literárias.** In: PAIVA, A. et. al. (orgs.). **Leituras literárias:** discursos transitivos. 2 ed.; 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. P. 7-28.

NUNES, J. M.; INFANTE, M. **Pesquisa-ação:** uma metodologia de consultoria ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Org. Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996. P. 97-114. ISBN 85-85676-27-2.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352 p.

PAULINO, M. G. R. **Letramento literário:** por vielas e alamedas. **Revista da Faced/UFBA,** Salvador, n.5, 2001.

PEREIRA, M. M. **O ensino de literatura:** letramento literário e a lei 10.639/03 no contexto escolar. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p.119-129, jan/jun. 2015 (ISSN 2179-3948 – online).

PEREIRA, M. A. **Jogos de linguagem, redes de sentido:** leituras literárias. In: PAIVA, A. et. al. (orgs). **Literatura:** saberes em movimento. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. p. 31-46.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.** 2012

_____. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental.** 2013

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos.** Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>> Acesso em 19 de outubro de 2017.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola:** um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006, 306 p.

PRENSKY, Marcy. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Sousa. 2001. 6 p. Disponível em <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade e produção de textos:** questões para o letramento na atualidade. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>

_____. **Leitura, escrita e tecnologia:** questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-42.

RIOS, D. R. **Grande dicionário unificado da língua portuguesa.** São Paulo: DCL, 2009.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos.** In: ROJO, R.; MOURA, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11-31.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura.** In: DALVI, M. A. et al. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 17-33.

SILVA, E. T. In: VASCONCELOS, F. **A influência dos pais no hábito de leitura dos filhos.** Disponível em: <encurtador.com.br/fjPTW> Acesso em 16 de novembro de 2017

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Letramento em verbete.** In: SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. P. 15-24.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em 25 de novembro de 2017.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

TRINDADE, E. **Leituras do mundo social e produção de sentido na sala de aula**. In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. (Organizadores). **Língua e Literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 168 p. 139-155.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso, Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. 170.

ZACHARIAS, W. R. C. **Letramento digital**: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-30.

ZILBERMAN, R. **Leitura literária e outras leituras**. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Organizadores). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 71-88

ANEXOS

MÚSICA BACK TO DECEMBER – TAYLOR SWIFT (P. 118)

Back To December

I'm so glad you made time to see me
 How's life, tell me, how's your family?
 I haven't seen them in a while
 You've been good, busier than ever
 We small talk, work and the weather
 Your guard is up and I know why

Because the last time you saw me
 Is still burned in the back of your mind
 You gave me roses and I left them there to die

So this is me swallowing my pride
 Standing in front of you, saying I'm sorry for that night
 And I go back to December all the time
 It turns out freedom ain't nothing but missing you
 Wishing I'd realized what I had when you were mine
 I go back to December, turn around
 And make it all right
 I go back to December all the time

These days I haven't been sleeping
 Staying up playing back myself leaving
 When your birthday passed and I didn't call
 Then I think about Summer, all the beautiful times
 I watched you laughing from the passenger side
 And realized I loved you in the Fall

And then the cold came with the dark days
 When the fear crept into my mind
 You gave me all your love and all I gave you was goodbye

So this is me swallowing my pride
 Standing in front of you, saying I'm sorry for that night
 And I go back to December all the time
 It turns out freedom ain't nothing but missing you
 Wishing I'd realized what I had when you were mine
 I go back to December, turn around
 And change my own mind
 I go back to December all the time

I miss your tan skin, your sweet smile
 So good to me, so right
 And how you held me in your arms that September night
 The first time you ever saw me cry
 Maybe this is wishful thinking
 Probably mindless dreaming
 But if we loved again, I swear I'd love you right

I'd go back in time and change it, but I can't
 So if the chain is on your door, I understand

But this is me swallowing my pride
 Standing in front of you, saying I'm sorry for that night
 And I go back to December
 It turns out freedom ain't nothing but missing you
 Wishing I'd realized what I had when you were mine
 I go back to December, turn around
 And make it all right
 I go back to December, turn around
 And change my own mind
 I go back to December all the time

All the time

TRADUÇÃO DA MÚSICA BACK TO DECEMBER (P. 118)

Volto Para Dezembro
 Estou tão feliz que você arranhou tempo para me ver
 Como vai a vida, me diga, como vai a sua família?
 Eu não os vejo faz um tempo
 Você esteve bem, mais ocupado do que nunca
 Nós jogamos conversa fora, trabalho e o clima
 Você está defensivo, e eu sei por quê

Porque a última vez que você me viu
 Ainda está queimada no fundo da sua mente
 Você me deu rosas e eu as deixei lá para morrerem

Então essa sou eu engolindo meu orgulho
 Em pé na sua frente dizendo que sinto muito por aquela noite
 E eu volto para dezembro todo o tempo
 Acontece que a liberdade não se mostrou nada além de saudades suas
 Desejando ter percebido o que eu tinha quando você era meu
 E eu volto para dezembro, dou meia volta
 E faço tudo ficar bem
 Eu volto para dezembro todo o tempo

Esses dias eu não tenho dormido
 Fico acordada lembrando de como eu fui embora
 Quando o seu aniversário passou eu não te liguei
 Então eu penso no verão, todas as lindas vezes
 Que eu assisti você dando risada, no banco do passageiro
 E me dei conta que eu te amava no outono

E então veio o frio com os dias escuros
 Quando o medo invadiu a minha mente
 Você me deu todo o seu amor e tudo que eu te dei foi um adeus

Então essa sou eu engolindo meu orgulho
 Em pé na sua frente dizendo que sinto muito por aquela noite
 E eu volto para dezembro todo o tempo
 Acontece que a liberdade não se mostrou nada além de saudades suas
 Desejando ter percebido o que eu tinha quando você era meu
 E eu volto para dezembro, dou meia volta
 E mudo minha própria mente
 Eu volto para dezembro todo o tempo

Eu sinto falta da sua pele bronzeada, do seu doce sorriso
 Tão bom para mim, tão certo
 E como você me segurou em seus braços aquela noite de setembro
 A primeira vez que você me viu chorar
 Talvez isso seja apenas um pensamento bobo
 Provavelmente um sonho estúpido
 Mas se nos amássemos novamente, eu juro que te amaria direito
 Eu voltaria no tempo e mudaria tudo, mas não posso
 Então se a sua porta estiver trancada, eu vou entender

Mas essa sou eu engolindo meu orgulho
 Em pé na sua frente dizendo que sinto muito por aquela noite
 E eu volto para dezembro
 Acontece que a liberdade não se mostrou nada além de saudades suas
 Desejando ter percebido o que eu tinha quando você era meu
 E eu volto para dezembro, dou meia volta
 E faço tudo ficar bem
 E eu volto a dezembro, dou meia volta
 E mudo de ideia
 Eu volto para dezembro todo o tempo

Todo o tempo