

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E
CRIATIVIDADE.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS NAS
PRÁTICAS DE LEITURA COM OBRAS LITERÁRIAS DIGITAIS
INFANTIS

MARÇO/2023



Wesley Pinto Hoffmann

A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS NAS
PRÁTICAS DE LEITURA COM OBRAS LITERÁRIAS DIGITAIS
INFANTIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas e coorientação do Prof. Dr. Luis Henrique Boaventura.

Passo Fundo
2023

H711m Hoffmann, Wesley Pinto

A multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com obras literárias digitais infantis [recurso eletrônico] / Wesley Pinto Hoffmann. – 2023.
4.6 MB. ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Coorientador: Prof. Dr. Luis Henrique Boaventura.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Leitura - Prática. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Leitores – Ensino fundamental. 4. Letramento – Ensino fundamental. I. Freitas, Ernani Cesar de, orientador.

II. Boaventura, Luis Henrique, coorientador. III. Título.

CDU: 028

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

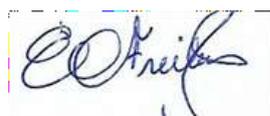
**“A Multimodalidade e os (Multi)Letramentos nas Práticas de Leitura com Obras Literárias
DigitaisInfantis”**

Elaborada por

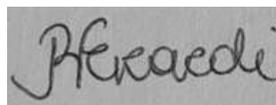
Wesley Pinto Hoffmann

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 06 de março de
2023. Pela Comissão
Examinadora



Prof. Dr. Ernani Cesar de
Freitas Presidente da Banca
Examinadora



Prof.ª Dr.ª Fabiane
Verardi Universidade de
Passo Fundo



Prof.ª Dr.ª Marinês Andrea
Kunz Universidade Federal da
Paraíba



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste Coordenadora do
Programa de Pós-Graduação em Letras

“O importante não é a casa onde moramos. Mas onde, em nós, a casa mora”.

Mia Couto

Em memória da minha amada avó materna, Maria Leonor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial, aos meus pais, Fernando e Dirce, pelos sacrifícios para que o filho pudesse estudar, por me apoiarem e me amarem incondicionalmente, assim como eu os amo.

Às forças divinas, que me iluminam durante a jornada acadêmica e que me encorajam a buscar meus sonhos.

Ao meu orientador, Ernani Cesar de Freitas, por acreditar no meu potencial e por me inserir na carreira científica, e também por toda a disposição, a solicitude, a sensibilidade, afetividade e sintonia durante a orientação.

Também ao meu coorientador, Luis Henrique Boaventura, por ser pilar fundamental na minha caminhada enquanto pesquisador desde a iniciação científica, até o mestrado.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido por meio da bolsa de mestrado.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Gomes de Passo Fundo, RS, desde a direção, à professora titular, aos demais funcionários e aos alunos, pela disposição e confiança para a realização da pesquisa.

Aos professores que transformaram minha vivência, em especial, aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

Às professoras Fabiane Verardi e Marinês Andrea Kunz, componentes da banca de exame de qualificação e defesa da dissertação, pela receptividade e disposição para a leitura do estudo e pelas contribuições significativas.

Aos meus amigos e companheiros de jornada, pelo suporte, carinho e compreensão.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema definido a multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com obras literárias digitais infantis. O objetivo geral consiste em aplicar e analisar práticas de leitura sustentadas na multimodalidade para a promoção de (multi)letramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública. Mediante esse objetivo, é articulada a seguinte fundamentação teórica: Bakhtin (2015, 2016) e Volóchinov (2017), com enfoque nos conceitos de interação discursiva, relações dialógicas, gêneros do discurso e heterodiscurso. Também selecionamos as contribuições das leituras do Círculo de Bakhtin por Sobral (2009); Colomer (2007), sobre o progresso do leitor literário; Cosson (2009), acerca do letramento literário, bem como Petit (2008) e Santaella (2012), no que concerne à leitura e aos diferentes perfis de leitores. Incorporamos, ainda, ao estudo as proposições de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Cazden et al. (2021) e Rojo (2012, 2013), no que diz respeito à multimodalidade e aos (multi)letramentos. Por fim, utilizamos como aporte as reflexões de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2021a, 2021b) no que diz respeito às tecnologias digitais e as novas topografias dos textos *online*. Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada do ponto de vista da natureza; é exploratória quanto aos objetivos; quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica e uma pesquisa-ação; e, por fim, em sua análise utiliza a abordagem qualitativa. Os corpora são compostos por gêneros discursivos multimodais organizados por sequências de letramento com duas obras literárias infantis digitais do *Programa Leia para uma criança*, da Fundação Itaú Cultural, disponibilizadas no ano de 2021. Como resultado, reconhecemos que nas práticas de letramento literário a complexidade das linguagens e dos suportes que orientam os textos *online* contribuem para o desenvolvimento dos (multi)letramentos com os estudantes desde os anos iniciais da escolarização.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Multimodalidade. (Multi)letramentos. Letramento Literário. Obras literárias digitais.

ABSTRACT

This research explores the theme of multimodality and (multi)literacies in reading practices with children's digital literary works. The overarching objective of this study is to apply and analyze reading practices based on multimodality to promote (multi)literacies among students in the early years of Elementary Education in a Public School. The theoretical foundation of this research draws on the work of Bakhtin (2015, 2016) and Voloshinov (2017) on discursive interaction, dialogical relations, discourse genres, and hetero discourse. The study also incorporates contributions from Sobral (2009), Colomer (2007), Cosson (2009), Pètit (2008), and Santaella (2012) on literary reading and different reader profiles. Additionally, the study draws on the propositions of Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020), Cazden et al. (2021), and Rojo (2012, 2013) on multimodality and (multi)literacies. The reflections of Coscarelli (2016) and Ribeiro (2021a, 2021b) on digital technologies and the new topographies of online texts are also considered as a contribution. This research adopts an applied nature and an exploratory approach regarding objectives. The technical procedures include bibliographic and action research, and the analysis employs a qualitative approach. The study's corpora comprise multimodal discursive genres organized by literacy sequences with two digital children's literary works from the Read for a Child Program from Fundação Itaú Cultural, made available in 2021. The results highlight the complexity of languages and support that guide the online texts created for developing (multi)literacies among students in the early years of schooling.

Keywords: Reading practices. Multimodality. (Multi)literacies. Literary Literacy. Digital literary works

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Palavra como ponte..... | 21 |
| Figura 2 - Vivência interior e expressão..... | 24 |
| Figura 3 - esquema metodológico para ensino de línguas..... | 27 |
| Figura 4 - Formação dos enunciados..... | 32 |
| Figura 5 - Tensão entre idealização e questionamento do mundo..... | 45 |
| Figura 6 - Travessia dos umbrais de leitura literária..... | 48 |
| Figura 7 - Os dois "multi"..... | 67 |
| Figura 8 - Processos de Conhecimento nos (Multi)letramentos..... | 74 |
| Figura 9 - Instrução diferenciada dos letramentos baseada em seis estratégias..... | 75 |
| Figura 10 - Corpora de pesquisa..... | 92 |
| Figura 11 - Ciclos da pesquisa-ação..... | 97 |
| Figura 12 - Dispositivo de análise..... | 99 |
| Figura 13 - História de uma gata..... | 101 |
| Figura 14 - Ilustrações da fase de motivação..... | 102 |
| Figura 15 - Introdução da obra literária..... | 104 |
| Figura 16 - Layout da obra literária 1..... | 109 |
| Figura 17 -Momento de leitura..... | 111 |
| Figura 18 - Gatinho digital do estudante 1..... | 116 |
| Figura 19 - Gatinho digital do estudante 2..... | 116 |
| Figura 20 - Quem é Malala para crianças?..... | 122 |
| Figura 21 - Mulheres fantásticas, Malala Yousafzai..... | 123 |
| Figura 22 - Ilustração 1 da fase de motivação..... | 125 |
| Figura 23 - Ilustração 2 da fase de motivação..... | 125 |
| Figura 24 - Ilustração 3 da fase de motivação..... | 127 |
| Figura 25 - Ilustração 4 da fase de motivação..... | 127 |
| Figura 26 - Slide 1 de introdução da obra literária..... | 129 |
| Figura 27 - Slide 2 de introdução da obra literária..... | 130 |
| Figura 28 - Layout da obra literária 2..... | 135 |
| Figura 29 - Layout 2 da obra literária 2..... | 139 |
| Figura 30 - Momento de leitura 1, obra 2..... | 140 |
| Figura 31 - Momento de leitura 2, obra 2..... | 141 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32 - Momento de leitura 3, obra 2..... | 142 |
| Figura 33 - Fase de interpretação 1, obra 2 | 147 |
| Figura 34 - Fase de interpretação 2, obra 2 | 147 |
| Figura 35 – Fase de interpretação 3, obra 2..... | 149 |
| Figura 36 - Fase de interpretação 4, obra 2 | 151 |
| Figura 37 - Fase de interpretação 5, obra 2 | 152 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Quadro síntese dos conceitos abordados no capítulo 2 | 38 |
| Quadro 2 - Quadro síntese dos conceitos abordados no capítulo 3 | 61 |
| Quadro 3 - Desenvolvimento dos letramentos acadêmicos | 75 |
| Quadro 4 - Quadro síntese dos conceitos abordados no capítulo 4 | 81 |
| Quadro 5 - Habilidades a serem desenvolvidas com o grupo de estudantes do 4º ano | 91 |
| Quadro 6 - Descrição das oficinas realizadas com a obra literária 1 | 94 |
| Quadro 7 - Descrição das oficinas realizadas com a obra literária 2 | 95 |
| Quadro 8 - Síntese dos processos de conhecimento na exploração da obra 1 | 118 |
| Quadro 9 - Síntese dos processos do conhecimento na exploração da obra 2 | 153 |
| Quadro 10 - Síntese do percurso analítico da dissertação | 154 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 INTERAÇÃO DISCURSIVA NOS ENUNCIADOS: RELAÇÕES DIALÓGICAS, HETERODISCURSO E GÊNEROS DO DISCURSO | 18 |
| 2.1 A INTERAÇÃO DISCURSIVA | 18 |
| 2.2 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS, GÊNEROS DO DISCURSO E O HETERODISCURSO | 28 |
| 3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E O LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL..... | 40 |
| 3.1 O PROGRESSO DO LEITOR LITERÁRIO E A MEDIAÇÃO LEITORA | 40 |
| 3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL | 54 |
| 4 A MULTIPLICIDADE QUE NOS CONSTITUI: A MULTIMODALIDADE E A PEDAGOGIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS | 63 |
| 4.1 A MULTIMODALIDADE, OS DESIGNS DE SENTIDO E A PEDAGOGIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS | 63 |
| 4.2 NOVAS TOPOGRAFIAS ENSAIADAS PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS <i>ONLINE</i> | 77 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS | 83 |
| 5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 83 |
| 5.1.1 O local de pesquisa — Emef Dom José Gomes | 86 |
| 5.1.2 Os sujeitos da pesquisa | 87 |
| 5.2 COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DOS CORPORA | 89 |
| 5.2.1 Percurso metodológico: as fases da pesquisa-ação | 93 |
| 5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 97 |
| 6 MOSAICO DE POSSIBILIDADES DISCURSIVAS EM UMA PESQUISA-AÇÃO..... | 100 |
| 6.1 AS FASES DE MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 1..... | 100 |

| | |
|--|------------|
| 6.2 A FASE DE LEITURA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 1 | 105 |
| 6.3 A FASE DE INTERPRETAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 1..... | 114 |
| 6.4 AS FASES DE MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 2..... | 119 |
| 6.5 A FASE DE LEITURA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 2..... | 131 |
| 6.6 A FASE DE INTERPRETAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 2..... | 144 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 156 |
| REFERÊNCIAS..... | 161 |
| ANEXOS | 164 |
| ANEXO A — OBRA LITERÁRIA DIGITAL “O SÉTIMO GATO”, POR LUIS FERNANDO VERISSIMO..... | 165 |
| ANEXO B — OBRA LITERÁRIA DIGITAL “MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA”, POR ADRIANA CARRANCA..... | 166 |
| ANEXO C — QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA A TURMA..... | 167 |
| ANEXO D — QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA PROFESSORA DA TURMA..... | 169 |
| APÊNDICES | 171 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis..... | 172 |
| APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Alunos..... | 177 |
| APÊNDICE C – Atestado da Escola de realização da pesquisa..... | 182 |
| APÊNDICE D – Parecer de aprovação de pesquisa – Comitê de ética..... | 183 |
| APÊNDICE E — BLOG COLABORATIVO DA TURMA..... | 187 |

1 INTRODUÇÃO

O Planeta Terra faz parte de um fascinante Universo repleto de mistérios e percursos a serem explorados que suscitam em distintas questões instigantes levantadas pelo ser humano. O homem depende do Universo e refrata sua constituição no mundo como um sujeito social que estabelece relações dialógicas com aquilo que o distancia e com o que lhe aproxima.

A incessante necessidade dos sujeitos de explorarem e conhecerem novas realidades propicia o desenvolvimento de narrativas que constituem os seres humanos. Essas narrativas emocionam, apaixonam, questionam, assustam, atizam e motivam os seres humanos a procurarem por elementos que compõem suas vivências.

As interações discursivas no tempo e espaço cruzam-se em diferentes narrativas formadas na subjetividade. Assim, nós elaboramos e reinventamos infinitas biografias de nós mesmos a partir de nossas leituras e produções. Podemos pensar em uma (escre) vivência que nos acompanha durante toda a vida e durante toda a experiência com as artes e a literatura.

Nossas experiências de vida e nossas produções intelectuais, artísticas, imaginadas ou vividas, entre outras, deixam marcas que são registradas em narrativas formadas sob múltiplas formas, em diferentes espaços e diferentes pessoas, com base nas experiências que nos tornam sujeitos criativos únicos e movidos por histórias, intrinsecamente e extrinsecamente.

Sou natural de Vacaria, no Rio Grande do Sul iniciei a vida em um contexto de muita interação e formação de narrativas que marcam afetivamente minha história, principalmente por conta de minhas avós, que tinham por hábito contar “causos”, histórias e lendas que envolviam o contexto onde elas foram criadas e viveram.

Apesar da escassez de recursos para a formação leitora e criação de narrativas em ambientes escolares, por conta da necessidade de se trabalhar e ajudar no sustento da família, minhas avós conseguiram desenvolver meu imaginário e o gosto pela literatura, com base em suas narrativas oralizadas. Diferentes manifestações literárias compuseram e viveram com minhas amadas avós, assim como me compõem continuamente.

Eu, já em outro momento sócio-histórico, com mais oportunidades de aprendizagem formal que minhas avós e meus pais tiveram, pude encontrar na literatura o espaço de minha existência e construí sentido ao que vivo e ao que me cerca. O meu gosto pela exploração de diferentes linguagens foi incentivado na Graduação em Letras Português, Inglês e Respektivas Literaturas da Universidade de Passo Fundo, que me possibilitou contato com o ensino, a

pesquisa e a extensão. Sobretudo a Iniciação Científica, que me proporcionou o contato com diferentes gêneros acadêmicos e pesquisas que compreendem a seara de possibilidades de exploração de linguagens com os textos. Na Iniciação Científica, tive a oportunidade de investigar e elaborar diferentes textos científicos que me levaram até o percurso da pós-graduação.

Após diversas etapas que compõem minha formação no curso de graduação em Letras, tomei uma importante decisão que era coerente com aquilo que vinha semeando durante a graduação. Ingressei como aluno no Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo, a fim de compreender e ampliar questões que me motivam a ser um professor-pesquisador.

O mosaico de construções de sentidos e significações e o processo de letramento literário me possibilitam novas perspectivas para a pesquisa no laboratório que escolhi me aventurar: a sala de aula. Minha intenção, ao ingressar nesse universo, era a de responder a algumas inquietações e ampliar o apreço que tenho com o que envolve o processo de alfabetização e letramento dos estudantes dos anos iniciais. O brilho no olhar das crianças que querem aprender é o elemento propulsor no processo de desenvolvimento desta dissertação de mestrado. É o ser humano em sua mais subjetiva essência movida a narrativas.

Nesse movimento, ao realizar um levantamento de dissertações no site oficial do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a inserção dos termos “Multiletramentos” *AND* “Multimodalidade”, constatamos a publicação de 11 dissertações de mestrado no ano de 2019 e 11 no ano de 2020, sem novas publicações no site oficial nos anos de 2021 e 2022, o que representa um decréscimo de produções de mestrado voltadas para as temáticas elencadas nos termos destacados.

Dentre as dissertações filtradas a partir do ano de 2019, destacamos a Universidade de Passo Fundo, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Universidade Federal do Triângulo Mineiro como expoentes nas publicações de dissertações envolvendo a temática observada.

Refinamos os resultados com o acréscimo dos termos “Literatura” *AND* “Obras literárias digitais” ao termo “Multiletramentos” e verificamos a publicação de 8 dissertações em 2019 e 3 dissertações no ano de 2021, o que representa um enfraquecimento de produções de mestrado que unem as contribuições dos (multi)letramentos e da literatura no contexto brasileiro.

Esses resultados evidenciam a redução de pesquisas voltadas a essa temática. Assim, é ressaltada a necessidade de continuidade e ampliação das pesquisas de mestrado que envolvem

as contribuições dos pressupostos teórico-metodológicos dos (multi)letramentos e multimodalidade nas práticas de leitura literária infantil.

Reconhecemos que na contemporaneidade, os meios de comunicação em massa se expandiram no cenário do lugar social da literatura. As mudanças que acontecem continuamente nos sistemas de ensino dão um espaço predominantemente linguístico aos textos literários, de forma que há um apagamento dos valores estéticos e políticos das obras trabalhadas em sala de aula.

Um desafio inovador firmado nesta dissertação é o de aliar os estudos linguísticos e literários, frente à cristalização do uso supostamente didático com os textos literários em sala de aula. Procuramos resgatar o espaço da literatura infantil, sem abdicar da alfabetização e da formação linguística propiciada pelos textos de múltiplas linguagens.

Dessa forma, uma das primeiras justificativas deste trabalho é o desenvolvimento da aprendizagem e experiências significativas com as crianças, em especial, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Escola Pública. Outra justificativa é de cunho pessoal, pois realizar este trabalho é estabelecer um reencontro com minha criança interior, que permanece viva e guarda valiosos momentos de vivência com a literatura.

Ao considerarmos a ciência ampla das Letras, especificamente os estudos linguísticos relacionados à análise do discurso e o letramento literário e multiletramentos, considero que esta pesquisa contribui para a expansão de informações e ideias para trabalhos futuros, especialmente os que estão pautados na transdisciplinaridade e conexão entre distintas linhas de pesquisa que se relacionam.

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo é reconhecido por conseguir aliar as linhas de pesquisa que envolvem os estudos linguísticos e literários na linha de pesquisa denominada *Leitura e Formação do Leitor*, na qual esta dissertação está inserida. É importante ressaltar que esta pesquisa realiza uma interface entre os estudos linguísticos e literários, de forma transdisciplinar, à medida que a concepção de linguagem que foi tomada não considera as abordagens como dicotômicas, mas sim complementares.

Nesse sentido, na definição do material de interesse desta pesquisa, foi necessário construir uma delimitação para atender a um gênero científico, como é o caso da dissertação. Por conta disso, a pesquisa apresentada tem como tema A multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com obras literárias digitais infantis. A delimitação do tema, por sua vez, está elaborada da seguinte forma: estuda a multimodalidade e os

(multi)letramentos nas práticas de leitura com duas obras literárias digitais infantis do *Programa Leia para uma criança* da Fundação Itaú Cultural, disponibilizadas no ano de 2021.

O problema de pesquisa levantado apresenta-se pelo questionamento: de que maneira podem ser desenvolvidas práticas de leitura baseadas na multimodalidade que sejam contributivas para o desenvolvimento de (multi)letramentos em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública? Esse problema de pesquisa aciona o objetivo geral deste trabalho, que é aplicar e analisar práticas de leitura sustentadas na multimodalidade para a promoção de (multi)letramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública.

Para que esse objetivo principal fosse alcançado, foram formulados três objetivos específicos: a) investigar a composição multimodal de obras literárias infantis; b) propor práticas de leitura em sala de aula com enfoque na multimodalidade; e c) verificar os resultados das aplicações de práticas de leitura com obras literárias infantis no desenvolvimento de (multi)letramentos em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses objetivos específicos estão ordenados e explicados na metodologia.

Aliando-se ao objetivo geral proposto, esta pesquisa tem como fundamentação teórica Bakhtin (2015, 2016) e Volóchinov (2017), com enfoque nos conceitos de interação discursiva, relações dialógicas, gêneros do discurso e heterodiscurso. Também selecionamos as contribuições das leituras do Círculo de Bakhtin por Sobral (2009); Colomer (2007), sobre o progresso do leitor literário; Cosson (2009), acerca do letramento literário, bem como Pètit (2008) e Santaella (2012), no que concerne à leitura, e aos diferentes perfis de leitores. Mobilizamos os estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Cazden et al. (2021) e Rojo (2012, 2013), no que diz respeito à multimodalidade e aos (multi)letramentos. Por fim, utilizamos como aporte as reflexões de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2021a, 2021b) sobre as tecnologias digitais e as novas topografias dos textos *online*.

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada do ponto de vista da natureza; é exploratória quanto aos objetivos; quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica e uma pesquisa-ação; e, por fim, em sua análise utiliza a abordagem qualitativa.

Para que a compreensão do processo analítico seja favorecida, delimitamos os *corpora* da pesquisa em corpora iniciais e corpora finais. Os corpora iniciais são compostos por gêneros discursivos multimodais, no caso, duas narrativas literárias infantis digitais do *Programa Leia para uma criança*, da Fundação Itaú Cultural, disponibilizadas no ano de 2021. A partir do trabalho com essas narrativas literárias, teremos os corpora finais, que são produções dos estudantes, compostas por produções multimodais digitais, visto que agregam diferentes modos

de significação, como a palavra escrita, a imagem, a cor, os movimentos, os sons, a disposição espacial, entre outras linguagens.

Para que a compreensão do processo analítico seja favorecida, orientamos os corpora de pesquisa mediante o desenvolvimento de sequências de letramento com duas obras literárias digitais do *Programa Leia para uma criança*, da Fundação Itaú Cultural. Serão duas sequências didáticas, de modo que serão realizadas quatro fases de desenvolvimento para cada uma das sequências.

Na fase 1 (F1) haverá a composição de *corpus* de motivação; nas fases 2 (F2) de introdução e 3 (F3) de leitura, coletamos e analisamos dados empíricos oriundos de diários de campo. Na fase 4, por conseguinte, apresentamos o *corpus* da fase 4 de interpretação. (F4).

As duas obras literárias digitais selecionadas como norteadoras das oficinas da sequência literária são o “O sétimo gato” (Anexo A), escrita por Luis Fernando Veríssimo e “Malala, a menina que queria ir para a escola” (Anexo B), escrita por Adriana Carranca. A escolha dos corpora deu-se pela relevância social das narrativas, já que a história de Malala escrita para as crianças simboliza sentimentos e valores sociais que remetem à pluralidade referente à Pedagogia dos Multiletramentos. Quanto à escolha da obra “O sétimo gato”, os fatores motivadores são a amplitude das obras de Luis Fernando Verissimo no contexto infantil brasileiro, assim como a temática que envolve os animais que recorrentemente são apreciados e fazem parte do imagético das crianças.

Caracterizada a metodologia da pesquisa e informados os corpora, delineamos o percurso da estrutura da dissertação, composta por seis capítulos, incluindo esta introdução e considerações finais. A introdução é a parte inicial que apresenta o estudo como um todo.

No segundo capítulo, adentraremos nas reflexões acerca do discurso que são essenciais para a compreensão de como se dão as interações discursivas, objetos de interesse no desenvolvimento de análise da pesquisa-ação. Procuramos esclarecer as noções de interação discursiva, relações dialógicas, gêneros do discurso e heterodiscurso.

No desenvolvimento da fundamentação teórica, o terceiro capítulo é ocupado pelas noções de leitura e diferentes perfis de leitores, alfabetização e letramento, conceitos amplos que estão presentes em todas as práticas de leitura com literatura infantil.

O quarto capítulo, por sua vez, é reservado para a exploração dos conceitos de multimodalidade e (multi)letramentos, com base em construtos de teóricos da área. Esse capítulo será fundamental para desenvolvermos as noções implicadas aos corpora selecionados para a pesquisa-ação.

O quinto capítulo é reservado para os procedimentos metodológicos e para a apresentação do contexto do surgimento do tema da pesquisa, bem como a delimitação dos corpora iniciais e corpora finais resultantes da prática aplicada na pesquisa-ação, baseando-se nos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. As etapas e coleta de dados, bem como os procedimentos de análise também são apresentados neste capítulo, com vistas a alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho.

No sexto capítulo, mobilizamos os pressupostos teóricos na construção e aplicação da pesquisa-ação que foi desenvolvida, revelando aspectos significativos nos processos de letramento dos estudantes através da literatura infantil. Por fim, são tecidas as considerações finais.

Leitores, sejam bem-vindos a este universo discursivo de narrativas que constituem a experiência e o imaginário das crianças.

2 INTERAÇÃO DISCURSIVA NOS ENUNCIADOS: RELAÇÕES DIALÓGICAS, HETERODISCURSO E GÊNEROS DO DISCURSO

A fim de investigarmos como se constituem as obras literárias e a interação obra/leitor, este capítulo é ocupado pela interação discursiva proposta por Volóchinov (2017), bem como pelas concepções de enunciado, relações dialógicas, gêneros do discurso e heterodiscurso conforme os estudos de Bakhtin (2015, 2016). Também selecionamos as contribuições das leituras do Círculo de Bakhtin por Sobral (2009).

Desde a aurora da vida, os sujeitos são imersos em diferentes discursos que compõem as suas vidas e, conseqüentemente, a história da sociedade, atravessada por inúmeras subjetividades e narrativas que a compõem. A comunicação compreendida por meio de enunciados é continuamente (re) transformada por meio de gêneros do discurso de diversas esferas da comunicação, desde a conversa informal, até os gêneros complexos da comunicação, como as obras literárias, jogos e animações que são apreciadas pelas crianças desde a tenra idade e constituem o universo infantil.

Ainda que as pessoas não se mantenham vigilantes quanto aos gêneros do discurso que utilizam no dia a dia, estão continuamente mobilizando gêneros para se expressarem e se constituírem no mundo. Os eventos socioculturais e ideológicos marcam a interação discursiva e a materialização dos textos que lemos, de forma que as situações e o contexto discursivo orientam nossa posição em determinada experiência de prática de leitura, por exemplo.

Ao reconhecermos a leitura como atividade contínua na formação da experiência infantil, mobilizamos o conceito de interação discursiva, em conformidade com Volóchinov (2017). Partimos desse construto teórico para compreender a natureza das materialidades em que as manifestações linguísticas estão imbricadas.

Na próxima seção, nos centramos na interação discursiva e suas implicações nos enunciados a partir das reflexões de Volóchinov (2017).

2.1 A INTERAÇÃO DISCURSIVA

Iniciamos com uma contextualização inicial dos estudiosos que fazem parte do construto teórico da seção: na década de 1920, o Círculo de Bakhtin, composto por um grupo multidisciplinar de pesquisadores, uniu-se no contexto russo para compartilhar ideias acerca da filosofia e outros assuntos de estudos. Com relação à filosofia da linguagem, têm posição de destaque os intelectuais Mikhail M. Bakhtin (1895- 1975), Valentin N. Volóchinov (1985-

1936), os quais enfocamos durante este capítulo, além de Pavel N. Medvedev (1892-1940). A partir desse grupo, criou-se um feixe de possibilidades de estudos linguísticos e literários que dão enfoque à interação discursiva (FARACO, 2009).

A obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017) é resultante das discussões do Círculo de Bakhtin com autoria concedida ao integrante Valentin Volóchinov, de forma que há uma ressalva quanto à participação de outros integrantes do Círculo de Bakhtin, o que fica evidente e devidamente referenciado nas últimas traduções da obra disponibilizadas ao público.

De acordo com Grillo (2017), essa é uma orientação teórico-filosófica empreendida por Medviédev, Volóchinov e Bakhtin, em contrapartida ao que vinha sendo desenvolvido pelos formalistas russos, que se propunham a analisar a linguagem distanciando-a das questões de estética e estilística e enfocando nas questões gramaticais, em uma fase que foi compreendida como positivismo científico.

Os estudos dos três filósofos da linguagem mencionados anteriormente parte do domínio de teorias da linguagem, no plural, já que não há um pressuposto universal de uma única teoria, mas uma relação com o domínio poético como forma de fundamentação de abordagens filosóficas da linguagem, incluindo as artes, em um movimento contrário ao exercido pelo formalismo russo, concebido pelo distanciamento de questões filosóficas na orientação das teorias linguísticas.

É importante compreender a orientação das reflexões empreendidas na concepção da filosofia da linguagem na concepção do Círculo de Bakhtin. Em conformidade com Grillo (2017), a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017) é orientada em uma síntese dialética: em um movimento, entre a filosofia neokantiana da linguagem, com caráter idealista e a sociologia marxista; em outro movimento, entre o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, o psíquico e o ideológico.

Também acerca da síntese dialética, Grillo (2017) complementa que no procedimento dialético que direciona a leitura da obra são avaliados limites opostos para que se chegue a uma síntese de conceito unificador, como no caso da interação discursiva. Também podem ser unidas duas correntes contraditórias, como o subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, a realidade material e a ideologia.

Essas oposições fundam sínteses importantes, como a concepção do conteúdo do psiquismo individual, que também é social, assim como os fenômenos ideológicos também são individuais. São marcas da individualidade e do social que perpassam toda a interação discursiva, como trataremos a seguir.

A primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico foi cunhada como

subjetivismo individualista e é relacionada ao romantismo, este que foi um movimento de reação às categorias do domínio cultural da palavra alheia no Renascimento e Neoclassicismos. A dualidade interior (psiquismo) e exterior (ideologia) é presente na teoria da expressão da primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico. Na concepção do subjetivismo individualista, toda a expressão é formada no interior, no individual, e o exterior serve somente como um material passivo com função de exteriorização (VOLÓCHINOV, 2017).

De acordo com Volóchinov (2017), a teoria da expressão interior em que o subjetivismo individualista se funda está incorreta em sua essência. O filósofo argumenta que a vivência expressa e a objetivação exterior são criadas a partir de uma mesma materialidade. Dessa forma, não há formação de vivências fora da encarnação sógnica.

Essa tendência partiu da hierarquização entre o exterior e interior, com vantagem do interior sobre o exterior, o que evidencia o equívoco da diferenciação entre o interior e exterior. Como afirma Volóchinov (2017, p. 204), na filosofia da linguagem, “[M]ais do que isso, o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior.”

Nesse sentido, é a expressão que organiza nossa vivência, assim como dá forma e define a direção da vivência. As condições reais do enunciado serão definidas desde o princípio pelo que Volóchinov (2017) determina como *situação social mais próxima*. Essa situação social mais próxima orienta e contextualiza a produção de nossos enunciados na sociedade, como no caso de uma conversa informal ou um texto dirigido a uma determinada organização, por exemplo.

O pertencimento a um determinado grupo social e posição hierárquica do enunciador em relação ao interlocutor, quer seja de superioridade ou de inferioridade, bem como os laços sociais que se formam, de proximidade e afetividade, ou então formais e distantes, por exemplo, são fatores que estão imbricados à situação social mais próxima, mencionada por Volóchinov (2017).

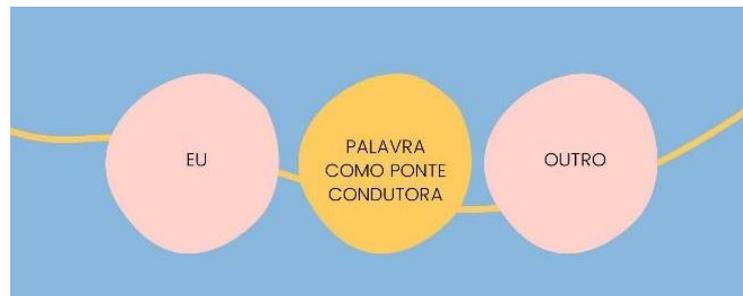
Nesse direcionamento dos enunciados, conforme Volóchinov (2017), pressupomos um *horizonte social* típico e estável que organiza a formação do enunciado na criação ideológica do grupo ao qual um determinado enunciado é dirigido, como o caso de uma obra literária destinada ao público juvenil no século XXI, por exemplo. Essa obra é orientada para um horizonte social determinado historicamente pelos sujeitos que fazem parte de um grupo destinado. Esse horizonte social, em uma nova enunciação, pode ser ampliado ou modificado, à medida que uma nova obra é imersa em um contexto de transformação da vivência por meio da literatura.

Partindo-se de um auditório social estável, os sujeitos formam seus argumentos, motivações e avaliações no mundo interior. A participação desse sujeito em camadas da comunicação na sociedade aumenta as expectativas em relação ao auditório a que esse enunciador se dirige, de forma que este se aproximará do *auditório médio da criação ideológica*. Em todo caso, existem limites de classe e época que determinam esse auditório (VOLÓCHINOV, 2017).

É importante não perdermos de vista que, nessa perspectiva, a palavra é tomada em um ato voltado para o outro, sempre designado a um determinado interlocutor. Acerca da palavra, Volóchinov (2017, p. 205) afirma: “Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte.”

Assim, é na palavra que o locutor se constitui do ponto de vista do outro. A palavra se manifesta como uma ponte de ligação entre o eu e o outro. As extremidades entre o interior e o exterior são evidenciadas nesse esquema. Na Figura 1, ilustramos esse esquema da concepção das palavras:

Figura 1 - Palavra como ponte



Fonte: elaborada com base em Volóchinov (2017)

Com relação ao exposto na Figura 1, Volóchinov (2017, p. 205) define que a palavra “[...] apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” É a palavra o elemento orgânico que funda a realidade dos sujeitos envolvidos em um processo de fala ou escrita, por exemplo.

É a palavra como ponte desse esquema que permite a troca de mensagens em uma rede social, como exemplo. (VOLÓCHINOV, p. 206, grifo do autor) define uma constante nos estudos acerca da interação verbal: “*A situação social mais próxima e o meio social mais amplo*

determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado.” Seja qual o for o enunciado que consideremos, ainda que seja uma instrução ou ordem objetiva, ele estará orientado socialmente. Volóchinov (2017) resgata a expressão da fome, por exemplo, como fenômeno orientado para o social.

Esse filósofo da linguagem também argumenta que a situação mais próxima e os participantes sociais imediatos são fatores que determinam tanto a forma, como o estilo ocasional dos enunciados. Acrescido a isso, Volóchinov (2017, p. 207) elucida: “As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa.” Observamos nessa passagem a relevância de elementos exteriores na estruturação dos enunciados que circulam socialmente.

Esse integrante do Círculo de Bakhtin também faz uso de algumas situações que corroboram com a orientação social dos enunciados. Segundo Volóchinov (2017), até mesmo o choro de um bebê é orientado para a sua mãe. Já a vivência da fome pode ter tons de apelo ou de uma propaganda, de forma que é a experiência que direciona a fome para o apelo, para um argumento ou um protesto, sucessivamente. Nessa reflexão empreendida por Volóchinov, verificamos a importância da experiência e da vivência na orientação dos enunciados, que são orientados para o outro.

A vivência é classificada em “vivência do eu” e “vivência do nós”; a primeira é experienciada no interior e tende a perder a forma ideológica ao se aproximar do limite, ficando próxima à reação fisiológica de um animal. Já a “vivência do nós” compreende a diferenciação ideológica e de consciência que são proporcionais à convicção da orientação social. A partir de uma coletividade organizada e diferenciada, tem-se um indivíduo de um mundo interior complexo (VOLÓCHINOV, 2017).

Volóchinov (2017) realiza uma ramificação de distintas “vivências do nós” a partir da vivência da fome que consideramos importante explorar com nossos leitores. Há o caso de um faminto que toma consciência de sua condição em uma multidão de famintos ocasionais. Nesse caso, a vivência solitária será composta por um tom específico e as formas ideológicas alcançam um leque grande de possibilidades: é possível que o faminto se sinta envergonhado, revoltado, triste, resignado, assim como outros tons valorativos que marcam a vivência dos sujeitos. Com relação a essa vivência, Volóchinov (2017, p. 209) aclara: “Esta irá se desenvolver na direção das formas ideológicas correspondentes: o protesto individualista de um miserável ou a resignação mística penitente.” Há também o caso de um faminto que pertence a uma coletividade em que a fome faz parte do cotidiano das pessoas coletivamente, no entanto, essa coletividade não apresenta ligações duradouras e firmes, passando fome de forma desunida e

solitária. Nesse caso, poderíamos pensar nos camponeses do século XIX, ou até mesmo em comunidades no contexto do Século XXI que veem a persistência dessa condição desoladora que persiste no mundo.

Dessa forma, como aponta Volóchinov (2017), cada sujeito vive um mundo pequeno e fechado em que não há um corpo material unificando operando sobre a fome. Prevalece, assim, a resignação e a submissão da fome, fatores que são pilares do terreno de sistemas filosóficos e religiosos, como no caso do Cristianismo primitivo, baseado em coerções de resignações.

Em contrapartida, os sujeitos de uma coletividade, como os trabalhadores reunidos em uma fábrica de alimentos ou cooperativa, por exemplo, organizada em termos objetivo-materiais, vivencia a fome de forma diferente das vivências anteriores. Segundo Volóchinov (2017, p. 210), são os tons de protesto ativo e confiante que ganham espaço. “Além disso, o terreno será mais fértil para a clareza ideológica e o acabamento da vivência.” Observamos a ocorrência dessa vivência em movimentos estudantis, protestos sindicais, entre outros grupos coletivos que continuamente se complexificam na sociedade e que marcam um empate ideológico e de interesses, dos quais a fome é um dos diversos temas abordados.

A vivência individual é preenchida por fatores externos, de forma que a composição da personalidade é social, assim como as vivências coletivas apresentadas anteriormente. Em nossa personalidade, Volóchinov (2017, p. 211) elucida que há interpretações ideológicas de uma situação socioeconômica complexa que é projetada pelo que ele cunha como “alma individual”.

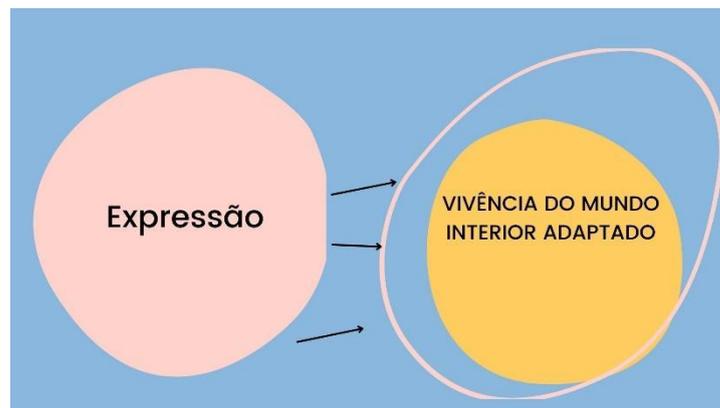
Também há movimentos internos que compõem a vivência e rompem o acabamento ideológico. Sobre o caminho entre a situação social mais próxima e o meio social mais amplo, Volóchinov (2017, p. 211) assevera:

[...] todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é "expresso") e a sua objetivação exterior (o "enunciado") percorre o território social. Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Esse caminho entre o externo e interno presente na formação das vivências é relevante para a compreensão do que é base do pensamento acerca da interação verbal para o Círculo de Bakhtin. Existe uma grande influência da expressão acabada e estável sobre a vivência interior, diferentemente do subjetivismo individualista que tem o centro da formação dos enunciados no interior.

Na perspectiva de Volóchinov (2017, p. 212–213), “É possível dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas nosso mundo interior que se adapta às possibilidades da nossa expressão e aos seus possíveis caminhos e direções.” Ilustramos a vivência do mundo interior e a expressão na Figura 2:

Figura 2 - Vivência interior e expressão



Fonte: elaborada com base em Volóchinov (2017)

Conforme o que foi apresentado na Figura 2, Volóchinov (2017) chama as expressões externas ligadas diretamente à vivência de “ideologia do cotidiano”. De acordo com Volóchinov (2017, p. 213), “A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado “consciente”.

A ideologia do cotidiano atua como um cristalizador de sistemas ideológicos que se formam, como a moral, a ciência, religião e educação. Em um movimento contrário, a ideologia do cotidiano também é influenciada pelos sistemas ideológicos formados que lhe dão o tom. Volóchinov (2017, p. 213) argumenta que os produtos ideológicos mantêm uma ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, “[...] nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos, assim como estão mortas uma obra literária: finalizada ou uma ideia cognitiva fora da sua percepção avaliativa viva.”

Nessa questão, a obra literária, que é um de nossos interesses principais de pesquisa, se realiza na linguagem a partir da ideologia do cotidiano. Conforme Volóchinov (2017, p. 213), é a ideologia do cotidiano que insere uma obra em uma dada situação social. “A obra passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência

atual.” A compreensão do papel do contexto em que uma obra literária é imersa é fundante na compreensão da ideologia do cotidiano que funda a nossa interação viva e orgânica com os enunciados. Observamos aqui o poder da literatura ao romper com limites estreitos de tempo e permanecer viva em distintos contextos ao longo do tempo.

Volóchinov (2017) assevera que somente quando uma obra é capaz de se interligar organicamente a uma ideologia do cotidiano de uma época, ela pode ser viva dentro dessa ideologia do cotidiano. O integrante do círculo afirma: “Devemos distinguir várias camadas na ideologia do cotidiano. Essas camadas são determinadas pela escala social que mede a vivência e a expressão, bem como pelas forças sociais que as orientam diretamente.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 214).

Novas forças emergem e elas precisam conquistar espaço na ideologia oficial já organizada, de forma que, nas camadas superiores da ideologia do cotidiano, as novas forças fundam a expressão e acabamento ideológico. Essas novas forças sofrem influências de sistemas já formados. Conforme Volóchinov (2017, p. 216),

Desse modo, trata-se aqui de palavras, entonações, gestos intraverbais, que passaram pela experiência da expressão exterior em uma escala social maior ou menor, que foram por assim dizer socialmente bastante amoldados e polidos pelas reações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social.

Vemos, então, um imbricamento entre o que já está cristalizado na ideologia do cotidiano e o que, paulatinamente, vai sendo inserido através de novas forças.

A esse respeito, Volóchinov pontua que (2017, p. 217), a estrutura do enunciado, assim como a estrutura da vivência expressa é de estrutura social. “O acabamento estilístico do enunciado - o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua - é um fluxo social.”

O filósofo explicita a formação do enunciado com uma interessante ilustração de uma gota. Volóchinov (2017) afirma que cada gota do enunciado é social, compreendendo todos os movimentos de formação desse enunciado. Assim, toda palavra é composta e revestida de ideologia, bem como o uso de língua acarreta mudanças ideológicas. Como ensina Volóchinov (2017, p. 218-219, grifo do autor),

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Dessa forma, é elucidada a interação discursiva como a realidade fundante da língua. A interação discursiva não se resume ao diálogo face a face, que é um dos principais e mais importantes exemplos. Volóchinov aclara que (2017), o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo, em qualquer comunicação discursiva, como no caso de uma obra de literatura brasileira contemporânea, para exemplificar, já que essa obra é debatida em diálogo direto e vivo, orientado para o outro.

Ademais, essa obra da literatura, por exemplo, é orientada para discursos anteriores do autor, como de outros sujeitos da mesma esfera. Segundo Volóchinov (2017, p. 219), “Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.”

Essa orientação dos enunciados faz parte de um construto histórico. Nesse movimento, Volóchinov (2017, p. 220, grifo do autor) elucidada: “*A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta.*” Há uma relação concreta com a situação que norteia a comunicação acompanhada pelo que Volóchinov (2017) denomina como “atos sociais”, como os atos de trabalho, simbólicos, cerimoniais, entre outros, nos quais a comunicação verbal é um complemento, desempenhando função auxiliar. Segundo Volóchinov (2017, p. 220, grifo do autor) “*A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*” Temos nessa passagem, uma oposição ao pensamento linguístico-filosófico vigente na época, que partia da concepção da língua como sistema abstrato, desvinculado do plano histórico.

Partindo dessa vinculação com o contexto sócio-histórico das línguas, Volóchinov (2017) esquematiza uma ordem metodológica para o ensino de línguas que não desconsidera as formas e ainda se ocupa com as interações discursivas propiciadas com determinado gênero (o que enfocaremos no próximo subcapítulo).

O esquema está estruturado da seguinte forma:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Na Figura 3, buscamos sintetizar esse esquema oferecido por Volóchinov (2017) que permanece compatível com as necessidades de ensino e aprendizagem de línguas.

Figura 3 - esquema metodológico para ensino de línguas



Fonte: Elaborada com base em Volóchinov (2017, p. 220)

Esse esquema que foi exibido na Figura 3 evidencia o processo discursivo como atividade ininterrupta, já que não é fixado por um início e um fim. Volóchinov (2017, p. 221) descreve o enunciado no formato de uma ilha. Essa ilha se ergue sobre um oceano infinito no qual figura o discurso interior, de forma que “o tamanho e as formas dessa ilha são determinados pela situação do enunciado e pelo seu auditório.” É a situação de comunicação e o auditório que fazem com que o discurso interior (oceano) seja atualizado na expressão (ilha), como uma ordem, um pedido, uma conversa no *Instagram* ou outra rede social, por exemplo, são totalidades típicas de enunciados (ilhas).

Volóchinov (2017) finaliza suas discussões acerca da interação discursiva levantando algumas teses que norteiam o trabalho de alguns integrantes do Círculo de Bakhtin. Ele não desconsidera a língua como sistema normativo, desde que diante de determinados objetivos teóricos e práticos. A realidade concreta da língua pressupõe a noção de língua em um fluxo ininterrupto de formação, por meio da interação sócio-discursiva dos enunciadores. Também é

pressuposto que as leis da formação da língua são essencialmente sociológicas e a criação da língua não coincide com a criação artística (VOLÓCHINOV, 2017).

Por fim, Volóchinov (2017) reconhece a formação da língua como uma formação histórica que tem nos enunciados uma estrutura puramente social. Esse enunciado é revestido e formatado pelos enunciadores. Nesse movimento, a fim de compreendermos a formação dos enunciados e sua manifestação na correia discursiva, apresentamos a seção “2.2 As relações dialógicas, gêneros do discurso e o heterodiscurso.”

2.2 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS, GÊNEROS DO DISCURSO E O HETERODISCURSO

Nesta seção, discorreremos sobre alguns textos de Bakhtin, (2011, 2015, 2016) e Volóchinov (2017) que exploram as noções referentes aos gêneros do discurso e heterodiscurso que perpassam o pensamento do Círculo de Bakhtin e a sua perspectiva dialógica, bem como conceitos interrelacionados aos gêneros discursivos. No que concerne ao conjunto teórico-metodológico desenvolvido por esses autores, podemos destacar a recorrência e relevância do conceito de “gêneros do discurso”.

Após uma intensa reforma do ensino no Brasil, chegamos a um uso inflacionado do termo “gêneros discursivos” em documentos normativos e na cristalização do conceito para certas transposições pedagógicas. A maioria dos documentos normativos e orientativos da ação docente de professores de língua materna e estrangeira passou a postular a utilização dos gêneros discursivos pelos professores. Dessa forma, apesar de uma evolução nas reflexões sobre o ensino de línguas no país, ocorreu o que Barbosa e Di Fanti (2020) denominam de desgaste vinculado ao conceito de gêneros discursivos, que passou a ser concebido, muitas das vezes, por abordagens que reduzem o conceito aos aspectos estritamente textuais, desconsiderando, assim, a inter-relação dos elementos referentes às questões discursivas e a continuidade dos enunciados.

Essa utilização do conceito sem atenção aos pressupostos levantados pelos autores provoca alguns equívocos que influenciam na prática docente e nos empregos dos enunciados utilizados na sociedade, em diversas esferas. Um desafio posto é a importância de expandir os trabalhos de Bakhtin (2011, 2015, 2016) e Volóchinov (2017) na compreensão tomada pelos documentos que orientam a educação, bem como na prática docente adotada no contexto brasileiro, já que as reflexões desenvolvidas pelo Círculo não se voltaram para transposições didáticas, ainda que seja possível pensarmos no ensino e aprendizagem de línguas.

Bakhtin (2016) desenvolve o enunciado concreto como algo que tem em sua constituição um princípio e um fim absoluto. Nesse sentido, antes de seu início, os enunciados são compostos a partir de enunciados de outros sujeitos, e depois de seu término, há enunciados responsivos de outros sujeitos. Bakhtin (2016) cunha para esse princípio o termo “compreensão responsiva”, sendo este um fundamento da abordagem dialógica da linguagem que perpassa os textos dos componentes do Círculo de Bakhtin.

Acerca da compreensão responsiva, Bakhtin (2016, p. 62) afirma: “[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva.” Desde o início, o falante aguarda a resposta dos participantes da comunicação discursiva, que pode ser manifestada imediatamente ou não, de forma que todo enunciado se constituiu na espera de uma resposta. Sob esse enfoque, os gêneros são formados através de enunciados que são produzidos e circulam em determinadas esferas da atividade humana através de um projeto do dizer remetido a um interlocutor (não necessariamente real), por meio das valorações ideológicas, visando determinada função social.

Bakhtin (2016) define as relações dialógicas¹ como um processo de interação e luta de pensamentos, verbalizados por meio de distintos enunciados. O enunciado é representado por ecos de alternâncias de sujeitos e de tonalidades dialógicas, que são enfraquecidas pelos limites de enunciados. Segundo Bakhtin (2016, p. 60), as relações dialógicas presentes na constituição do enunciado o destacam como

[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado, [...] reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes na cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes — os campos de comunicação cultural.

Considerando as relações dialógicas estabelecidas na formação e circulação dos enunciados, Bakhtin (2016) assevera que o falante não pode ser considerado um Adão Bíblico, ou seja, não tem a primeira palavra universal e não dá nome aos objetos virgens pela primeira vez. Na realidade, “todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da

¹ Bakhtin (2011, 2016) utiliza o termo "relações dialógicas" e "tonalidades dialógicas" a depender do excerto da obra. Procuramos acompanhar as nomenclaturas utilizadas pelo filósofo da linguagem, apresentando ambos os termos para nosso leitor e elucidando a preponderância do termo “relações dialógicas” presente em traduções mais recentes de suas obras.

palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecedem.” (BAKHTIN, 2016, p. 61).

Bakhtin (2016, p. 61) acrescenta a essa oposição empreendida nas relações dialógicas dos enunciados o seguinte:

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de se refletir no enunciado.

Isso ilustra que o enunciado está voltado tanto para o objeto, como também sobre os discursos dos outros sobre ele, seja antes ou após a expressão exterior de um enunciado. Nesse movimento, Bakhtin (2016, p. 20) conceitua os gêneros do discurso como “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Essa citação ilustra como os gêneros são maleáveis, dinâmicos e atendem às necessidades comunicativas em distintas interações sociais pautadas na linguagem.

Relacionado a isso, Bakhtin (2011) assevera, acerca das relações dialógicas, que os enunciados não são indiferentes uns aos outros, de forma que eles se conhecem e refletem uns nos outros, de forma que são esses reflexos que determinam o caráter dialógico aos enunciados. Dessa forma, cada enunciado representa uma resposta aos enunciados precedentes, seja na forma de rejeição, confirmação, complementando-os, levando-os em conta.

As relações dialógicas podem ser estabelecidas em movimentos antagônicos, como as relações contratuais ou polêmicas, de divergência ou convergência, de aceitação ou recusa, entre outras. Como observa Fiorin (2016, p. 28), “A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais.” Dessa tensão, temos o enunciado como elemento fundador das atitudes responsivas.

Partindo disso, em conformidade com Bakhtin (2011), os enunciados são plenos de atitudes responsivas a outros enunciados de uma determinada esfera de comunicação. Essas relações dialógicas se manifestam de formas variadas, como a introdução direta e como a introdução de palavras isoladas que figuram como enunciados plenos.

Nesse movimento, em sua dissertação de mestrado, Barbosa (2012) reconhece a ocorrência das relações dialógicas a partir de situações concretas, nas quais a língua é considerada prática social e heterogênea, viva nas relações entre os sujeitos. Barbosa (2012, p.

26) defende que “[...] debruçar-se apenas sobre o estudo das unidades linguísticas não seria suficiente para abarcar esses aspectos fundamentais da linguagem destacados pelo Círculo.” As relações dialógicas são o fruto da interação e não somente do conjunto de unidades linguísticas, ainda que elas também sejam revestidas de relações dialógicas em sua convenção.

Ainda acerca das relações dialógicas, Bakhtin (2011, p. 298) aclara:

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia — seja filosófica, científica, artística — nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

Essa verbalização do pensamento é impregnada de influências do outro que se estabilizam via enunciados, de modo que, para Fiorin (2016), a língua, como um todo concreto, tem a propriedade ser dialógica por essência. As relações dialógicas não se restringem ao diálogo face a face, de forma que, o estudioso afirma que (2016, p. 21) “Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos.”

Nesse fluxo, Bakhtin (2016, p. 41) pondera, em relação ao conceito de gêneros do discurso, que “[...] falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso.”

Com base nessa conceituação, Medviédev (2012, p. 183), outro expoente participante do Círculo de Bakhtin, explicita que “a própria presença peculiar do enunciado é histórica e socialmente significativa. Da categoria de uma realidade natural, ele passa para a categoria de uma realidade histórica”. Não podemos desvincular o enunciado de sua época e suas condições sociais que o constituem.

Dessa forma, relacionando o enunciado aos elementos que os constituem, Faraco (2009, p. 84) pontua: “O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir”.

As formas como compreendemos a materialização dos enunciados por meio dos gêneros discursivos implicam reflexões mais abrangentes da linguagem, algo que emerge em questões axiológicas de orientação no meio ideológico. A respeito disso, Medviédev (2012, p. 185) postula o reconhecimento da atmosfera axiológica e orientação ideológica do enunciado, já que “a entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é mais estável”. O caráter expressivo dos gêneros

discursivos é determinado, dessa forma, pela integridade individual e situação concreta e histórica que passa por diferentes acentos de valor.

No que concerne aos acentos de valor ou tom, a depender da reflexão empreendida, Bakhtin (2016) observa que a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. Nessa concepção, a língua integra a vida por meio de enunciados concretos, da mesma forma que enunciados concretos integram a vida na língua. O enunciado é um núcleo formador dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016).

Através dos enunciados, temos uma constituição interessante dos gêneros do discurso, que, segundo Bakhtin (2016), é pautada em três elementos organicamente organizados: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A construção composicional relaciona-se com as partes articuladoras do gênero em sua composição, como, por exemplo, os versos que compõem um poema ou as páginas que estruturam um livro de literatura eletrônica. Muitas das vezes, a construção composicional é o elemento reconhecido mais rapidamente, dada a plasticidade dos enunciados.

Já o conteúdo temático, por sua vez, é instaurado de um modo singular na imbricação entre a construção composicional e o estilo no enunciado. Medviédev (2012) expande a reflexão sobre o tema como uma unidade inserida no todo do enunciado, como um ato sócio-histórico imerso no enunciado. Volóchinov também acrescenta noções da diferenciação entre o tema e a significação, aclarando que o tema está no sentido total de um enunciado, já a significação é um elemento pontual e artefato para a compreensão do tema (VOLÓCHINOV, 2017).

Sobral (2009), estudioso das materialidades de alguns integrantes do Círculo de Bakhtin, destaca a necessidade de tomar os conceitos com cuidado, já que o conteúdo temático não pode ser concebido simplesmente como assunto, tendo em vista que o tema corresponde ao sentido concreto, ao contexto, sentido que flui do abstrato para o concreto.

Em consonância com Bakhtin (2016, p. 22), o estilo refere-se à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”. Por esse motivo, “a escolha de uma forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” que desvela características da linguagem do gênero e do estilo individual do sujeito locutor. Nesse movimento, apresentamos a Figura 4 na qual expomos os três elementos constitutivos dos enunciados sob a forma de um guarda-chuva:

Figura 4 - Formação dos enunciados



Fonte: Adaptado de Bakhtin (2016)

Conforme a ilustração da relação entre os três elementos constitutivos aos enunciados na formação dos gêneros discursivos presente na Figura 4, Barbosa e Di Fanti (2020) elucidam:

seguindo o pensamento bakhtiniano, podemos entender que, a partir de um projeto enunciativo, o locutor, na relação expressiva com o objeto do discurso e com o interlocutor, materializa o seu dizer em um gênero, o qual organiza o discurso via estilo, tema e construção composicional para a interação social.

Dentre o inesgotável repertório de gêneros discursivos que pautam a interação social mencionada, selecionamos e vivenciamos gêneros que nos caracterizam como mais ou menos proficientes em múltiplas esferas da utilização da linguagem. A depender do domínio que o enunciador apresenta com os gêneros do discurso, a interação será mais ou menos adequada, a depender do contexto do campo da comunicação.

O enfoque não está na propriedade vocabular, mas sim, nas esferas de realização dos gêneros do discurso e na vivência dos sujeitos, já que que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos”. (BAKHTIN, 2016, p. 41).

No universo social que nos constitui, cada esfera tem o seu modo próprio na reflexão e refração dos fatos sociais. Atendendo a essa premissa, Volóchinov (2017, p. 94) também se ocupa dessa questão, ao elucidar que “cada campo da criação ideológica possui seu próprio

modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social”. Partindo disso, compreender o conceito de esfera é importante para o trabalho com os gêneros discursivos.

Partindo das esferas em que os gêneros se inserem, Bakhtin (2016, p. 15) ilustra a distinção entre os gêneros primários, que são considerados simples, e os gêneros secundários, estes compreendidos como os mais complexos, revelando que estes últimos se manifestam “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”. Segundo o filósofo da linguagem, os gêneros primários são comuns nas enunciações orais, e os secundários, frequentes em materializações escritas, já que, até mesmo nas oralizações, os gêneros secundários complexos carregam marcas do texto escrito, que tem características complexas em sua esfera de realização.

A constituição desses gêneros secundários é sistemática e se insere em esferas institucionais, como os meios corporativos, universitários, científicos, entre outros. Já nos gêneros primários, as ideias se manifestam de forma próxima e íntima como, por exemplo, na escrita de uma mensagem afetiva nas redes sociais.

Os gêneros literários, enfoque de nossa pesquisa, são constituídos pela transformação de gêneros primários em secundários da complexa comunicação. Consoante Bakhtin (2016, p. 67, grifo do autor),

A imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos, etc). Tais gêneros secundários da complexa comunicação cultural, em regra, *representam* formas diversas de comunicação discursiva primária.

É por conta dessa representação da comunicação discursiva primária que nascem personagens de autores, narradores e destinatários que formam um gênero secundário enquanto conjunto, único e real na cadeia da comunicação discursiva.

Considerando as esferas ideológicas que norteiam os gêneros, tanto primários, como secundários, Medviédev (2012, p. 195) afirma: “a obra entra em um espaço e tempo real: para ser lida em voz alta ou em silêncio, ligada à igreja, ao palco ou ao teatro de variedades [...]. A obra ocupa certo lugar na existência, está ligada ou próxima a alguma esfera ideológica”. Partindo dessa consideração, é relevante observar a espacialidade de vozes sociais e socioideológicas na formação dos gêneros, tendo em vista o que Bakhtin (2016) afirma que o enunciado atua como um elemento ecoante de outros enunciados com os quais se liga através de determinada esfera da comunicação discursiva.

Conforme essa consideração, a esfera de atuação determina a identidade, estilo e conteúdo dos gêneros discursivos. Assim, as ideologias são determinantes na imbricação de todos esses elementos concernentes aos gêneros discursivos. Os autores do Círculo também destacam o papel da ideologia na construção dos enunciados. Volóchinov (2017), por exemplo, compreende a palavra como fenômeno ideológico por excelência. A literatura também é concebida como parte da esfera ideológica por Medviédev (2012). Bakhtin (2016), por sua vez, evidencia a ideologia na distinção das esferas constituintes dos gêneros primários e secundários. Dessa forma, o conceito de ideologia é imerso na construção da filosofia da linguagem. Como aponta Faraco (2009, p. 85), a lógica da interação socioideológica é a “[...] lógica das relações dialógicas, do plurilinguismo dialogizado. É esta dinâmica social que, internalizada, desencadeia o moto contínuo da atividade psíquica”.

De acordo com Bakhtin (2016), o conteúdo temático do enunciado determina as características estilístico-composicionais. Já o elemento expressivo identifica o elemento expressivo do enunciado, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. (BAKHTIN, 2016, p. 47). Sendo assim, a posição valorativa do falante é encarnada no material ideológico concreto e organiza a seleção de recursos gramaticais sintáticos e composicionais dos enunciados constitutivos a determinado gênero discursivo. Bakhtin (2016) também define a oração como unidade da língua e o enunciado como uma unidade da comunicação discursiva, já que somente pelo enunciado os sujeitos se posicionam ideologicamente, através de uma posição responsiva, na condição de concordar, discordar, avaliar positivamente, avaliar negativamente, questionar etc., no fluxo da comunicação mediada pelos gêneros discursivos.

Os gêneros do discurso desempenham um papel central na análise da manifestação das linguagens. Pela análise da produção, organização e circulação dos gêneros, podemos considerar a linguagem a partir da palavra e da vida social corrente. Como observa Volóchinov (2017, p. 140), “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em debate”.

Dessa forma, as diferentes ênfases sociais presentes em obras literárias, como exemplo, se manifestam no heterodiscurso, conceito em que nos concentramos no final deste capítulo. A forma de organização e manifestação do heterodiscurso é reconhecida por Bakhtin (2015) no romance humorístico, com representantes clássicos no continente europeu, como no caso de Fielding, Charles Dickens, William Thackeray e outros expoentes.

Foi no romance humorístico inglês que Bakhtin (2015) encontrou a fonte de quase todas as camadas da linguagem literária da época, seja ela falada ou escrita. Ele também observa que

o romance humorístico parodia e faz uma enciclopédia da totalidade de discursos literários. Nesse movimento, o filósofo da linguagem assume que os diferentes discursos que são enunciados podem ser reconhecidos na inserção do heterodiscurso, como no exemplo do estilo humorístico que faz movimentos vivos de aproximação e afastamento da linguagem, em uma mudança constante e coerente de elementos das linguagens.

Relacionado a isso, na configuração do romance, Barbosa (2021, p. 182) reconhece a liberdade das personagens:

[...] As personagens não estão subordinadas à pura objetificação, seja de outros interlocutores seja do próprio autor, visto que este não é o detentor absoluto de suas vozes. Elas têm liberdade e autonomia no plano da obra e não representam seres unos e fechados em si, mas sim indivíduos resultantes da interação entre várias consciências [...].

Essas personagens são imersas em universos de valores nos quais elas interagem e preenchem esses espaços com suas vozes. Nesse sentido, dentre as formas de inserção do heterodiscurso, Bakhtin (2015) apresenta uma muito frequente: a *forma dissimulada*, na qual a linguagem do autor (a narração) é inserida sem traços formais do discurso do outro, direto ou indireto. Bakhtin (2015, p. 82, grifo do autor) assevera: “Mas não se trata apenas de um discurso do outro na mesma “linguagem” — é um enunciado do outro numa “*linguagem estranha ao autor* [...].”

Com relação a isso, Bakhtin (2015, p. 84) também explora as *construções híbridas*, que são enunciados com traços gramaticais e composicionais que pertencem a determinado falante, mas que estão mesclados em “[...] dois enunciados, duas maneiras discursivas, dois estilos, “duas linguagens”, dois universos semânticos e axiológicos.”

Em relação a esse conceito, Bakhtin (2015, p. 84) complementa:

Entre esses enunciados, estilos, linguagens e horizontes, repetimos, não há nenhum limite formal — composicional e sintático: a divisão das vozes e das linguagens ocorre no âmbito de um conjunto sintático, amiúde no âmbito de uma oração simples, frequentemente a mesma palavra pertence ao mesmo tempo a duas linguagens, a dois horizontes que se cruzam numa construção híbrida e, por conseguinte, tem dois sentidos heterodiscursivos, dois acentos [...].

A partir das observações, verificamos que o discurso do outro não se limita ao discurso marcado e direto, de modo que, conforme Bakhtin (2015), os limites para o heterodiscurso são movediços. Esse jogo com os limites dos diferentes discursos é um dos elementos essenciais

dos gêneros literários e humorísticos. Somado a isso, há uma estratificação da linguagem literária que é premissa para a projeção da literatura em diferentes planos da linguagem.

Nesse jogo, é como se o autor não tivesse uma linguagem singular, mas sim tivesse um estilo que orienta uma lei orgânica para a refração das autênticas intenções semânticas a serem expressas nos enunciados. O jogo com linguagens pode variar, de modo que a ausência da palavra do autor não representa um apagamento de intencionalidade, o que Bakhtin (2015) denomina por “inteligibilidade ideológica”.

O autor se realiza e realiza seu ponto de vista não apenas por meio do narrador e sua linguagem, mas também pelos objetos de narração escolhidos, no ponto de vista diferente do ponto de vista do narrador. É como uma esfera composta por várias camadas, de modo que há uma camada da narração do próprio narrador e também há uma camada de narração do sujeito autor sobre a mesma coisa narrada (BAKHTIN, 2015).

Essas duas camadas estão imbricadas a dois planos da narração:

No plano do narrador, em seu horizonte expressivo semântico-objetual, e no plano do autor, que fala de modo refratado com essa narração e através dessa narração. A esse horizonte do autor com tudo o que é narrado também se integra o próprio narrador com sua palavra. Adivinhamos os acentos do autor situados tanto no objeto da narração quanto na própria narração e na imagem do narrador que se revela no processo da narração. Não perceber esse segundo plano intencional e acentual do autor implica não compreender a obra. (BAKHTIN, 2015, p. 99).

O plano intencional integra o heterodiscurso a ser reconhecido em uma obra literária. Cada elemento da narração é contraposto por meio de horizontes dialógicos que geram diferentes acentos valorativos sobre duas linguagens e dois horizontes distintos. Bakhtin (2015, p. 99) pontua que “o autor não se limita à linguagem do narrador nem à linguagem literária normal com a qual se correlaciona a narração (embora ele esteja mais próximo de uma ou de outra linguagem)”. O autor mobiliza linguagens para não deixar que nenhuma delas capte inteiramente as suas intenções e para que o valor literário seja preservado. Bakhtin (2015, p. 100) ainda elucida que “[...] é possível uma diferença de distâncias entre elementos particulares da linguagem do narrador e o autor: a refração pode ser ora maior, ora menor, e em determinados momentos é possível até a completa fusão de vozes”.

Conforme defende o tradutor da obra, Paulo Bezerra (2015), o heterodiscurso é um conceito que evidencia múltiplas linguagens sociais que fixam suas formas no romance, culminando em uma categoria central de toda a teoria do romance de Bakhtin. Como argumenta Bezerra (2015, p. 13),

Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização.

Bakhtin (2015, p. 113, grifo do autor) finaliza as contribuições sobre o heterodiscurso definindo o conceito da seguinte forma: “o heterodiscurso [...] *é o discurso do outro na linguagem do outro*, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma *palavra bivocal especial*.”

Há duas intenções envolvidas na palavra: a intenção direta da personagem e a intenção refratada do autor. Cabe salientar que Bakhtin (2015) destaca a palavra bivocal como interiormente dialogada. Dessa forma, a palavra humorística, por exemplo, é a palavra refratadora do narrador que refrata a palavra do autor. Há uma imbricação de camadas que revestem a palavra e que são essenciais para a compreensão das obras literárias, nosso enfoque.

Por fim, consideramos importante fazer uma síntese dos conceitos e reflexões empreendidas neste capítulo, dada a relevância e abrangência dos estudos selecionados do Círculo de Bakhtin que exploraremos no capítulo de análise, o capítulo 5. Dessa forma, no Quadro 1, realizamos uma síntese dos conceitos até aqui trabalhados neste estudo:

Quadro 1 - Quadro síntese dos conceitos abordados no capítulo 2

| CONCEITOS | SÍNTESE |
|---|---|
| Vivência e expressão (VOLÓCHINOV, 2017). | Movimentos exteriores e interiores entre a objetivação via enunciados e expressão interior. |
| Situação social mais próxima e horizonte social (VOLÓCHINOV, 2017). | Situação que orienta e contextualiza a produção de nossos enunciados na sociedade e fator que organiza a formação do enunciado na criação ideológica do grupo ao qual um determinado enunciado é dirigido. |
| Vivência do eu e vivência do nós (VOLÓCHINOV, 2017). | A primeira é experienciada no interior e tende a perder a forma ideológica ao se aproximar do limite. Já a segunda compreende a diferenciação ideológica e de consciência que são proporcionais à convicção da orientação social. |
| Ideologia do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017). | Funciona como cristalizador de sistemas ideológicos que se formam, como a moral, a ciência, a religião e a educação. |
| Interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017). | Acontecimento social de interação que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. |
| Enunciado (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011, 2016). | Materialidade discursiva da expressão resultante de movimentos interiores e exteriores. |
| Relações dialógicas (BAKHTIN, 2011, 2016). | Processo de interação e embate de pensamentos que são verbalizados por meio de enunciados. |
| Compreensão responsiva (BAKHTIN, 2011, 2016). | Orientação dos enunciados aos elos precedentes e subsequentes da comunicação discursiva. |

| | |
|--|---|
| | |
| Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, 2016). | Tipos relativamente estáveis de enunciados que são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. |
| Heterodiscurso (BAKHTIN, 2015). | Discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A partir desses conceitos elucidados por meio do Quadro 1, partimos do pressuposto de que essas noções aqui exploradas serão mobilizadas nos capítulos seguintes. No capítulo 3, exploraremos as questões referentes à formação do leitor e ao letramento literário de crianças, com enfoque nos diferentes perfis leitores e no universo de possibilidades que o letramento literário possibilita.

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E O LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL

Historicamente, a literatura vem sendo transformada juntamente com os movimentos da sociedade, de modo que novos perfis de leitores foram traçados, a depender das interações sociais e linguagens verbo-visuais requeridas em diferentes práticas de leitura. No século XXI, sobretudo, a leitura literária expandiu-se para os dispositivos digitais, o que ampliou as linguagens envolvidas no processo de leitura dessas materialidades.

Nessa constante, novas práticas de letramento literário são requeridas desde a infância para que a literatura em sala de aula esteja atrelada aos requisitos e demandas da sociedade, conectada e múltipla. Dessa forma, desenvolvemos a noção de progresso do leitor, bem como traçamos os perfis de leitores e o processo de letramento literário.

Essas noções desenvolvidas neste capítulo serão substanciais para a análise dos resultados de nossa pesquisa-ação com as crianças nos primeiros anos de escolarização. Sendo assim, buscamos nos estudos de Colomer (2007), Santaella (2012), Petit (2008) e Cosson (2009), os pressupostos para o desenvolvimento deste capítulo voltado à leitura literária, à interação e à mediação leitora, e, conseqüentemente, ao letramento literário com as crianças.

3.1 O PROGRESSO DO LEITOR LITERÁRIO E A MEDIAÇÃO LEITORA

O termo “progresso” comumente é associado a um plano contínuo de metas como fim a ser alcançado. No que concerne à formação do leitor literário, o conceito de progresso de leitura é concebido de forma multilinear, como um progresso de contínuas competências de leitura propiciadas por itinerários formativos voltados ao leitor. Com relação ao progresso de formação do leitor² literário infantil, objeto de nossa pesquisa, destacamos a simbolização como elemento germinador da leitura.

Segundo Colomer (2007), o progresso das capacidades dos leitores nos primeiros anos de vida é rápido e esse progresso de competências no campo literário pode ser sintetizado na

² Em conformidade com Colomer (2007), os termos “progresso do leitor” e “formação do leitor” são complementares no que se refere à leitura literária das crianças.

aquisição de sistemas de símbolos. Essa aquisição de sistemas simbólicos não se restringe às crianças, de forma que eles acompanham nosso progresso leitor continuamente.

No princípio de sua vida, a criança, ilustrada por Colomer (2007) como “futuro leitor-pescador”, começa a simbolizar diferentes elementos através do acúmulo de práticas sociais que a rodeiam desde que nascem. Em grande medida, o contato inicial com a literatura é propiciado em formas orais e narrativas audiovisuais que combinam gêneros discursivos visuais e de áudio, capazes de envolver as crianças na tenra idade.

Cabe destacar o termo “leitor-pescador”, já que, partindo dessa metáfora apresentada por Colomer (2007), consideramos que a leitura literária é reconhecida como um lago para a seleção dos elementos a serem simbolizados; nesse caso, os elementos seriam os peixes desse leitor que pesca para a construção da simbolização no mundo.

Colomer (2007) aclara que a aquisição dos sistemas simbólicos é muito rápida desde o nascimento como uma capacidade inata aos humanos. É nesse ponto que os livros contribuem com imagens, palavras, movimentos, sons etc., que são representações do mundo da experiência que aproximam a realidade das crianças e que a distanciam delas em diferentes aspectos.

Essa representação parte da exploração da realidade por meio de imagens estáticas que fornecem tempo para a identificação e compreensão de objetos e seres, por exemplo. Esses elementos simplificados em livros tornam mais aceitáveis as imagens do mundo exterior, este que, conforme Colomer (2007), apresenta-se de forma complexa e caótica aos olhos das crianças nos primeiros anos, com múltiplas ações e objetos que, progressivamente, vão sendo reconhecidos pelos leitores.

Para organizar esse mundo representado das crianças, são requeridas certas estruturas comunicativas que são expandidas e reduzidas por via dos mesmos elementos, como no caso de animais que entram e saem em uma mesma ordem por meio de uma sequência nas obras de literatura infantil.³

Com relação à leitura literária nos espaços escolares, mais especificamente, observamos que os livros físicos e digitais voltados para crianças que ainda não sabem ler os códigos escritos são uma realidade consolidada na produção de literatura infantil, tendo em vista que essas obras ampliam o sistema de educação literária das crianças nos primeiros anos. De acordo com

³ Buscamos explorar essa estrutura comunicativa presente em uma obra de literatura digital infantil em nosso capítulo de análise da pesquisa-ação, intitulada “O sétimo gato”, de Luis Fernando Verissimo (2016).

Colomer (2007, p. 52), “É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária.” Ressalta-se, então, a participação dos adultos como sujeitos mediadores da educação literária entre as crianças.

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2010), a literatura é contributiva para a formação da criança em todos os aspectos de sua vida, com destaque para a formação de sua personalidade, através do desenvolvimento estético e da capacidade crítica. Na leitura de obras literárias, o fictício mobiliza o imaginário para assumir uma forma, oferecendo condições para o desenvolvimento da leitura literária.

A linguagem escrita oferece novas possibilidades para as crianças na simbolização da realidade. Consoante Colomer (2007, p. 53),

O acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade. A progressiva aparição do texto nos livros infantis oferece um bom andaime para a aprendizagem da leitura, da mesma maneira que a conversação com os adultos o foi para a aquisição da linguagem oral.

Nesse sentido, os textos verbais dos livros de literatura infantil contribuem para a aprendizagem e a progressão do leitor, tendo em vista que empregam palavras ou frases que se repetem, canções ou textos rimados que podem ser identificadas com facilidade pela criança. Esses recursos auxiliam a criança na antecipação por respostas e reconhecimento do mundo, o que é tão caro às crianças, especialmente as mais pequenas, que se apegam e repetem inúmeras vezes a experiência propiciada por meio de um mesmo livro, por exemplo.

Na interação das crianças com os livros nos primeiros anos escolares, Colomer (2007) pontua que é importante que o mediador, no caso de um professor ou familiar da criança, por exemplo, propicie o contato do leitor com diferentes formatos de livros compostos por histórias curtas que não ultrapassem a capacidade de concentração e a memória infantil, de forma que não se exija demais das relações de causa e consequência atribuídas pelas crianças. A pesquisadora acrescenta que os livros são recebidos de forma mais eficiente se a seleção de obras está pautada em livros de poucos personagens e repartições do texto, recursos de economia de meios que mobilizam as crianças na interação com os livros. Também é importante ter cuidado para não propiciar leituras com recursos muito escassos, uma vez que a criança também é envolvida pelo desenvolvimento de narrativas desafiadoras e transgressivas da realidade (COLOMER, 2007).

Na formação literária infantil, a consciência narrativa das crianças considera expectativas de conduta dos personagens. O comportamento de um cavaleiro medieval ou uma

jovem aventureira, por exemplo, é delineado pelos contornos da expectativa da criança que interage com a obra. Nesse movimento, essa expectativa faz parte de uma herança cultural que é compartilhada com os adultos e outras crianças que é um elemento de interação e compartilhamento de informações entre diferentes gerações. Segundo Colomer (2007, p. 56), a representação da realidade como herança cultural é “[...] um dos principais aspectos que permitem experimentar a literatura como uma forma de cultura e sentir-se parte de uma “comunidade de leitores”, com as demais pessoas que estão próximas”. A comunidade de leitores mencionada é constituída via leitura identificativa dos protagonistas infantis que participam de ações similares com as dos pequenos leitores em suas vidas reais. Há uma simpatia estabelecida com as personagens que amplia o contato do leitor com novas formações de experiências por meio da leitura literária (COLOMER, 2007).

A literatura infantil aponta outras formas de existir que seriam quase impossíveis, não fosse via literatura. A respeito disso, Oliveira (2010, p. 42) argumenta que a literatura infantil é libertadora do imaginário infantil, por conta de que “[...] não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres”.

Os animais e seres fantásticos presentes na literatura infantil estabelecem certos modelos de conduta apreendidos rapidamente pelas crianças. Como elucidado por Colomer (2007), ainda que os modelos de conduta dos seres fantásticos sejam mais apreensíveis pelas crianças, são os animais que aparecem com mais frequência nos livros de literatura infantil.

Cabe destacar que a figura dos animais em obras literárias infantis nem sempre está ligada às expectativas das crianças, de forma que Colomer (2007) acrescenta que há obras que são transgressoras de normas sociais ou duras afetivamente que compõem o progresso leitor das crianças.

Nesse sentido, as obras literárias que rompem com convenções de estereótipos culturais ou que apresentam a morte e o luto, por exemplo, ganham espaço. Em certas narrativas, não somente literárias, as crianças se emocionam e experienciam a dor juntamente com o filhote de leão Simba ou o pequeno elefante chamado Dumbo⁴, ao se distanciarem, um do pai e outro da

⁴ Simba e Dumbo são personagens de animações audiovisuais da Disney. No caso de Dumbo, há uma obra chamada “*Dumbo, the Flying Elephant*” (*Dumbo, o elefante voador*), escrita por Helen Aberson-Mayer e Harold Pearl, com ilustrações de Helen R. Durvey. Protegida por direitos autorais até 1939, quando a Disney adquiriu os direitos da obra e realizou adaptações para animações.

mãe, respectivamente. Assim, verificamos que há uma razão para a utilização dos recursos dos animais para tratar de temáticas difíceis para as crianças. Nas palavras de Colomer (2007, p. 56): “desta maneira, o impacto de acontecimentos, como a morte de personagens ou a excitação produzida pela vulnerabilidade das normas de conduta, será menor, já que os atores não são humanos.”

Desse modo, Oliveira (2010) considera que quem propõe personagens fantásticos simbólicos para tratar de temáticas sensíveis é o professor mediador de leitura. É ele quem pode selecionar obras de qualidade que evidenciem as emoções e a sensibilidade nas crianças. No compartilhamento de leitura, a expressão do mundo interior da criança se volta para o mundo externo e é significado pela diversidade de temáticas das quais essa criança é imersa.

Os personagens fantásticos, por exemplo, exploram diversas temáticas, já que permitem a criação de obras com liberdade de regras e aceitação das crianças no momento de interação com a leitura. É a partir desse movimento que a leitura literária deixa de ser uma representação do que “o mundo é” para o que o mundo poderia ser. Essa ampliação de reconhecimento na experiência com a literatura infantil marca o progresso contínuo do leitor que confirma certezas e propõe novas alternativas às crianças (COLOMER, 2007).

Acerca dos monstros presentes na literatura infantil, Colomer (2007, p. 57, grifo nosso) argumenta:

Os monstros [...] parecem fazê-los [os leitores] aptos a encarnar as angústias interiores, pesadelos e terrores indefinidos, exorcizados hoje em dia por uma literatura infantil que reflete a grande atenção dada aos temas psicológicos próprios das sociedades pós-industriais.

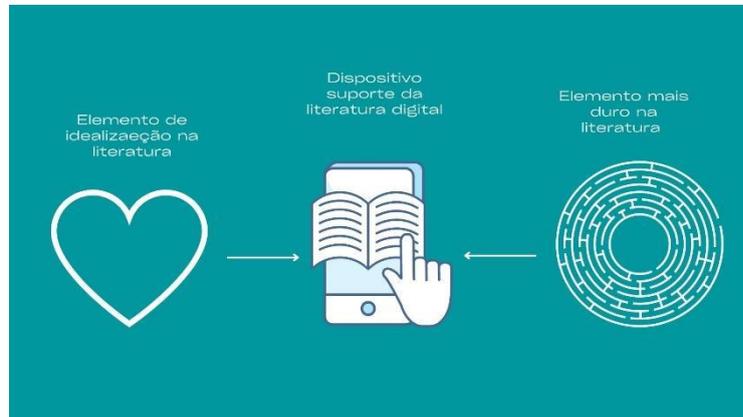
Nesse movimento, é por meio dos diferentes temas, como no caso das angústias e terrores, apresentados na citação, que os gêneros adotados pela ficção infantil marcam novas linhas de progresso dos leitores, a depender das possibilidades de compreensão das crianças, conforme suas idades e trajetórias de leitura.

Essa reflexão empreendida nos leva a pensar na literatura como uma forma de exploração da realidade que se refere à tensão entre a idealização e o questionamento do mundo. É uma combinação entre forças de aproximação e distanciamento que orienta os pequenos leitores na formação de leitura literária.

Em conformidade com essa oposição, Colomer (2007) assevera que as crianças aceitam uma imagem idealizada delas mesmas e do seu mundo experienciado, já essa imagem é ordenada, coerente e tranquilizadora da realidade. Em uma posição contrária, as crianças

também buscam e necessitam de literatura mais dura, que faça ecos em zonas agressivas, menos socializadas ou ainda incompreendidas pelas crianças. Na Figura 5, ilustramos essa tensão entre idealização e questionamento do mundo presentes na leitura literária infantil.

Figura 5 - Tensão entre idealização e questionamento do mundo



Fonte: elaborada pelo pesquisador com base em Colomer (2007)

Mais adiante, procuramos abranger esses dois movimentos de tensão da Figura 5 em nosso capítulo da pesquisa-ação com duas obras literárias digitais infantis: primeiramente, o movimento da idealização e do ornamento; depois disso, exploramos a literatura mais dura que transgredir as idealizações de mundo, apresentando novas realidades aos leitores envolvidos nesta pesquisa.

Na literatura infantil, as normas apresentam a possibilidade de infração, assim como a distinção entre cumpri-las ou transgredi-las. As condutas são diversas e as respostas a essas normas podem ser diversas. Esse jogo intelectual ou moral marca a experiência das crianças com a literatura. Em consonância com Colomer (2007, p. 60), não é por didatismos deliberados, mas é pela literatura que se “apela [...] a tudo que somos como seres humanos, para além das circunstâncias de nossa existência, para construir a experiência como uma operação de conhecimento”.

Colomer (2007) destaca que são três os polos de funcionamento social que orientam a experiência com a leitura literária infantil: os livros, a mediação e as crianças. A mediação é o elo entre os livros e as crianças na construção de competências de leitura nos itinerários formativos de aprendizagem escolar. Os sujeitos que desempenham essa função de mediadores não precisam ser somente o professor, ainda que este seja conhecido como profissional de grande importância no itinerário de aprendizagem de crianças. Os bibliotecários, familiares e outros adultos também são importantes nas operações de mediação e interação com obras literárias.

As intervenções realizadas pelos mediadores se voltam para diferentes aspectos da leitura, como na motivação, na ampliação de visão de mundo ou formato dos livros e formas de lê-los. Tendo isso em vista, são traçados conteúdos e objetivos com a leitura literária. Enquanto professores e pesquisadores, adiante, no capítulo da pesquisa-ação, buscamos meios adequados para a construção de um itinerário de leitura literária para as crianças.

A leitura na educação contemporânea, sobretudo após a segunda década do século XXI, está pautada em coordenadas voltadas para a escuta, compartilhamento de ideias e auxílio na leitura de textos que realmente valem a pena, se distanciando de uma perspectiva que não admite barulhos. Uma vez que os alunos estão imersos em diferentes tecnologias de interação e comunicação, não podemos conceber itinerários de aprendizagem que não reconheçam a relevância da construção de experiências coletivas com a literatura.

Desse modo, Siqueira (2013) enfatiza que saber compreender tendências do mercado editorial faz parte das ações do mediador que está imerso em tempo e reconhece a importância da atualização dos temas que podem ser de interesse de seus alunos. Exercer uma mediação requer sensibilidade para selecionar, entre as várias possibilidades de mediação, aquelas obras que podem ser mais contributivas em determinado contexto. Nesse sentido, o mediador tem um papel relevante no progresso do leitor de leitura literária. A antropóloga Michèle Petit⁵ (2008) destaca a importância do mediador na formação do leitor literário, sobretudo em contextos fragilizados que distanciam as crianças e jovens das obras literárias.

Em um dos relatos resultantes de sua pesquisa no contexto da França, Petit (2008) conheceu uma jovem chamada Hava de origem turca que se mudou para o país europeu. Hava sofria exclusão, tinha dificuldades de aprendizagem e era desmotivada por alguns familiares, que diziam que o caminho do trabalho seria mais próspero que o dos estudos na França. Hava encontrou o apoio de professores e de bibliotecárias na mediação para o desenvolvimento de suas competências de leitura literária e escrita que foram responsáveis por modificar seu destino, já que ela estava estudando para ser professora quando concedeu o seu relato à pesquisadora. Consoante Petit (2008, p. 154), “Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares

⁵Michèle Petit tem vastas pesquisas acerca da relação dos jovens com leitura em diferentes regiões da França e também em países da América Latina, como o Brasil, Colômbia e Argentina.

do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras 'verdadeiras', é essencial”.

O mediador é mais que um facilitador de encontro com as obras literárias; é um sujeito afetivo e interessado em reconhecer a realidade do outro e procurar (trans) formá-la. Em contextos de situações de guerra ou migrações forçadas, assim como em espaços de rápida deterioração econômica e crises, as crianças e jovens sentem com mais intensidade os impactos de mazelas que retiram direitos essenciais que deveriam ser experienciados por eles. Observamos, então, a importância da literatura infantil na elaboração da relação com o mundo e a expansão do que constitui os sujeitos enquanto essencialmente humanos.

Em sua tese de doutorado, Siqueira (2013) argumenta: para que uma criança se constitua como leitora da literatura há três elementos que são indispensáveis: a criança como leitora, a literatura e o mediador. Sem um desses componentes, essa cadeia não se fecha e os itinerários formativos não podem ser alcançados na perspectiva de uma educação literária que humanize e sensibilize as crianças.

Os escritores dão voz a discursos que explicitam questionamentos e perspectivas de vida que são de grande importância, especialmente para as crianças, elas que têm um mundo de descobertas pela frente. Selecionar obras e autores que façam uso de personagens e vozes relevantes para o progresso dos leitores é uma das atribuições do mediador de leitura literária. De acordo com Petit (2008, p. 157),

[...] a linguagem diz respeito à construção dos sujeitos falantes que nós somos, à elaboração de nossa relação com o mundo. E que os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o mundo. Não devido a uma inefável grandeza esmagadora, mas ao contrário pelo desnudamento extremo de seus questionamentos, por nos oferecerem textos que tocam no mais profundo da experiência humana.

Nesse movimento, essa exploração da experiência humana foi decisiva na mudança de destino de jovens de contextos marginalizados que concederam relatos para Petit (2008). É importante a relação personalizada das crianças e jovens com os mediadores, seja na forma de apoio com ajuda para ir mais longe, ou até mesmo através da leitura colaborativa com essas crianças e jovens.

Mesmo que o espaço escolar como a sala de aula, a biblioteca e os suportes à literatura, como livros físicos e dispositivos digitais, bem como o smartphone e o computador sejam importantes na veiculação e estímulo à leitura literária, o essencial para o despertar do gosto de ler, segundo Petit (2008, p. 166), “é um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual.”

Aqueles profissionais que têm seus trajetos influenciados pela literatura conseguem progredir nos itinerários de leitura com os estudantes em todas as etapas de ensino, uma vez que se tornam modelos de conduta para as crianças e, então, com a orientação desses profissionais, a leitura encoraja esses estudantes a atravessarem zonas nebulosas de suas vidas em busca de novas vivências significativas.

A leitura mediada pelo professor possibilita que as pausas no progresso da leitura literária das crianças sejam reconhecidas e trabalhadas pelo professor, de modo que os estudantes consigam atravessar o “umbral de leitura”, como ilustrado por Petit (2008). O mediador é aquele sujeito que fornece as ferramentas necessárias para que o itinerário de leituras da criança não se esgote. Para isso, o professor traça objetivos e temáticas que vão ao encontro das necessidades das crianças que, muitas das vezes, sentem-se perdidas, pois alguma novidade as assustou, ou também porque essas novidades foram insuficientes e o tema foi esgotado. Evocamos a noção de umbral de leitura, proposta por Petit (2008), na Figura 6.

Figura 6 - Travessia dos umbrais de leitura literária



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2022)⁶

Constantemente, professores mediadores precisam ajudar os pequenos leitores a superar algo relacionado à leitura, marcada por numerosos umbrais que fazem parte do contínuo progresso de leitura literária. Conforme Petit (2008, p. 168), “[...] é preciso ajudar certos usuários, certos leitores, uma vez mais, a superar algo. Na realidade, cada novo umbral pode

⁶ Petit (2008) ensina que os umbrais são manifestados em dificuldades de progressão de leitura por diversas ordens, especialmente entre as crianças que estão descobrindo novos itinerários de leitura literária.

reativar uma relação ambivalente com a novidade. E esses umbrais são numerosos [...]” Em suma, esse conceito de umbral de leitura se refere aos desafios e impedimentos na progressão de leitura que podem ser superados com o suporte do letramento literário.

Em continuidade, Petit (2008) define a função do mediador de leitura literária como o indivíduo que constrói pontes entre as crianças e os livros. Essa construção de pontes requer um trabalho constante para que os leitores consigam atravessar “umbrais de leitura”, como mencionou a autora, até mesmo aqueles que eles não conseguem reconhecer. Dessa forma, Petit (2008, p. 174) ressalta que “o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso.”

Já que, de acordo com Colomer (2007), a leitura não é concebida unicamente como uma atividade solitária (ainda que essa seja uma coordenada válida para a leitura), e que as coordenadas da leitura são o compartilhamento de ideias, os livros ilustrados são excelentes suportes de obras literárias infantis, por conta de que enriquecem a formação de experiência e de olhares conjuntos sobre as imagens, as cores, texturas e diagramações compõem as obras de apreço das crianças.

Nesse caso, as obras que estão em suportes digitais, como no caso de nossa pesquisa, podem explorar ainda mais recursos que são atrativos e facilitam o compartilhamento de percepções e opiniões acerca do que foi lido. Esse compartilhamento de percepções é significativo para as crianças, já que a leitura se deve muito à voz de quem lê e às subjetividades atravessadas por esse sujeito. Petit (2008, p. 58) assevera que não há uma receita universal para que a criança leia, a importância se dá na “[...] capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva [...].”

Nesse movimento, essa relação subjetiva com a leitura é favorecida com a utilização de recursos que aproximem os leitores e que facilitem a compreensão como um meio de reunir as pessoas e dar voz àqueles que, por alguma razão, já puderam se sentir incompreendidos ou silenciados, com novos questionamentos e com algumas novas respostas que serão transformadas em experiências estéticas transformadoras na sociedade.

Desde os livros ilustrados até os livros infantis, a leitura vem incorporando elementos visuais que estreitam laços entre a palavra escrita e a imagem. Santaella (2012) elenca os principais tipos amplos de leitor: o leitor contemplativo, o movente e o imersivo. Esses tipos de leitores foram introduzidos cronologicamente devido às mudanças na sociedade e às exigências das práticas sociais que envolvem a leitura.

Dentre a variedade de tipos de leitor elencados por Santaella (2012), há o leitor contemplativo, oriundo da idade pré-industrial e que se caracteriza pela leitura meditativa do livro impresso e da imagem estática. O segundo leitor nasce a partir das Revoluções Industriais por volta do século XIX e é concomitante ao desenvolvimento dos centros urbanos dinâmicos com vários sinais, linguagens e multidões. É o leitor que se expressou nos jornais, fotografia e televisão, por exemplo.

Nessa perspectiva, o terceiro tipo de leitor é nosso maior interesse, uma vez que agrega os tipos anteriores e se manifesta na leitura de obras literárias digitais infantis, que fazem parte de nosso estudo. Consoante Santaella (2012), esse terceiro tipo de leitor emerge das redes de informação e comunicação nos espaços virtuais.

A literatura infantil, como podemos observar, não tem somente o livro físico como suporte, de forma que diferentes modelos estruturantes de leitura na sociedade, como jornais, *outdoors*, placas, semáforos e outras estruturas trazem consigo novos panoramas de leitura em que emergem as produções verbo-visuais⁷.

Além do leitor reconhecido pela convergência de leitura no suporte do livro físico em papel, há uma diversidade de tipos de leitores que se atualizam constantemente. Há também o leitor de imagens, desenhos, gravuras, fotos, assim como o leitor de revistas, infográficos, mapas, símbolos e sinais que compõem a estrutura das cidades. Santaella (2012, p. 266) argumenta o seguinte acerca do leitor moderno das cidades: “Esse leitor só pode se movimentar no ambiente urbano das grandes metrópoles porque lê os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, [...]etc.”

Dentre essa diversidade de leitores que emergem das cidades, há o leitor-espectador das imagens em movimentos, como no caso do cinema, da televisão e do vídeo, que se popularizaram nos meios de comunicação. Com as revoluções proporcionadas pelas tecnologias digitais da *Web*, o leitor das telas eletrônicas se move pelas redes em arquiteturas líquidas e não-lineares no ciberespaço, este concebido por Santaella (2012) como um espaço virtual formado pelo conjunto de redes de computadores interligados.

Essas arquiteturas reconhecidas por Santaella (2012) estão continuamente sendo atualizadas e reformuladas, de forma que o leitor desempenha efetivamente papéis complexos

⁷ Produções compostas por linguagens da cultura escrita, visual e sonora, como imagens, vídeos, ícones, músicas, entre outras mídias.

de interação no ciberespaço. O ciberespaço se configura, então, como uma forma de inserção e compartilhamento de identidades sociais que transitam virtualmente.

Relacionado a isso, é um desafio contemporâneo para os pesquisadores refletir acerca das urgências suscitadas com as tecnologias digitais, pois elas trazem novas indagações. O universo digital suscita compreensões próprias do ciberespaço que remodelam a leitura e a produção em rede.

Com relação ao primeiro tipo de leitor, o contemplativo, Santaella (2012, p. 268) defende que ele “[...] é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse leitor nasceu no Renascimento e perdurou até meados do século XIX”. Vemos, dessa forma, que a imagem estática era o foco de apreciação na leitura dos signos.

A respeito disso, Santaella (2012) traça o perfil cognitivo do leitor contemplativo como um perfil de leitor individual, solitário e silencioso, o que implica intimidade entre o leitor e o livro, em uma relação meditativa com a leitura que privilegia a contemplação e a concentração. A interação do leitor é feita com os objetos imóveis, de forma que é o leitor que procura a leitura e define o tempo de leitura dedicado a cada material. É o tipo de leitura essencial para as idas e vindas e ressignificações que necessitam de entrega imaginativa e interpretativa que não é mensurável na contagem de tempo cronológico.

O segundo tipo de leitor é impulsionado a partir da Revolução Industrial e do surgimento de centros urbanos. Segundo Santaella (2012, p. 268), “É, portanto, o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas”. Esse é um leitor que foi destacado com a revolução da prensa dos jornais e fotografias, bem como o cinema e a televisão, suportes tecnológicos que perduram desde a Revolução Industrial, dada a infinidade de linguagens presentes nesses meios que transformaram a leitura no mundo.

A vida moderna está imersa na aceleração capitalista e no neoliberalismo, nos quais proliferam metrópoles que configuram um novo estágio da história humana, já que a produção em massa e a vida em coletivos setoriais fragmentam a interação entre os sujeitos com muita velocidade e estímulos sensoriais nas cidades.

A respeito disso, Santaella (2012, p. 269) pontua acerca do segundo tipo de leitor na vida moderna: “Nesse ambiente, surgiu o segundo tipo de leitor, que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, que passa com igual velocidade de um estado fixo para um móvel.” Nesse movimento, esse é o leitor que precisa se movimentar rapidamente entre os diversos estímulos para interagir em sociedades em que fervilham signos de diversas esferas da comunicação. O leitor das linguagens híbridas e misturadas que é fugaz, mas muito ágil.

Nessa perspectiva, consoante Santaella (2012, p. 270), há uma isomorfia entre a movimentação desse segundo tipo de leitor com o movimento de veículos, como o carro, os ônibus, o movimento de câmeras e vídeos, por exemplo. “De fato, a sensibilidade adaptada às intensidades fugidias da circulação incessante de estímulos efêmeros é uma sensibilidade inerentemente cinematográfica.”

Por conseguinte, o cinema é estruturado a partir de determinados movimentos, enfoques e enquadramentos de câmera que variam de acordo com as intenções e com o estilo a ser destacado em certa obra cinematográfica, de modo que a composição e o consumo das obras que circulam no cinema são influenciados pela transitoriedade e fugacidade que compõem as grandes cidades.

Em continuidade aos tipos de leitor mencionados por Santaella (2012), a autora reconhece o leitor movente como a base de sensibilidade perceptiva humana para o surgimento do leitor imersivo, que é o leitor que navega por espaços informacionais da internet. Este último é o tipo de leitor evidenciado nos processos de navegação no ciberespaço, onde o leitor busca rapidamente, faz relações, compõe e interpreta informações compostas por diversas linguagens, como os elementos sonoros, as linguagens verbais e visuais. Nesse sentido, o leitor movente concede ao leitor imersivo características da sua senso-motricidade que são aproveitadas por este último (SANTAELLA, 2012).

Dessa forma, esse terceiro tipo de leitor é o que emergiu nos espaços de redes computadorizadas de informação e comunicação, de modo que este último tipo de leitor é de grande interesse para Santaella (2012), bem como para a nossa pesquisa, uma vez que esse tipo de leitor está presente também na leitura eletrônica digital.

O leitor cunhado como imersivo mobiliza novas habilidades de leitura que são distintas daquelas do leitor de textos impressos e estáticos. Ao mesmo tempo, também não são as mesmas habilidades do leitor de imagens em revistas, jornais e televisão, por exemplo. Santaella (2012, p. 271) explica que existem quatro estratégias de navegação realizadas pelo leitor imersivo:

- a) Escanear a tela, cobrindo uma larga superfície não linear sem profundidade de campo.
- b) Navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado.
- c) Buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo preciso.
- d) Explorar em profundidade, chegar até o nível da informação mais especializada

Observamos que essas quatro estratégias inauguram habilidades inéditas que exigem (como o próprio nome indica) imersão no espaço informacional, que é composto por signos diversos. O roteiro de leitura do leitor imersivo é múltiplo e não linear, com saltos de fragmentos

de textos que evidenciam a interação no processo de leitura em espaços digitais. É um leitor que transita entre imagens, vídeos, documentos escritos, músicas, ícones, hiperlinks etc.

Segundo Santaella (2012), é o leitor de roteiros multissequenciais e labirínticos que formam uma rede virtual de leitura. Essa complexa rede virtual proporciona saltos de leitura para que o leitor seja livre para se orientar em informações de ordenação associativa estabelecida através do próprio ato de leitura.

Dessa forma, as maneiras de se comunicar, pensar, escrever e ler são alteradas e transformadas continuamente com os avanços tecnológicos. Dia após dia, remodelamos as características do leitor contemplativo para assumirmos e aprendermos novas características de leitura exigidas a todo momento, uma vez que a interatividade é acentuada paulatinamente.

Nesse movimento, Santaella (2012) assevera que esses três tipos de leitores que foram definidos ainda na primeira década do século XXI não são excludentes, de forma que eles não levam o tipo anterior ao desaparecimento. São leitores que existem mutuamente e se complementam. As mudanças ocorridas nas redes digitais a partir da segunda década do século aceleraram transformações no perfil dos leitores, de forma que Santaella (2012) elenca um quarto tipo de leitor: o leitor ubíquo.

O perfil cognitivo do leitor ubíquo está submetido à evolução da internet e ao desenvolvimento das redes sociais. O caminho traçado por esse leitor é o da convivência e do compartilhamento de informações. Em conformidade com Santaella (2012, p. 273), “A internet tornou-se assim um hiperespaço plural, no qual são produzidas, publicadas, distribuídas e consumidas mensagens multimídia.” Sendo assim, a internet orienta produções verbo-visuais que são criadas em espaços digitais voltados para a interação.

Nessa perspectiva, consoante Santaella (2012), o termo leitor ubíquo remete à presença simultânea física e virtual, em uma reinvenção do sujeito que se envolve em complexas formas de inserção no mundo que influenciam o trabalho, o entretenimento, os serviços digitais, como o *streaming*, e também os games e as redes sociais de produção e compartilhamento de multimídias, como o *Instagram* e *Facebook*, por exemplo.

Esse perfil cognitivo de um sujeito presente em qualquer momento e lugar nos leva para a caracterização do leitor ubíquo como um leitor desafiador que implica novas possibilidades para a educação que passam pelo rompimento de barreiras físicas no aprendizado. Com as medidas emergenciais de ensino e aprendizagem de forma remota, por conta da Covid-19, começamos a vislumbrar um horizonte da ubiquidade pouco explorado e ainda não acessível a todos nos meios educacionais.

O rápido desenvolvimento tecnológico evidenciou a coexistência de um leitor, espectador e internauta que coexistem. Em conformidade com Siqueira (2013), precisamos formar esse humano multimídia, que é um sujeito que lê, ouve e combina diferentes linguagens em distintos espaços, que não somente o espaço escolar.

O *smartphone* acentua a ubiquidade em que estão inseridos os leitores, estes capazes de adentrar no ciberespaço informacional e realizar conversas, trocar vídeos, fotos e áudios com pessoas que estão fisicamente próximas, ou até mesmo a continentes de distância. Segundo Santaella (2012, p. 278), o que caracteriza esse leitor “[...] é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.” Nesse sentido, o leitor ubíquo transita entre a realidade física e virtual com muita rapidez, em momentos de maior ou menor aproximação entre elas.

A atenção desse leitor ubíquo é parcial e descontínua, de forma que ele responde a distintos estímulos sem se demorar em nenhum deles, uma vez que esses estímulos requerem fluidez e rapidez em suas utilizações. Os dispositivos, então, são criados e configurados para uma legítima comunicação ubíqua entre leitores que navegam por distintas redes de conexão interativa que estão continuamente sendo remodeladas pelos usuários.

Por fim, Santaella (2012, p. 282) resume a noção do leitor ubíquo como uma expansão inclusiva dos perfis cognitivos dos três tipos de leitor anteriores, em uma ação contínua de preservação das características desses perfis de leitores precedentes. Com isso, ela acrescenta, “Ademais, é um leitor que tem de aprender com o sentido também emerge em contextos coletivos e colaborativos, como a criatividade opera numa cultura aberta, baseada em amostragem, apropriação, transformação e em traduções contínuas.”

Esse modo colaborativo e interativo de se inserir na sociedade pauta as produções literárias para as crianças e os jovens em distintos contextos, o que requer ferramentas específicas para a leitura e composição desses materiais. Nesse sentido, na próxima seção, nos ocupamos da noção de letramento literário com base nas contribuições de Cosson (2020).

3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL

Como tratamos de leitura literária na seção anterior, esclarecemos que, nas duas primeiras décadas do século XXI, as discussões acerca da literatura infantil no Brasil têm se expandido em um campo de estudo específico e amplo, o que leva ao uso frequente dos termos “leitura literária” e “letramento literário” como equivalentes. Cosson (2021) assevera que é

necessário realizar uma desambiguação dos termos e estimular limites conceituais para que os termos não sejam perdidos.

Em continuidade, Cosson (2021) explica que a expressão “leitura literária” está voltada para duas práticas de leitura relacionadas com a história da escrita. A primeira prática de leitura é a mais ampla e geral, realizada na leitura de textos que cumprem função estética; textos feitos para o entretenimento e para o prazer da leitura. Já a outra prática está relacionada a um significado de especificidade dos textos literários, em uma leitura literária de textos que se relacionam com a empatia até estudos específicos da teoria literária.

Ao partirmos da noção de leitura literária, consoante Cosson (2021), o termo “letramento literário”, em uma perspectiva ampla e generalista, é concebido a partir do reconhecimento da linguagem escrita como fator de inclusão e participação na sociedade, esta que é reconhecida historicamente como grafocêntrica.

Cosson (2021) busca distanciar a noção de letramento literário dessa definição generalista, uma vez que ela remete à inócua concepção de literatura como arte da palavra entre campos preferenciais das artes. Há também a ênfase somente no termo “literário”, abdicando ao literário a posição intocável da tradição escolar.

Nessa perspectiva, Cosson (2021) busca uma concepção que equilibre os dois termos que compõem o conceito "letramento literário" e, assim, o define como a apropriação da literatura. Em acréscimo à concepção, o letramento é compreendido como um processo de construção de sentidos via fala, imagens, escrita e tecnologias variadas; processo este que compõe os recursos nos quais são construídas e compartilhadas visões de mundo.

Como afirma Cosson (2021, p. 85): “Esse processo se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apropriam e usam esses recursos em níveis, formas e contextos multivariados.” Essa concepção de letramento posiciona o conceito relacionado ao mundo em uma aprendizagem sociocultural que não se reduz ao espaço escolar.

Diante disso, o letramento literário, por conseguinte, refere-se às linguagens utilizadas para significar simbolicamente através de palavras que constituem a experiência no mundo (COSSON, 2021). O literário, então, se justapõe ao letramento no reconhecimento das linguagens e dos modos de ler que são formas singulares de criar sentido e experienciar o mundo.

Como argumenta Siqueira (2013, p. 86) em sua tese: “O letramento literário, oportunizado por uma mediação eficiente, muitas vezes, exige o domínio sobre outros suportes que não seja o escrito.” Nesse sentido, a oralidade e a visualidade dos livros digitais em diversos suportes são fundamentais para construir um público-leitor engajado composto por crianças.

Relacionado a isso, Cosson (2021) ensina que é fundamental que as obras sejam lidas de forma literária, dada a reivindicação da apropriação literária da literatura, o que implica a base de definição e prática do letramento literário, já que esse conceito não pode se resumir à leitura de qualquer texto. Cosson (2020) propõe o letramento literário como um paradigma de ensino da literatura, já que ele é parte de um movimento de renovação do ensino de língua materna que é atravessada por distintas concepções de letramento que, por vezes, conflitam e excluem a experiência literária dos leitores com os textos. Por isso, esse paradigma se apresenta “[...] como uma modernização necessária face ao impacto sociocultural das novas tecnologias do mundo digital e as demandas do mercado de trabalho por um domínio progressivamente maior da escrita”. (COSSON, 2021, p. 860).

Na concepção de Cosson (2021), é assim que o letramento literário, com relativo atraso, firma a parceria entre a literatura e o ensino de língua, sem excluir dimensões essenciais que compõem o letramento e a literatura. Nosso desafio nesta dissertação estará centrado nessa união que compõe o letramento literário das crianças, dada a vastidão de competências e habilidades a serem mobilizadas pelas crianças nas práticas de leitura literária.

Dentre a multifacetada leitura literária, o letramento literário toma como abordagem um modo específico de ler textos propriamente literários. Tendo isso em vista, “o letramento enquanto ensino da literatura na escola tem como pressupostos básicos o contato direto do aluno com o texto, o compartilhamento das leituras em uma comunidade de leitores e o desenvolvimento da competência literária”. (COSSON, 2021, p. 87). É o letramento literário no contato real com os textos em uma experiência intransferível que mescla diferentes linguagens.

A esse respeito, Cosson (2021) reconhece o letramento literário como uma espiral que vai do pessoal ao coletivo, composta por diferentes leituras e sentidos partilhados. O foco dessa espiral não é o conteúdo, mas sim uma competência a ser desenvolvida pelos estudantes que não se limita ao espaço escolar. Cabe a nós, professores e mediadores de leitura, oportunizar o manuseio da linguagem literária a fim de ampliar o repertório das crianças e as diferentes formas de ler o texto literário.

Segundo Cosson (2021), na sua organização metodológica, o letramento literário se concretiza nas atividades pedagógicas de diferentes enfoques. Além da prática pessoal e do compartilhamento de leitura em uma comunidade, há também dois procedimentos imbricados: a leitura responsiva e a prática interpretativa.

Em continuidade a isso, conforme Cosson (2021), a leitura responsiva compreende o registro de uma resposta que a literatura suscita no leitor, podendo ser manifestada em diversas

formas e linguagens, já que os meios de suporte em que a literatura circula são variados, sobretudo na expansão da tecnologia em que estamos imersos.

O segundo procedimento, cunhado como "prática interpretativa", requer sistematização e aprofundamento dessa resposta do procedimento anterior, observando o contexto, o texto e o intertexto, todos postos em discussão e que desvelam distintas camadas de sentido construídas com a linguagem simbólica. Esses procedimentos são explorados nas sequências de letramento. Há a sequência básica e a expandida. Optamos por elaborar os procedimentos metodológicos da primeira, uma vez que o enfoque desta dissertação é o formato de oficinas de curto período.

Cosson (2009, p. 47) redimensiona as aprendizagens no formato de sequências que possam conduzir esse processo de letramento literário. O letramento literário parte do pressuposto de que o ensino de literatura “[...] deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela.”

Assim sendo, as práticas de leitura em sala de aula necessitam ser contempladas pelo processo de letramento literário, e não somente a leitura das obras. Cabe a nós, professores e mediadores de leitura, despertarmos a posição crítica dos alunos frente aos textos literários, de forma que eles ultrapassem o consumo e a fruição, ainda que esses sejam aspectos da leitura literária de grande valor no processo de letramento literário.

Em prosseguimento, Cosson (2009) argumenta que as sequências oferecem possibilidades de combinação que são multiplicadas de acordo com os interesses e contextos das comunidades de leitores. Essas sequências não devem ser tomadas como limites, mas como possibilidades concretas de estruturação de estratégias a serem utilizadas com os textos literários no ensino básico. “Por isso, consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente”. (COSSON, 2009, p. 48).

Em continuidade à noção de sequências exemplares, Cosson (2009) define as perspectivas metodológicas do letramento literário, nas quais nos centramos na técnica da oficina. Ela é concebida sob a máxima do “aprender a fazer fazendo”, o que consiste em orientar o aluno a construir, através da prática, o conhecimento. Esse princípio pode ser explorado na alternância entre atividades de leitura e escrita, de modo que cada atividade de leitura pode ter uma atividade correspondente de registro. A oficina, segundo Cosson (2009, p. 48), “Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências”.

Acerca disso, são quatro passos que unem a sequência básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. Buscamos elucidar, rapidamente, cada um desses passos que compõem a sequência básica. Com relação à motivação, Cosson (2009) defende que as crianças, os adolescentes e os adultos se envolvem com mais animação em atividades de leitura quando há uma situação interativa de criatividade com as palavras. Ao imaginar uma solução para um suposto problema, ou então, ao observar uma ação que conecta a realidade com a ficção, são abertas portas para a recepção e para a experiência leitora.

A motivação se dá através da preparação que mobiliza mecanismos voltados ao favorecimento do processo de leitura, no geral, pois, “Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”. (COSSON, 2009, p. 54, grifo do autor). O encontro do leitor com a obra literária é mediado por uma motivação satisfatória.

Nesse sentido, de acordo com esse estudioso, a formação de uma situação em que os alunos respondem e posicionam-se diante de um tema é uma construção comumente formulada na motivação. Todavia, cabe ressaltar que a aproximação do aluno com a obra literária não precisa ser necessariamente por tema, mas também por estrutura composicional e estilo, como no caso da exploração da organização e disposição estrutural de uma obra literária digital, por exemplo. O limite da motivação em uma proposta de letramento literário costuma ser de uma aula. Alguns alunos de graduação de Cosson (2009) mostravam-se adeptos da motivação seguida da introdução em uma mesma aula.

Oliveira (2010) ressalta que o professor mediador de leitura pode pensar em estratégias que façam emergir a sensibilidade dos pequenos leitores. A dramatização e ambientação na etapa de motivação podem ser combustíveis para uma imersão satisfatória na leitura da obra literária, visto que

A literatura, ao ser fruída em contínua convivência, coloca-se como uma possibilidade muito concreta de ver e sentir a realidade de uma maneira inusitada. Neste sentido, as rodas de leitura, ao proporem uma leitura compartilhada, são um instrumento mediador importante para a formação do leitor infantil. (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Após a exploração da motivação em uma realidade concreta, como vimos na citação anterior, a segunda etapa da sequência básica é chamada de introdução. Em conformidade com Cosson (2009), é nessa etapa que ocorre a apresentação do autor e da obra. Para essa apresentação, são necessários alguns cuidados, como, por exemplo, o limite dessa introdução, de forma que não se torne uma grande aula expositiva acerca da vida do autor e obra, com dados

irrelevantes para o propósito do letramento literário. Nesse sentido, Cosson (2009, p. 60), reafirma um pressuposto acerca da introdução no letramento literário:

Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.

Após esse breve momento de apresentação do autor ligado à obra, passamos para a terceira etapa: a etapa de leitura. Essa etapa está imbricada ao acompanhamento da leitura dos estudantes feita pelo professor mediador de leitura. Cosson (2009) pontua que a leitura escolar necessita ser acompanhada, tendo em vista que ela tem uma direção, um objetivo traçado com competências e habilidades expostas em documentos norteadores da Educação, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), que não podem ser perdidas de vista.

Esse processo de acompanhamento não é um momento de policiamento. Nessa etapa, não cabe ao professor vigiar o aluno para controlar a fase de leitura do aluno, mas sim acompanhar um amplo processo de leitura no auxílio de dificuldades, até mesmo aquelas relativas ao código escrito e repertório vocabular, questões frequentes, principalmente com os leitores menores.

A respeito do acompanhamento de leitura, Siqueira (2013, p. 140) assevera:

O percurso de constituição do leitor literário, como acontece com todo processo de formação humana, envolve várias dimensões que precisam estar coordenadas, para que resulte naquilo que desejamos. Porque a passagem de uma fase para outra no processo de constituição de um leitor reflete sempre um impasse delicado que exige habilidade por parte dos mediadores.

Acerca desse acompanhamento, em leituras mais amplas, como afirma Cosson (2009), os intervalos são benéficos para o letramento literário. Eles podem ser realizados de diversas formas, com uma conversa em círculos de leitura para a discussão do andamento da história, por exemplo, até atividades mais específicas.

Reconhecemos que, nos intervalos de leitura, o professor pode equacionar questões de interação entre o leitor infantil e a obra, como o desequilíbrio de expectativas do leitor em relação à obra que precisam ser compreendidas pelo professor, até mesmo as questões de ritmo de leitura e de orientação das crianças no suporte de leitura, seja este um livro físico, um livro digital etc.

A última etapa da sequência básica de letramento literário é cunhada como "interpretação". Para mediar essa interpretação entre algo que não seja um obstáculo, mas também para não ignorar sua complexidade, Cosson (2009) propõe uma divisão da interpretação em dois momentos: no momento interior e no exterior.

Nesse sentido, o momento interior é o de decifração, de leitura página por página, e chega ao ápice na apreensão global de uma obra lida. É o que Cosson (2009) define como o encontro do leitor com a obra, de forma que esse encontro é individual e compõe a experiência de leitura literária.

É o momento no qual os umbrais de leitura reconhecidos por Petit (2008) se juntam aos labirintos de palavras que podem levar o estudante ao encontro ou à perda em meio aos vários caminhos disponíveis. Como pontua Cosson (2009, p. 65), “Aliás, como costume dizer aos meus alunos, o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. Dessa forma, cabe mencionar que a interpretação interna é composta pelo que somos naquele momento da leitura. Ainda que seja uma atividade pessoal, ela é um ato social construído por meio de nossas experiências e vivências de mundo que vão facilitar ou dificultar a passagem pelo labirinto.

O momento externo da interpretação, por sua vez, consoante Cosson (2009), é composto pela materialização da interpretação em uma ação que tem sentido na comunidade leitora. É no momento externo que evidenciamos o papel da escola no compartilhamento e registro da leitura em um círculo social. Esse momento de exteriorização da leitura é definido de forma sensível por Cosson (2009, p. 65):

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória.

De forma especial na escola, ampliamos os sentidos construídos e atravessamos umbrais de leitura coletivamente no compartilhamento de interpretações de leitura. Nesse compartilhamento, as crianças se sentem parte de uma coletividade e fortalecem horizontes de leitura que as encorajam a seguir na leitura literária.

Nessas atividades de exteriorização de leitura, os estudantes podem refletir sobre a obra lida e explicitar produções verbo-visuais como forma de registro que estabelecem um diálogo estreito com a comunidade leitora. As crianças, em especial, acham divertido fazer produções de desenhos de uma cena da narrativa e compartilhar suas percepções sobre um desenho. Nesse

sentido, temos amplas possibilidades de formas de registros que serão na sequência de letramento literário proposta nesta dissertação.

Nesse sentido, para finalizar este capítulo, anunciamos o Quadro 2 com uma síntese dos conceitos e reflexões selecionadas voltadas à leitura e letramento literário que mobilizaremos no capítulo de análise (Capítulo 6):

Quadro 2 - Quadro síntese dos conceitos abordados no capítulo 3

| CONCEITOS | SÍNTESE |
|---|---|
| Progresso do leitor (COLOMER, 2007). | Progresso de competências na aquisição de sistemas de símbolos de forma contínua. |
| Mediador de leitura literária na escola (COLOMER, 2007; PETIT, 2008). | Sujeito que representa um elo entre os livros e as crianças na construção de competências de leitura nos itinerários formativos de aprendizagem escolar. |
| Leitor contemplativo (SANTAELLA, 2012). | Leitor caracterizado pela leitura meditativa do livro impresso e da imagem estática. |
| Leitor movente (SANTAELLA, 2012). | Leitor concomitante ao desenvolvimento dos centros urbanos com vários sinais, linguagens e multidões. É o leitor que se expressou nos jornais, na fotografia e na televisão, por exemplo. |
| Leitor imersivo (SANTAELLA, 2012). | Leitor evidenciado nos processos de navegação no ciberespaço, onde o leitor busca rapidamente, faz relações, compõe e interpreta informações compostas por diversas linguagens, como os elementos sonoros, as linguagens verbais e visuais. |
| Leitor ubíquo (SANTAELLA, 2012). | Leitor concomitante à evolução da internet e ao desenvolvimento das redes sociais. O caminho traçado por esse leitor é o da convivência e do compartilhamento de informações. |
| Letramento literário (COSSON, 2009). | Apropriação literária da literatura compreendida como um processo de construção de sentidos via linguagens utilizadas para significar simbolicamente a experiência no mundo. |
| Sequência básica de letramento literário (COSSON, 2009). | Procedimento metodológico que oferece possibilidades concretas de estruturação de estratégias a serem utilizadas com os textos literários no ensino básico. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Com base nesses conceitos sintetizados por meio do Quadro 2, no capítulo 4, nos centraremos nas reflexões acerca da multimodalidade constitutiva das obras literárias digitais

infantis e nos procedimentos para o desenvolvimento de (multi)letramentos entre as crianças nas práticas de leitura literária.

4 A MULTIPLICIDADE QUE NOS CONSTITUI: A MULTIMODALIDADE E A PEDAGOGIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS

Significativas mudanças ocorrem continuamente nos gêneros discursivos que orientam a interação e a comunicação na sociedade. Consequentemente, essas mudanças orientam novos pressupostos para as práticas de leitura e produção de textos na escola, sobretudo com a expansão das tecnologias digitais.

As crianças da segunda década do século XXI são nativos digitais imersos em diversas materialidades verbo-visuais que precisam ser compreendidas na escola, de forma que são requeridas novas práticas com os (multi)letramentos. Diante disso, este capítulo se ocupa da multimodalidade constituinte dos textos, bem como da Pedagogia dos (multi)letramentos que orienta o trabalho com esses textos que agregam linguagens verbo-visuais e que influenciam nas práticas de letramento literário.

Inicialmente, discorreremos sobre a multimodalidade e sobre os (multi)letramentos. Depois disso, discutimos os Designs e os Processos do Conhecimento que envolvem a multimodalidade e os (multi)letramentos e orientam as práticas de leitura que serão orientadas por meio do letramento literário. Mobilizamos os estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Cazden et al. (2021) e Rojo (2012, 2013), no que diz respeito à multimodalidade e aos (multi)letramentos. Por fim, utilizamos como aporte as reflexões de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2021a, 2021b) sobre as tecnologias digitais e as novas topografias dos textos *online*.

4.1 A MULTIMODALIDADE, OS DESIGNS DE SENTIDO E A PEDAGOGIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS

As constantes revoluções tecnológicas, intensificadas no século XXI, instigam pesquisadores e professores a investigarem os novos paradigmas de ensino que emergem dessa multiplicidade de linguagens, culturas e suportes nos materiais digitais. Há diversas formas de usar códigos combinatórios e a linguagem escrita, por exemplo. Assim, Kleiman (1995), décadas atrás, já elucidava que existem diferentes práticas socioculturais determinadas historicamente, que aos poucos vão sendo implementadas e modificadas socialmente.

Na década de 90, difundiram-se as ideias de um grupo de pesquisadores chamado Grupo de Nova Londres (*New London Group*), este nome reconhecido por conta da localização dos encontros dos pesquisadores que usualmente aconteciam nos Estados Unidos. Esses

pesquisadores se ocuparam de diversos temas, sendo que a utilização das distintas linguagens na produção e veiculação de textos foi levada a uma formulação teórico-metodológica ampla, que originou a Pedagogia dos (Multi)letramentos⁸ (CAZDEN et al., 2021).

O interesse que uniu os integrantes do NLG foi a discussão de uma pedagogia que se voltasse para os multiletramentos e que buscasse compreender as abordagens tradicionais de leitura e escrita e, além disso, que complementasse essas abordagens com novos modos de significação dos ambientes de comunicação contemporâneos.

A pedagogia proposta ensejava uma redefinição nos textos e práticas trabalhados em aula. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19, grifo do autor), essa pedagogia é concebida “[...] movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial comportamental e gestual.” Essa mudança conceitual faz parte de mudanças substanciais nas práticas de leitura e de escrita na escola propostas pelo grupo.

A apropriação de conhecimentos sobre as funções sociais que cada gênero discursivo cumpre é desenvolvida a partir de uma Pedagogia que priorize a construção de múltiplos letramentos. A pesquisadora Roxane Rojo (2012, p. 19) assevera que a multimodalidade, definida como a variedade de suportes e linguagens, constituinte em diferentes gêneros discursivos requer novos e múltiplos letramentos, assim, são reivindicadas “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

Como apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o termo “(multi)letramentos” refere-se a dois aspectos principais da formação do significado. O primeiro aspecto é a diversidade social que implica na variabilidade de textos, a depender do contexto social, composto pelas experiências de vida, disciplinas, trabalho, ambiente cultural, identidade de gênero, entre outros fatores que compõem a diversidade social.

Com relação ao segundo aspecto constituinte do termo “multiletramentos”, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) informam que ele concebido na multimodalidade. Segundo os pesquisadores, os significados estão sendo compostos multimodalmente, já que há

⁸ Originalmente, o termo utilizado pelo Grupo de Nova Londres era “Pedagogia dos Multiletramentos”. Por questões mercadológicas e de acesso às obras, recentemente, as novas traduções se voltaram para o termo “letramentos”, no plural. Procuramos preservar a nomenclatura anterior, sem deixar de reconhecer a posterior. Por isso, mantivemos o termo entre parêntesis, na forma “Pedagogia dos (Multi)letramentos”, como temos observado nas pesquisas contemporâneas acerca da temática.

multiplicidade e integração nos modos de significação, onde o texto escrito se mescla ao texto visual, ao áudio, ao espacial etc. Nos suportes multimidiáticos, como os *smartphones* ou computadores, por exemplo, a criação de conteúdos multimodais é ressaltada com muita velocidade, dada a facilidade de manuseio e a rapidez de compartilhamento de conteúdo.

Conforme Rojo (2012, p. 23), as características essenciais dos (multi)letramentos são

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Dessa forma, por conta da relação indissociável com a multimodalidade, os (multi)letramentos são fundamentalmente interativos e colaborativos. A própria composição das materialidades discursivas em rede é constituída para a interação, como no caso dos jogos digitais e das redes sociais, por exemplo. Oldoni e Freitas (2017, p. 22) afirmam que as ações em espaços multimodais “[...] têm como princípio fundante a interação/convívio dos usuários, que somente se concretiza em ações cooperativas”.

Nesse sentido, há a necessidade de centralizar o trabalho de leitura e escrita nas diferenças linguísticas e culturais, em razão de que “Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20). Dessa forma, cada vez mais, a diversidade tecnológica e cultural reorienta a vida de estudantes que precisam estar ligados a um ambiente escolar que considere as diferenças multiculturais existentes na sociedade, enfocando nas dimensões profissionais, pessoais e de participação cívica.

Guterra (2020) enfatiza que o computador, os *tablets* e os *notebooks*, por exemplo, são dispositivos que funcionam como meios de comunicação e informação, entretanto, é necessário que esses dispositivos sejam integrados a uma tecnologia educacional que facilite a utilização desses meios como instrumentos de interação, tornando a escola um espaço mais voltado para a realidade dos estudantes, que já é imersa em dispositivos tecnológicos. Em nosso Capítulo 5, buscamos aproveitar alguns dos recursos que esses dispositivos oferecem em nossas oficinas de letramento literário com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em continuidade a isso, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), historicamente, a escrita foi a principal forma de construir significados, ressaltando-se que todas as construções de significado são multimodais. Paulatinamente, os modos escritos puderam ser

complementados ou substituídos por outras formas de registro, como os gêneros orais, visuais, auditivos, entre outros padrões de significado.

Nesse sentido, em um artigo recente, Ana Elisa Ribeiro (2021b) levanta importantes questionamentos que podem orientar as práticas de leitura e produção com a multimodalidade. Como assevera Ribeiro (2021b, p. 8), “Uma vez que todos os textos são multimodais, o que podemos admitir é que haja uma paleta ou um espectro, mais ou menos descritível e analisável, de intensidades de multimodalidade, numa escala que jamais começará do zero”.

Na constatação de Ribeiro (2021b), verificamos um movimento importante para explorar a multimodalidade em sala de aula, já que não basta somente reconhecê-la, mas também analisá-la e descrevê-la, conforme a formação da materialidade discursiva e o seu contexto de recepção. Admitir uma paleta multimodal possibilita que trabalhem através de processos de conhecimento interligados que promovem os (multi)letramentos.

Assim, Ribeiro (2021b, p. 8) elucida que não havendo uma materialidade estritamente monomodal “[...] o que resta é que possamos pensar nos textos como de baixa multimodalidade, seguindo em direção à maior complexificação entre as camadas modais internamente e os diferentes tipos ou intensidades de relação entre os modos, isto é, a multimodalidade”.

Cabe destacar que o propósito de reconhecer as camadas multimodais de uma materialidade discursiva não é comparar textos de baixa ou alta multimodalidade, já que a intensidade intermodal e multimodal só seria aplicável em um conjunto comparável de fatores visualizáveis, o que não é um absoluto. O interesse de Ribeiro (2021b) é na própria constituição multimodal de um texto e de suas implicações nos movimentos de leitura e de produção de novos textos, principalmente os textos emergentes das tecnologias digitais que possibilitam o trabalho colaborativo, como ela experienciou em significativas experiências de ensino durante o trabalho remoto.

As esferas midiáticas se valem de diferentes recursos para a circulação de discursos e para a apropriação de elementos semióticos que propiciam vastas combinações possíveis de seus discursos, sem perder de vista suas finalidades e os temas pretendidos, o que provoca mudanças contínuas nos gêneros discursivos.

Segundo Rojo (2013, p. 29), “Então, as mídias e as tecnologias são escolhas, e de caso bem pensado, das esferas de circulação de discursos. Mas têm, de imediato, efeito nas formas de composição e nos estilos dos enunciados, inclusive em termos de multimodalidade”. Essa rápida ascensão tecnológica entre os sujeitos, especialmente entre as crianças, que já nascem imersas em diferentes dispositivos tecnológicos, evidencia a necessidade de uma pedagogia que

vá além do ensino e escrita da comunicação alfabética, de forma que sejam trabalhadas habilidades específicas da comunicação multimodal típicas das mídias digitais.

Na Figura 7, evidenciamos as linguagens e dimensões envolvidas nos dois aspectos que compõem os (multi)letramentos:

Figura 7 - Os dois "multi"



Fonte: elaborada pelo pesquisador com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Conforme a Figura 7, que aclara as dimensões dos (multi)letramentos, reconhecemos que eles representam ferramentas para a construção de significados entre os estudantes. Podemos nos questionar: como eles propiciam novas aprendizagens? Como ensinam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os (multi)letramentos traçam pontes para a aprendizagem da participação social, na qual experiências e vivências são utilizadas para a construção de significados.

As agendas-chave defendidas em uma Pedagogia dos (multi)letramentos na concepção de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24) são:

- Capacitação pessoal, ou a capacidade de levar uma vida com plena condição de autoexpressão e acesso a recursos culturais disponíveis.
- Participação cívico-econômica, incluindo capacidades de comunicação para o trabalho, engajamento informado por processos políticos e participação na comunidade.
- Equidade social, incluindo capacidades de acesso à educação formal e a recursos sociais e materiais.

Para que essa agenda seja alcançada, as práticas de ensino também precisam ser voltadas para os (multi)letramentos. Como argumentam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o ato de

ensinar é cada vez menos unilateral, tornando-se uma função híbrida de documentação e geração de dados. Os espaços digitais possibilitam um acompanhamento da aprendizagem que não se limita ao espaço físico e favorece o compartilhamento de textos multimodais.

Para que esse favorecimento da aprendizagem ocorra, o professor precisará saber mediar ambientes de aprendizagem multimídia, nos quais os estudantes não precisam estar na mesma página de leitura ao mesmo tempo. A depender de suas necessidades e interesses, o estudante pode focar mais ou menos em determinado aspecto. Nesse sentido, em conformidade com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o “novo professor” avalia de forma aliada aos (multi)letramentos, reconhecendo e acompanhando o progresso do aluno continuamente e de acordo com as necessidades de cada um dos estudantes.

Relacionado a isso, Guterra (2020, p. 63, grifo do autor), em sua tese de doutorado, argumenta:

Além do mais, o professor precisa também ser letrado, ser “agente de letramento”, um líder, agente social que mobiliza os alunos e desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, por meio de sua liderança, ele articula novas ações e mobiliza o estudante para fazer aquilo que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido.

Essa mudança nos paradigmas de ensino e de avaliação atrelados aos (multi)letramentos não é uma tarefa simples, de modo que é necessária uma mudança estrutural. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) asseveram que o movimento de mudança é de cima para baixo, por meio de uma ressignificação dos objetivos de aprendizagem no todo do sistema educacional.

As aceleradas revoluções tecnológicas requerem mudanças estruturais no ensino, embora seja de amplo conhecimento que a escassez de recursos pessoais e financeiros, bem como as ambiguidades de políticas voltadas para a Educação impliquem em dificuldades para a implementação de alterações significativas no ensino que o tornem mais próximo da realidade e dos interesses dos estudantes.

A partir de sua experiência empírica e constante com diferentes textos, Ribeiro (2021b) reconhece que certas peças são originariamente digitais desde os modos de produção, *design* e distribuição. São textos concebidos através de códigos binários, de forma que eles perderiam sua capacidade de replicação e significação, não fosse a circulação em ambientes digitais. As obras literárias digitais que trabalhamos em nossa pesquisa-ação (Capítulo 5) são textos oriundos desse universo digital e requerem dispositivos eletrônicos para sua exploração. Conforme Ribeiro (2021b, p. 13),

Esses textos projetam-se em telas desde o nascedouro, seus modos são ali administrados e combinados, escoam por infovias e nos chegam também por meio de telas, ubiquamente, expressando discursos que poderemos depreender da leitura menos ou mais engajada ou interessada. Sejam convencionais ou subversivos, os designs realizam discursos por meio de combinações infinitas de linguagens, hoje e desde a virada do milênio por meio de tecnologias digitais.

Partindo desse pressuposto, a aprendizagem por meio da Pedagogia dos (multi)letramentos parte de elementos do *design* que podem ser utilizados com os alunos em sala de aula. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) elucidam que não há uma ordem predefinida para trabalhar com os elementos do *design*, por conta que não há uma sequência predeterminada a ser seguida, de modo que o estudo dos *designs* pode ser focado em processos de conhecimento distintos.

Os processos do conhecimento são concebidos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.74, grifo do autor) como “[...] tipos fundamentais de pensamento em ação ou coisas que se podem fazer para conhecer. Fazemos isso porque queremos enfatizar a pedagogia como “epistemologia”, ou as coisas que elas são capazes de fazer no mundo para conhecê-lo.” Sendo assim, esses tipos de pensamento organizam a variedade de atividades que orientam o progresso de itinerário de aprendizagens dos estudantes.

Algumas temáticas podem demandar mais trabalho conceitual, enquanto outras, trabalho mais experiencial ou aplicado, como os professores reconhecem em suas práticas docentes. O professor consegue enfatizar questões mais apropriadas para cada grupo de alunos, de forma que é comum ouvir desses profissionais relatos de atividades semelhantes que foram aplicadas e que se desenvolveram de formas distintas em dois grupos, por exemplo.

De acordo com Oldoni e Freitas (2017), o ato de ler representa uma provocação social que remete ao espírito de coletividade e da conectividade, possibilitadores de links e hiperlinks de leitura infundáveis. Assim, a liberdade do leitor é reafirmada como um sujeito que reconstrói sentidos firmados na multiplicidade de linguagens. Segundo Oldoni e Freitas (2017, p. 18), “O encontro com o mundo por meio da leitura é, com toda ênfase, possibilidade da interação que promove a autoconstrução no resgate de sentidos construídos colaborativamente”.

A esse respeito, Oldoni e Freitas (2017, p. 19) argumentam que a

[...] colaboração ativa e a interação por meio dos gêneros discursivos adquirem também valor simbólico na construção da dignidade e liberdade humanas, em que o ato de ler representa uma participação efetiva no mundo, compreendendo-o e compreendendo-se como parte de um ecossistema de variadas subculturas.

Nesse sentido, em consonância com Oldoni e Freitas (2017), a prática de leitura se forma como um processo de esforço para compreender o mundo que nos rodeia e que nos concebe na mobilização de competências variadas de construção de múltiplos sentidos. Em concordância com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o professor que orienta sua prática docente para os processos de conhecimento pode justificar escolhas pedagógicas de atividades voltadas para os estudantes com base nos objetivos e resultados de aprendizagem elencados através desses processos de conhecimento.

Consoante Cazden et al. (2021), os processos de conhecimento aplicados ao *Design* são pautados em três elementos: os *Designs Disponíveis*, *Designing* e o *Redesign*. Os três elementos são interdependentes em um processo contínuo, de forma que os três elementos são capazes de evidenciar o caráter dinâmico na produção de sentidos de diferentes textos. De acordo com Cazden et al. (2021, p. 35, grifo do autor), “Aquilo que determina (*Designs Disponíveis*) e o processo ativo de determinação (*Designing*, que cria *Redesigns*) estão em constante tensão”.

Nesse sentido, a teoria adequa-se à perspectiva de vida dos sujeitos sociais em sociedades que passam por efervescência cultural e rápidas transformações político-sociais, especialmente nos países desenvolvidos que receberam e continuam a receber grandes fluxos de imigrantes e refugiados que saem de realidades de culturas distintas e por diversas motivações.

Desse modo, segundo Cazden et al. (2021), os *Designs Disponíveis* são recursos para o *Design* que incluem diversas gramáticas de sistemas semióticos específicos, tais como a gramática fonográfica, gestual, cinematográfica, musical etc. Esses *Designs Disponíveis* incluem ordens do discurso, que são concebidas pelo grupo como um conjunto de convenções que se associam à atividade semiótica em determinado espaço social, como empresas, escolas, espaços informais e familiares, em diferentes modos de vida. Desse modo, “Uma ordem do discurso é um conjunto de discursos socialmente produzidos, interligados e interagindo de forma dinâmica. Trata-se de uma configuração específica dos elementos do *Design*”. (CAZDEN et al., 2021, p. 35).

A ordem do discurso norteia a configuração dos *Designs Disponíveis*. Assim, ela pode incluir diversos sistemas semióticos, como os sistemas semióticos visuais e auditivos que se combinam na língua, a fim de constituir a ordem do discurso cinematográfico, por exemplo. Pode-se considerar a relação do discurso de moradores de espaços considerados periféricos com o discurso da polícia ou do exército, por exemplo. Esses diferentes discursos conversam e se opõem, de forma que moldam e são moldados uns pelos outros. (CAZDEN et al., 2021).

O *Designing*, por sua vez é concebido por Cazden et al. (2021, p. 37-38) como um

processo de modelagem de sentidos que reúne a reapresentação e recontextualização, de forma que “Cada momento da produção de sentidos envolve a transformação dos recursos de sentido disponíveis. Ler, ver e ouvir são todas instâncias do *Designing*.”

Nesse sentido, reconhecemos que o *Designing* funciona sobre os aspectos dos *Designs Disponíveis*. Dessa forma, o *Designing* reproduz e transforma os conhecimentos, relações sociais e identidades estabelecidas sob a ordem do discurso em que os *Designs Disponíveis* se fazem presentes. Há uma interdependência nos processos semióticos dos *Designs Disponíveis* e *Designing*.

O *Redesign* é concebido como o resultado do *Designing* em um novo significado, por meio do qual sentidos se recriam. Cazden et al. (2021) pontuam que não é simplesmente uma recombinação de *Designs Disponíveis*, mas um processo criativo em relação aos recursos existentes nos *Designs Disponíveis*. No *Redesign*, os sujeitos evidenciam diferentes formas de intervenção no mundo, atuando como respectivos *Designers* de diferentes materialidades verbo-visuais.

Na condução da concepção dos *Designers*, os professores e alunos são reconhecidos como sujeitos sociais que precisam de uma metalinguagem que desenvolva uma gramática funcional e maleável, que seja didaticamente inteligível e de fácil acesso a diferentes grupos. Conforme Cazden et al. (2021, p. 40), “uma metalinguagem que descreva o sentido em diferentes ambientes”. Esses ambientes são constituídos por textos escritos e visuais, que propiciam relações multimodais nos processos de sentidos fundamentais nos textos compostos por múltiplas linguagens, como no caso da literatura digital que exploraremos, por exemplo.

A partir dessa concepção de *Designs*, relacionado a isso, na perspectiva da Pedagogia dos (Multi)letramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sistematizam quatro orientações que subsidiam os processos de conhecimento na Pedagogia dos (Multi)letramentos. Os quatro processos são: *experienciando* o que já se sabe e delineando novos conhecimentos; *conceitualizando* por nomeação ao categorizar e classificar informações e ao buscar conexões entre conceitos e generalizações por teoria.

Também *aplicando*, no qual são recorridos os conhecimentos em situações práticas e inovadoras no contexto de atuação dos estudantes; e, por fim, o processo cunhado *analisando* as relações estabelecidas na ordem do discurso, ao associar aspectos lógicos, além de avaliar de modo crítico suas as próprias percepções e de outras pessoas.

Buscamos expandir esses quatro processos elencados com duas dimensões cada um deles, o que totaliza oito dimensões dos processos do conhecimento. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77), “experienciar o conhecido envolve os aprendizes na reflexão

sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para a sala de aula conhecimentos de suas vivências e suas representações de mundo”. Ainda mais, de acordo com os pesquisadores, é “[...] a aprendizagem por meio da experimentação do conhecido se conecta com as origens culturais, as identidades e os interesses dos alunos, envolvendo a articulação explícita da experiência cotidiana que muitas vezes está implícita nas práticas[...]”. Atividades que exploram esse processo possibilitam aos estudantes que apresentem suas experiências variadas e sala de aula e também permitem que toda a comunidade escolar conheça a realidade que envolve e que constitui esses alunos.

Em sua tese de doutorado, Guterra (2020) elucida que o professor pode questionar os estudantes durante todas as fases de uma atividade proposta, de forma que as questões iniciais possam instigar nos estudantes a mobilização dos seus conhecimentos prévios. Por meio dessa motivação inicial, os estudantes se sentirão encorajados a participar ativamente de práticas de (multi)letramentos.

Esse processo do conhecimento é fruto de uma prática situada que significa operar parâmetros flexíveis dos gêneros do discurso. O gênero em que se dá o enunciado não segue apenas um formato. Como ensina Rojo (2013, p. 28), “Ele define formas de composição do enunciado e seu estilo — [...], mas em função da composição de um tema, [...] de certos efeitos de sentido visados pela vontade enunciativa do locutor [...].”

Somada à primeira dimensão desse processo, temos a experimentação do novo, que ocorre em novas situações e ideias. Nessa fase do processo, os estudantes são convidados a se envolver com novos textos ou textos de gêneros desconhecidos, principalmente aqueles que são multimodais, compostos por diferentes linguagens combinadas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Em continuidade, o conceito por nomeação consiste na classificação de propriedades gerais ou comuns, que implicam fazer movimentos de aproximação e distanciamento, categorizando e nomeando elementos que estão sendo estudados e conceituados. Na perspectiva dos (multi)letramentos, como ensinam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77, grifo do autor), “os conceitos formam uma metalinguagem ou linguagem sobre a linguagem, o que pode incluir conceitos tradicionais, como “substantivo” ou “narrativa”, como também conceitos que descrevem *designs* visuais e de novas mídias [...].”

A partir dessa conceituação por nomeação, têm-se o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) cunham como a conceituação com teoria, concebida nas generalizações e junções de conceitos em estruturas interpretativas. Essa dimensão do processo se dá nos modelos cognitivos ou representações do conhecimento que se organizam em esquemas de processos do

conhecimento. Essa estruturação é importante para a compreensão, produção e comunicação do conhecimento apreendido.

Sobre o terceiro processo do conhecimento, há o “analisar funcionalmente”, reconhecido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) como a dimensão englobante dos processos de raciocínio, no qual são feitas conclusões por meio de inferências e deduções, relações funcionais e de conexões lógicas.

Nessa dimensão, esses autores argumentam que as cadeias de raciocínio e os padrões de conhecimento e experiência são formados. Esse processo é relevante na promoção dos letramentos, tendo em vista que, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 79),

Na perspectiva dos letramentos, os alunos aprendem a explicar as maneiras pelas quais os textos trabalham para transmitir significados, ou a maneira como seus elementos de *design* funcionam para criar uma representação complexa e significativa. Essa é uma das principais ênfases da abordagem funcional do letramento [...].

A partir dessa perspectiva, a dimensão chamada “analisar criticamente”, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é voltada para a avaliação das perspectivas e motivações dos envolvidos na construção dos conhecimentos, de modo que os estudantes interrogam propósitos dentro de uma interpretação do contexto multicultural.

No processo de aplicação, a dimensão “aplicar adequadamente” consiste no emprego de conhecimentos de forma adequada com o que previsto pelo gênero. Consoante Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 79), “A aplicação apropriada envolve levar o conhecimento ou o tipo de texto de volta a situações realistas de adequação ao mundo real ou aos espaços que o simulam, como se fosse um cientista ou um escritor de contos.” É importante considerarmos esse movimento para os contextos reais nos quais esses gêneros circulam para que os alunos reconheçam o propósito das atividades que estão realizando. É mais do que uma atividade para o professor, é uma atividade que cumpre um papel social em determinado contexto multicultural.

Finalmente, a dimensão “aplicar criativamente” é a que sugere a utilização do conhecimento de forma inovadora, envolvendo recombinações do *design* em um texto multimodal que agrega diversas formas de significação. Nessa dimensão, pode-se movimentar um conhecimento para um determinado contexto, ou então criar um emprego exclusivo e autoral de um conhecimento, algo usualmente reconhecido no letramento literário que buscaremos despertar nos estudantes de nossa pesquisa-ação (Capítulo 5).

Nesse movimento, esses quatro processos de conhecimento são flexíveis, de forma que eles não estão organizados de modo hierárquico e oportunizam práticas discursivas com foco na ordem do discurso, elemento norteador dos usos linguísticos pelos estudantes. Em acréscimo, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) também enfatizam que as tecnologias digitais de informação ampliam a seara de construções de sentido na leitura e produção de texto formados por múltiplos modos de significação. Na Figura 8, esquematizamos os quatro processos de conhecimento enfocados na Pedagogia dos (Multi)letramentos:

Figura 8 - Processos de Conhecimento nos (Multi)letramentos



Fonte: elaborada pelo pesquisador com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

O desenvolvimento dos (multi)letramentos entre os estudantes é composto em diferentes práticas sociais e agrega linguagens verbo-visuais presentes em tecnologias multimodais. Como o conceito sugere, há uma vastidão de letramentos requeridos nas práticas de leitura e produção multimodal. Nesse sentido, resgatamos no Quadro 3 os letramentos acadêmicos requeridos pelas crianças nos primeiros anos escolares que se relacionam ao letramento literário proposto no capítulo anterior.

Quadro 3 - Desenvolvimento dos letramentos acadêmicos

| | |
|--|---|
| ETAPA 3 – LETRAMENTOS NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES | <ul style="list-style-type: none"> a. Desenha coisas distinguíveis e um ou mais rótulos de palavras; b. lê histórias com palavras foneticamente simples; c. aponta palavras em uma linha enquanto lê junto com um adulto; d. sabe que o texto escrito contém informações diferentes de figuras; e. pode contar uma história falada; f. pode recontar o conteúdo de um vídeo; g. pode escrever e ilustrar uma história de uma ou várias frases. |
|--|---|

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Essas competências dos letramentos nos anos iniciais da etapa escolar evidenciam a variedade de itinerários formativos a serem desenvolvidos com as crianças. Na Pedagogia dos (Multi)letramentos, são compreendidos através da dedicação na BNCC (2018) a exploração das multissemioses dos textos, bem como a análise, compreensão e transformação de sentidos. Conforme a BNCC (2018, p. 491),

a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abrangendo sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade; o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos.

Em conformidade com o que é requerido pela BNCC (2018) e pelos letramentos acadêmicos nos anos iniciais da escolarização, enfocamos as seis estratégias diferenciadas dos letramentos, com vistas à realização de diferentes práticas de leitura, com enfoque no letramento literário, na Figura 9.

Figura 9 - Instrução diferenciada dos letramentos baseada em seis estratégias

Instrução diferenciada dos letramentos baseada em seis estratégias

Estratégia 1: Considerar todo aluno como criador de sentidos únicos, com base em suas experiências e seus interesses do mundo da vida cotidiana.

Estratégia 2: Abrir o escopo da aprendizagem dos letramentos a fim de incluir uma gama mais ampla de significados multimodais.

Estratégia 3: Oferecer uma gama mais variada de processos de conhecimento ou tipos de atividades.

Estratégia 4: Apoiar caminhos de navegação alternativos.

Estratégia 5: Criar um ambiente de aprendizagem de diversidade produtiva.

Estratégia 6: Acompanhar o desempenho e os resultados à medida que avança e recalibrar as instruções, conforme necessário.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Por meio dessas seis estratégias apresentadas na Figura 9, o leitor não recebe o texto como algo imperativo, já que ele participa da interpretação, do recorte, da recriação do texto, tendo um papel ativo em sua recepção e registro de interpretação das obras literárias digitais que fazem parte de uma sequência de letramento literário, por exemplo.

Nesse movimento, Guterra (2020) defende que os alunos não veem utilidade em atividades impostas e monótonas, eles gostam de interagir com os objetos de conhecimento. É preciso oferecer a oportunidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, para que esses (multi)letramentos sejam úteis na vida em todas as suas dimensões, não restringindo a aprendizagem aos espaços reconhecidos pela tradição escolar.

Na sequência, fundamentados nas contribuições de Coscarelli (2016) e de Ribeiro (2021a), refletimos sobre novas topografias (ainda não definidas completamente) que se formam a partir da leitura e da produção de textos *online* em dispositivos eletrônicos, como é possível observar em nossas práticas de letramento literário com obras literárias digitais infantis.

4.2 NOVAS TOPOGRAFIAS ENSAIADAS PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS *ONLINE*

Nas conexões estabelecidas entre a leitura e a literatura, é um desafio explorar as novas topografias textuais que emergem nos dispositivos eletrônicos, uma vez que essa topografia é composta por diversos elementos em um território mutável e movediço. Consoante Ribeiro (2021a), nem mesmo as planícies dos livros impressos podem ser consideradas topografias inertes, já que nunca coube ao leitor um papel passivo. Ribeiro (2021a) ainda reconhece que nas novas topografias há um grande território não explorado, com espaços que precisam ser reconhecidos, experimentados e descritos, seja pelo leitor online, como pelo produtor de textos multimodais.

Ainda que as tecnologias digitais estejam presentes no cotidiano dos sujeitos há décadas, a relação inovadora com os textos que aproximam as atividades dos produtores e dos leitores por meio dessas tecnologias é incipiente. Segundo Ribeiro (2021a, cap. 8), “A experimentação ainda é exceção em relação a propostas padronizadas e apenas herdeiras de formas e ritmos de tecnologias anteriores”. Nesse sentido, os suportes padronizados detinham maior controle de suas produções e não permitiam ao leitor interagir facilmente de forma direta com os textos.

O leitor é desafiado pela constituição multimodal e pelas relações estabelecidas entre esse texto e seu campo de circulação, assim como o escritor foi desafiado no momento de escrita. Diante desse cenário, os textos podem ser materializados no que Ribeiro (2021a) denomina “topografias” pouco conhecidas e pouco exploradas, como no caso dos textos *online*, que se fundam em códigos que muitas das vezes permitem a interferência direta do leitor e, conseqüentemente, novas experimentações com a leitura.

Nesse movimento, Ribeiro (2021a) tem se dedicado a projetos de orientação de pesquisa e outros estudos que se apresentaram a ela que se voltam à investigação de novas topografias textuais, como novos lugares para os textos online, novas práticas de leitura e de escrita com esses textos que circulam nas tecnologias digitais, consideradas um desafio para as práticas de leitura e escrita, dada a composição movediça do terreno *online*.

Na navegação e leitura de textos compostos em terrenos *online*, Coscarelli (2016) levanta algumas reflexões acerca das aproximações e dos distanciamentos entre as duas competências que auxiliam na compreensão das partes que compõem esses dois processos, ora mais atrelados, ora mais distanciados, a depender dos propósitos da leitura e da materialidade. Em suas investigações, Coscarelli (2016) observa a ocorrência de textos que fazem com que leitores se orientem em espaços novos e dinâmicos que se estendem para além das fronteiras

tradicionais do livro impresso. Esse processo de orientação é reconhecido pela autora como parte fundante da navegação de textos *online*.

Ainda com relação à navegação, segundo Coscarelli (2016, p. 68), “Navegar não é um processo trivial. Navegar requer dos leitores algumas habilidades diferentes daquelas exigidas na leitura do impresso para encontrar, eficientemente, as informações adequadas”. É na navegação que parte significativa da diferença de resultados de leitura no impresso e no *online* é evidenciada.

Tendo isso em vista, Coscarelli (2016) reconhece que em alguns momentos, ler se aproxima da navegar já que se retroalimentam. Algumas das atividades que unem leitura e navegação são a decodificação, construção de sentido para determinado objetivo, conexões entre o texto e o leitor, entre o texto e outras partes do texto ou até mesmo com outros textos, bem como as inferências e sínteses, por exemplo.

Já na questão dos distanciamentos a leitura pode ser separada da navegação para que sejam compreendidas as ações, estratégias e habilidades e requeridas de cada competência segmentada. De acordo com Coscarelli (2016, p. 76),

Compreender esses dois conceitos como sendo diferentes (embora ainda sendo parte do mesmo processo) vai permitir aos pesquisadores medir a influência de cada um deles na compreensão dos textos e tornar mais claros, para os professores, os aspectos que eles precisam trabalhar com os alunos, a fim de ajuda-los a ser melhores leitores em ambientes digitais.

Desse modo, em conformidade com Coscarelli (2016), é relevante pensar separadamente nos procedimentos de navegação, como os cliques, os usos de barras de rolagem, menus, funcionamento de *layouts*, busca e seleção de informação, entre outros procedimentos. Também podemos pensar na leitura, propriamente dita, a partir de procedimentos de inferência, avaliação, construção de sentido e sintetização de informações. Os alunos, então, passam a entender que compreensão de obras literárias digitais, por exemplo, não se resume à navegação bem-sucedida. Consoante Coscarelli (2016, p. 77), “Além de buscar informação, eles precisam investir energia na compreensão e na integração das informações selecionadas, criando uma representação coerente dos textos para cumprir seus objetivos de leitura”. Esse processo de representação requer inferências na leitura, seja qual for o suporte.

Partindo disso, os distanciamentos e aproximações são proveitosos, a depender dos enfoques dados ao texto online. Coscarelli (2016, p. 7, grifo do autor) ensina que para que o estudante possa ler textos online utilizando a internet, é preciso “[...] desenvolver um conjunto

de habilidades de leitura e navegação que lhe permitirá ler navegando e navegar lendo, [...], isto é, entrelaçando habilidades e estratégias de leitura e navegação para ler *online* eficientemente”.

Em continuidade a isso, Ribeiro (2021a, cap. 8) reconhece o espaço da literatura frente a novas topografias digitais que se desenham entre a navegação e a leitura. Essa autora levanta algumas questões pertinentes, tais como: “E quanto à literatura? Em que sentidos ela se apropria de novas topografias ou de ambientes inovadores onde se mostrar, expor ou publicar? Onde vêm circulando os textos literários digitais? Que terrenos têm encontrado?”

A noção de topografia remete à experimentação e exploração de espaços ainda não reconhecidos, de modo que a literatura, antes mesmo da leitura *online*, já é reconhecida pela experimentação de topografias ainda inéditas em sua composição. Nesse sentido, o reconhecimento das novas topografias que se ensaiam nos textos literários pode ser uma peça-chave para compreender as topografias que se mostram no horizonte dos textos literários emergentes que são lidos pelas crianças.

Como espaço de experimentação, a literatura tem novos terrenos, novas categorias e passa a funcionar por meio de novos dispositivos de leitura que estão vinculados a novos modos de existir e de praticar de leitura. Ribeiro (2021a) exemplifica o caso da relação entre os livros digitais e a literatura infantil em um renomado prêmio literário brasileiro, chamado Prêmio Jabuti, que é promovido pela Câmara Brasileira do Livro e que considerou em seu regulamento no ano de 2015 a categoria “livro infantil digital”. Ou seja, as premiações passaram a admitir novos suportes e novas textualidades literárias que são criadas a partir dos dispositivos eletrônicos. Segundo Ribeiro (2021a, cap. 8), “Estava lá a possibilidade de que um livro, e apenas o infantil, apresentasse outras linguagens para além da palavra escrita”. Esse movimento adotado por uma reconhecida premiação evidencia que a literatura emergente nos dispositivos eletrônicos também pode ser concebida por meio de linguagens não-verbais em sua composição.

Tendo isso em vista, Ribeiro (2021a, cap. 8) evidencia esse novo universo de possibilidades com textos compostos por diversas linguagens:

Estamos diante de novas possibilidades, isso é certo. Possibilidades de inscrição e fixação da escrita e de outras linguagens, inclusive na provocação da interação entre elas, e da intervenção de umas nas outras, ou de seu diálogo. Também estamos diante da abertura a novas possibilidades que estejam sendo executadas ou tentadas, como é o caso da produção de livros digitais, adaptados ou não de obras originalmente impressas.

A partir das novas possibilidades, podemos pensar nos distanciamentos e nas aproximações dos novos livros digitais em relação ao impresso, bem como no desenho das novas topografias textuais do futuro. Desse modo, em concordância com Ribeiro (2021a), os elementos visuais estáticos e o layout tradicional dos livros impressos podem ser somados a novos elementos visuais cinéticos e audíveis em telas que suportam novas topografias.

Nesse movimento, em continuidade às reflexões acerca do texto literário, Ribeiro (2021a, cap. 8) afirma acerca da poesia: “Talvez alguma ousadia esteja a acontecer na poesia, que sempre pareceu querer escapar às ortodoxias tanto da linguagem quanto dos suportes em que circulou”. Esse poder de mutabilidade da literatura nos parece ser um fator que facilita a exploração de novas topografias nas práticas de leitura e escrita, sobretudo com as crianças que estão constantemente conhecendo novas topografias.

Em concordância com Ribeiro (2021a), produzir textos é uma experiência diferente de décadas atrás, por conta dos recursos tecnológicos de que dispomos contemporaneamente em diferentes espaços sociais que acessamos. Observamos que a pandemia da Covid-19 evidenciou as lacunas e desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos que influenciam nas práticas de (multi)letramentos, sobretudo nas práticas que se estendem para fora da escola e precisam do uso dos dispositivos eletrônicos dos estudantes.

À vista disso, os modos de leitura foram transformados pelas telas, teclados e, conseqüentemente, pelos programas de edição de texto e multimídias que trouxeram efeitos sensíveis aos textos que podem ser produzidos pelo público em geral e não mais somente por um nicho de profissionais especializados em escrita e edição de textos. Em conformidade com Ribeiro (2021a), é fundamental circular por diferentes universos operados do manuscrito ao digital, a depender da situação de demanda da escrita e dos recursos disponíveis e compreendidos pelo produtor de textos.

Mais especificamente em relação à competência de leitura, essa vista como algo contínuo, Coscarelli (2016) enfatiza a dimensão social da situação comunicativa que orienta a leitura *online*. Segundo a pesquisadora, a identidade, a história e as experiências do leitor precisam ser reconhecidas como aspectos essenciais que direcionam os processos de significação que são formados a partir de inferências. Justifica-se então, dentro do possível, o desafio da aproximação do texto *online* com a realidade dos alunos e com o que é significativo para eles e para suas comunidades de inserção.

Ribeiro (2021a) assevera que os efeitos do empoderamento semiótico das cidadãs e dos cidadãos passa também pela mobilização de distintas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos que se voltam para a emancipação e para a cidadania. Desse modo, os cidadãos

precisam estar envolvidos em diferentes universos que requerem múltiplas linguagens utilizadas para o desenvolvimento da emancipação desse sujeito enquanto leitor e produtor de textos que (trans)formam contexto em que vivemos. Como argumenta Ribeiro (2021a, cap. 1), “Formar leitores, portanto, vem se tornando, há décadas, uma tarefa das mais complexas. A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade.”

Quando tratamos do letramento digital, mais especificadamente, esses desafios são ainda mais complexos, dada a complexidade progressiva dos textos online que são moventes e configurados em topografias ainda pouco exploradas na escola. Conforme Ribeiro (2021a, na interação simples, cotidiana e afetiva, temos chaves para compor um mosaico de práticas de letramentos ligadas a recursos e equipamentos tecnológicos, como procuramos fazer em nossa pesquisa-ação.

A fim de finalizarmos este capítulo, exibimos o Quadro 4 com a síntese dos conceitos abordados no capítulo 4 com vistas à sua mobilização no capítulo de análise com os resultados da pesquisa-ação com as crianças sujeitos da pesquisa (Capítulo 6).

Quadro 4 - Quadro síntese dos conceitos abordados no capítulo 4

| CONCEITOS | SÍNTESE |
|--|--|
| Multimodalidade (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020). | Variedade de suportes e linguagens constituinte em diferentes gêneros discursivos. |
| (Multi)letramentos (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020). | Capacidades e práticas de compreensão e produção voltadas para a significação. |
| Processos do conhecimento (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020). | Os processos do conhecimento são tipos fundamentais de pensamento em ação ou coisas que se podem fazer para conhecer. |
| <i>Designs disponíveis</i> (CAZDEN et al., 2021) | Os <i>Designs Disponíveis</i> são recursos para o <i>Design</i> que incluem diversas gramáticas de sistemas semióticos específicos, tais como a gramática fonográfica, gestual, cinematográfica, musical etc. Esses <i>Designs Disponíveis</i> incluem ordens do discurso. |
| <i>Designing</i> (CAZDEN et al., 2021) | Processo de modelagem de sentidos que reúne a reapresentação e a recontextualização de um <i>design</i> . |
| <i>Redesign</i> (CAZDEN et al., 2021) | Processo criativo em relação aos recursos existentes nos <i>Designs Disponíveis</i> . No <i>Redesign</i> , os sujeitos evidenciam diferentes formas de intervenção no mundo, interagindo como <i>Designers</i> de diferentes materialidades verbo-visuais. |
| Leitura e Navegação (COSCARELLI, 2016) | Dois processos da competência de leitura que envolvem os textos e que se retroalimentam. |

| | |
|--|--|
| Novas topografias de textos <i>online</i> (RIBEIRO, 2021a) | Espaços ainda pouco reconhecidos de experimentação e exploração da constituição dos textos <i>online</i> . |
|--|--|

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A partir da síntese presente no Quadro 4, no próximo capítulo, intitulado "Procedimentos metodológicos: coleta e análise de dados", apresentamos as categorias de análise dos *corpora*, bem como o dispositivo de análise desenvolvido.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS

O contexto da presente pesquisa surgiu do meu interesse como pesquisador pela interface entre os estudos linguísticos e literários, especialmente com o estímulo do orientador, que me incentiva a explorar diferentes dimensões da pesquisa no Mestrado em Letras. Desde a graduação tive o contato com a sala de aula, especialmente com os alunos mais pequenos, por conta dos estágios realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A relação construída com as crianças me motiva a investigar formas motivadoras e interessantes de ensiná-las, especialmente as temáticas que permitem explorar as suas criatividades e subjetividades. Centramo-nos na formação sujeitos (multi)letrados, visto que a leitura, compreensão, interpretação e produção de textos multimodais requerem competências e habilidades de variados processos do conhecimento dos letramentos que são interdependentes, sobretudo quando se trata da especificidade do letramento literário, nosso interesse de pesquisa, o qual não podemos deixar resignado ao trabalhar com textos literários, em detrimento do desenvolvimento de outras competências.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é aplicar e analisar práticas de leitura sustentadas na multimodalidade para a promoção de (multi)letramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública. Desejamos que a concretização desse objetivo geral seja alcançada mediante procedimentos interativos que recorram a textos multimodais, neste caso obras literárias digitais que possibilitem o desenvolvimento de (multi)letramentos nas crianças, com enfoque no letramento literário. Tendo isso em vista, traçamos os procedimentos metodológicos que nortearão a aplicação das práticas de leitura com os estudantes.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É imprescindível delimitar os procedimentos metodológicos no manejo de corpora em uma pesquisa de mestrado, tendo em vista que, como orientam Prodanov e Freitas (2013, p. 26), “a investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos.”.

Prodanov e Freitas (2013) destacam que a pesquisa científica concerne a uma ação impulsionada por inquietações que projetam o sujeito-pesquisador para um processo

sistemático de reflexões na procura de respostas para diversos fenômenos. Segundo os autores (2013, p. 48), “o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações.”. Dessa forma, diferentes métodos de pesquisa podem ser mobilizados no processo de pesquisa.

A partir das orientações sobre a caracterização metodológica, do ponto de vista da natureza, desenvolvemos uma pesquisa aplicada, que tem por finalidade gerar conhecimentos em uma aplicação prática. No que concerne aos objetivos, realizamos uma pesquisa exploratória que busca fornecer informações sobre a temática abordada, possibilitando o desenvolvimento do enfoque teórico-metodológico. Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) elucidam que a pesquisa exploratória tem como objetivo “[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, [...] possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos”.

No que refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa é conduzida em duas perspectivas: na primeira, caracteriza-se como bibliográfica e documental, pois parte do levantamento e discussão de contribuições quanto ao objeto de estudo, para que se construa uma fundamentação teórica do processo de investigação da dissertação. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído especialmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos [...]”. Já a pesquisa documental “[...] baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). Nessa perspectiva, a pesquisa documental parte das animações, canções e obras literárias digitais para o desenvolvimento de sequências de letramento literário.

Em uma segunda perspectiva relacionada, a pesquisa é realizada mediante uma pesquisa-ação concebida através de uma relação interventiva em um contexto coletivo, com uma perspectiva social, onde o pesquisador e os demais participantes envolvidos estão em cooperação no desenvolvimento do estudo. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), resumidamente, a pesquisa-ação “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A pesquisa-ação é compreendida como uma ação interventiva planejada, a fim de delinear ao pesquisador e aos estudantes caminhos que capacitam o encontro com os problemas da pesquisa com maior precisão. Na pesquisa-ação, todos os participantes envolvidos assumem

autonomia em um processo mútuo de aprendizagem. Segundo Thiollent (2011, p. 8), “do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc.”.

Quanto à abordagem do problema, classificamos como uma pesquisa qualitativa, com subsequente atribuição de sentidos, em induções na análise de dados. Como caracterizam Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. Sublinhamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo na Plataforma Brasil. (Apêndice A).

A fim de precisar o contexto da escola e socioeconômico dos estudantes, agregamos novos instrumentos de coleta e análise de dados na segunda sequência didática⁹ de letramento literário com a obra “Malala: a menina que queria ir para a escola” de Adriana Carranca. O primeiro dos instrumentos é o Diário de Campo, que foi dividido em três diários, na ordem da realização das oficinas. Esses diários constam na íntegra no capítulo dos resultados e análise em suas respectivas fases: motivação e introdução — diário de campo 1; leitura — diário de campo 2, e interpretação — diário de campo 3.

Para além desse instrumento, também desenvolvemos um questionário diagnóstico para a turma (Anexo C) a fim de conhecer a realidade socioeconômica das crianças, bem como suas preferências pessoais e a frequência de acesso a meios culturais e eletrônicos, como livrarias, cinemas, acesso a computadores, *smartphones*, etc.

Ainda, elaboramos e aplicamos um Questionário diagnóstico para professora da turma (Anexo D) com questões para conhecimento do perfil da turma, desafios e lacunas de aprendizagem com pontos de destaque da turma, assim como informações a respeito da Escola e sobre as percepções da professora acerca da leitura literária.

No sentido de elucidar o contexto da pesquisa-ação, apresentamos o local de pesquisa e sujeitos da pesquisa.

⁹ O instrumento de coleta e análise de dados foi implementado somente na segunda sequência, por conta que a especificidade do instrumento requer a escrita em momento próximo à realização das oficinas, o que foi pontuado pela banca de qualificação.

5.1.1 O local de pesquisa — E.M.E.F. Dom José Gomes

O campo de observação e de desenvolvimento da pesquisa-ação é a sala de aula, o local no qual se fará a representação qualitativa do desenvolvimento das oficinas. O universo da pesquisa é constituído por uma escola pública municipal que oferta o Ensino Fundamental, dividido nos anos finais no período da manhã e os anos iniciais no período da tarde. Esse educandário é chamado Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Gomes (EMEF DOM JOSÉ GOMES) e está localizado no bairro Santa Rita, em Passo Fundo, RS.

Escolhemos essa escola como local de pesquisa por conta da relação estreita do pesquisador com o espaço no período em que cursava a graduação em Letras e realizava um estágio em monitoria de estudantes pessoas com deficiências. O local representa a formação de experiências significativas que suscitaram a decisão dessa escola como lócus de desenvolvimento da pesquisa-ação. Outro ponto a ser destacado é a solicitude e a receptividade da escola que se abriu e confiou seus estudantes e seus espaços para o pesquisador, de modo que a experiência de desenvolvimento das oficinas foi muito valorativa e imbrica consigo contribuições recíprocas entre a universidade e a escola.

O espaço de desenvolvimento da pesquisa é voltado para a cidadania e para a participação ativa e ética na construção de uma sociedade democrática. Entre os objetivos traçados pela escola está o desenvolvimento da humanidade e cidadania, bem como a formação das capacidades dos estudantes para o mundo de trabalho. A escola surgiu a partir de uma reivindicação da comunidade do bairro Santa Rita, bairro Planaltina, Roselândia e interior da cidade por uma escola que atendesse a comunidade e facilitasse o deslocamento dos alunos, que precisavam percorrer grandes distâncias para estudar. É um ambiente familiar e integrado à natureza, já que é próximo ao Complexo turístico Roselândia e conta com uma média de 200 alunos distribuídos entre os dois turnos, o que facilita a criação de vínculos entre todos os sujeitos que integram o espaço escolar.

Além da sala de aula, a estrutura da escola conta com um andar composto por laboratório de informática, sala de atendimento especializado, ginásio de esportes, refeitório e uma pequena biblioteca. A formação dessa escola dá-se continuamente, já que ela começou como uma pequena escola e está sendo expandida aos poucos com os esforços da comunidade escolar, composta por sujeitos que se consideram constituintes de uma família.

Com base nos instrumentos acrescentados após o exame de qualificação (Anexo C) e (Anexo D), também constatamos que a escola, assim como a Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo (RS), conta com projetos que promovem a leitura literária e o uso da tecnologia

em sala de aula, por meio dos Projetos de Leitura e de cultura digital que são integrados à grade curricular das crianças.

Todas as salas da escola estão equipadas com uma *SmartTv* capaz de projetar vídeos, um recurso tecnológico importante para o desenvolvimento dos (multi)letramentos das crianças. Além disso, a escola conta com *notebooks* de fácil acesso que podem ser reservados e utilizados pelas turmas. Esses recursos tecnológicos são importantes e atendem às necessidades dos alunos, sobretudo se levarmos em conta a localização periférica da escola que não tem prejuízo no acesso aos dispositivos eletrônicos, se comparada com outras escolas centrais.

A partir da contextualização de nossa esfera de atividade, especificamos o grupo de sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

5.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Ao desenvolver um estudo por meio de uma pesquisa-ação, promovemos experiências de intervenções de natureza dialógica que se fundamentam no processo interativo estabelecido entre o pesquisador e o grupo de sujeitos envolvidos na situação interventiva, neste caso, nas oficinas de práticas de leitura literária. Os sujeitos diretos da pesquisa são compostos por uma turma de 23 alunos de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Passo Fundo (RS). A turma é formada por 12 meninas e 11 meninos e a faixa etária varia de 8 a 14 anos, sendo que a maioria tem 9 anos de idade (17 alunos). Esse quantitativo de estudantes atende à necessidade da pesquisa, uma vez que já constitui um grupo significativo para a coleta de dados, análises e conclusões acerca de práticas de leitura com letramento literário utilizando o dispositivo eletrônico *notebook*.

Escolhemos essa turma visto o interesse do pesquisador na exploração do letramento literário com obras de literatura infantil e pelas relações estabelecidas com a professora titular da turma, que foi colega de trabalho do pesquisador sendo receptiva e afetiva quanto à proposta de uma pesquisa-ação com os estudantes da turma em que ministra aulas.

Os alunos estão vivenciando uma fase existencial de elo entre a infância e a pré-adolescência, período no qual algumas transformações biológicas e comportamentais começam a ocorrer. As tensões entre a infância acolhedora e a juventude libertária começam a ficar mais evidentes. Na escola, novas práticas de leitura e de escrita começam a ser inseridas ou complexificadas, conforme o desenvolvimento dos estudantes. A literatura e as tecnologias,

como no caso dos livros e dos jogos, por exemplo, passam a abranger universos antes desconhecidos e se mostram como refúgio para uma fase de muitos questionamentos e descobertas.

A turma de realização da pesquisa foi selecionada pela direção escolar, de forma que há somente uma turma para cada ano escolar. Não formulamos questionários iniciais voltados aos estudantes dada a brevidade de tempo fornecida para as oficinas, bem como por conta do enfoque de nossa pesquisa, que é o desenvolvimento do letramento literário. A fundamentação adotada na sequência básica de letramento permite a maleabilidade para trabalhar com grupos diversos sem abdicar da individualidade, esta que é evidenciada em todas as fases da sequência básica de letramento literário.

Considerando também os instrumentos elaborados após o exame de qualificação (Anexo C) e (Anexo D), buscamos compreender com mais profundidade a realidade socioeconômica das crianças envolvidas na pesquisa, assim como a realidade pedagógica da professora titular da turma.

Com relação às preferências de leitura das crianças, alguns citaram os contos de terror, contos de fadas, histórias de super-heróis, assim como gibis e mangás também apareceram entre as preferências. Segundo o questionário diagnóstico para a turma (Anexo C), a maioria dispõe de computador em casa, assim como celular pessoal, o que caracteriza o grupo como inserido nas tecnologias digitais para além do espaço escolar.

No que se refere ao acompanhamento das aulas online durante o período de isolamento por conta da pandemia de COVID-19, a maioria relatou que acessava as aulas de casa e fazia as atividades pela internet com facilidade. Alguns alunos relataram que retiravam atividades impressas na escola, o que evidencia que, por mais que a maioria acesse a internet com facilidade, essa ainda não é uma realidade de todos.

Também notamos a necessidade da inclusão de percepções do professor titular da turma, por isso, agregamos observações empíricas e o questionário aplicado com a professora (Anexo D) à descrição dos sujeitos da pesquisa. Partindo desses instrumentos voltados à profissional titular de turma, destacamos algumas observações:

A professora mencionou que as crianças gostam de ler literatura, principalmente nas oficinas de leitura e nas trocas de livros semanais na biblioteca que, apesar de ainda não dispor de um espaço amplo, tem um acervo considerável para a realização de práticas leitoras. A professora destacou também que designa um dia específico para a leitura de contos em sala de aula, o que considera como uma atividade diferenciada.

Apesar de a professora explorar a utilização de dispositivos eletrônicos em suas aulas, ela apontou que ainda não conhecia plataformas de leitura literária online para crianças, como no caso do *Programa Leia para uma Criança*. Os dispositivos eletrônicos eram usados como ferramentas de escrita e pesquisa e, a partir da experiência das sequências de letramento, a professora se viu motivada a explorar essa plataforma, bem como outras disponíveis que podem ser utilizadas em sala de aula e que raramente professores dos anos iniciais conhecem para trabalhar com seus alunos.

Em conformidade com o questionário diagnóstico para a professora da turma (Anexo D), as crianças também apresentaram disparidades com relação à aprendizagem na volta à presencialidade das aulas, com dificuldades de leitura e de escrita e dificuldades de compreensão da tomada da palavra durante a aula, pontos evidenciados pelo isolamento das crianças.

Fizemos questões referentes à alimentação das crianças e todas disseram se alimentar bem em casa. A escola também oferece refeições de qualidade, o que é importante para o desenvolvimento de aprendizagens das crianças. No que diz respeito ao acesso a meios culturais e a diferentes espaços, as crianças, em sua maioria, disseram que passeiam pelo centro da cidade com pouca frequência e que vão ao cinema uma vez ao ano, com idas anuais a livrarias e bibliotecas, o que representa um distanciamento de alguns meios culturais. Tendo isso em vista, a escola é um pilar fundamental no reconhecimento de meios culturais e formação de itinerários de leitura.

Na sequência, apresentamos os instrumentos para a coleta de dados e a constituição dos corpora iniciais das oficinas de letramento literário.

5.2 COLETA DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DOS CORPORA

Neste momento, delimitamos os corpora, sujeitos envolvidos na pesquisa e a forma como mobilizamos os pressupostos teóricos na coleta de dados. Realizamos práticas leitoras articuladas ao contexto do Ensino Fundamental I, em uma turma dos anos iniciais de uma Escola Pública Municipal, na cidade de Passo Fundo (RS), composta por vinte e três estudantes.

As duas obras literárias digitais selecionadas como corpus de leitura na aplicação de oficinas são “O sétimo gato” (Anexo A), escrita por Luis Fernando Veríssimo, e “Malala, a menina que queria ir para a escola” (Anexo B), escrita por Adriana Carranca.

Os corpora são compostos por gêneros discursivos multimodais organizados por sequências de letramento com duas obras literárias infantis digitais do *Programa Leia para uma*

criança, da Fundação Itaú Cultural, disponibilizadas no ano de 2021 que são norteadoras dessas sequências de letramento. Escolhemos obras digitais devido à incipiência das topografias exploradas com obras literárias digitais infantis, bem como por conta do fácil acesso em diferentes dispositivos eletrônicos.

Além desses corpus, também são instrumentos da coleta de dados os Diários de campo apresentados juntamente com os resultados da sequência básica motivação e introdução — diário de campo 1; leitura — diário de campo 2, e interpretação — diário de campo 3.

Também formulamos um questionário diagnóstico para a turma (Anexo C) a fim de conhecer a realidade socioeconômica e as preferências das crianças. Conforme contribuições da banca do exame de qualificação, elaboramos e aplicamos um Questionário diagnóstico para professora da turma (Anexo D) com questões para conhecimento do perfil da turma

A fim de verificar a produtividade e os resultados da abordagem teórico-metodológica, alicerçamo-nos nas contribuições de Bakhtin (2015, 2016) e Volóchinov (2017) acerca dos conceitos de interação discursiva, relações dialógicas, gêneros do discurso e heterodiscurso. Também selecionamos as contribuições das leituras do Círculo de Bakhtin por Sobral (2009); Colomer (2007) sobre o progresso do leitor literário; Cosson (2009) acerca do letramento literário, bem como Pètit (2008) e Santaella (2012) no que concerne à leitura e aos diferentes perfis de leitores. Recorremos também às contribuições de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Cazden et al. (2021) e Rojo (2012, 2013), no que diz respeito à multimodalidade e aos (multi)letramentos. Utilizamos ainda como aporte as reflexões de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2021a, 2021b) sobre as tecnologias digitais e as novas topografias dos textos *online*.

Dessa forma, no Quadro 5, na ordem de disposição da Base Nacional Comum Curricular, também elencamos as principais habilidades ligadas ao campo artístico-literário a serem desenvolvidas com os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2018, p. 133-135). Ainda que o nosso objetivo não seja voltado diretamente às habilidades, elas estão presentes no progresso de formação de letramento literário. Essas habilidades são dispostas em formatos de códigos abreviados, de modo que as habilidades apresentadas no Quadro 5 se referem ao Ensino Fundamental do 3º ano 5º ano e estão atreladas ao ensino de língua portuguesa.

Quadro 5 - Habilidades a serem desenvolvidas com o grupo de estudantes do 4º ano

| HABILIDADE | DESCRIÇÃO |
|------------|---|
| (EF35LP21) | Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| (EF35LP25) | Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. |
| (EF35LP31) | Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. |
| (EF05LP28) | Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

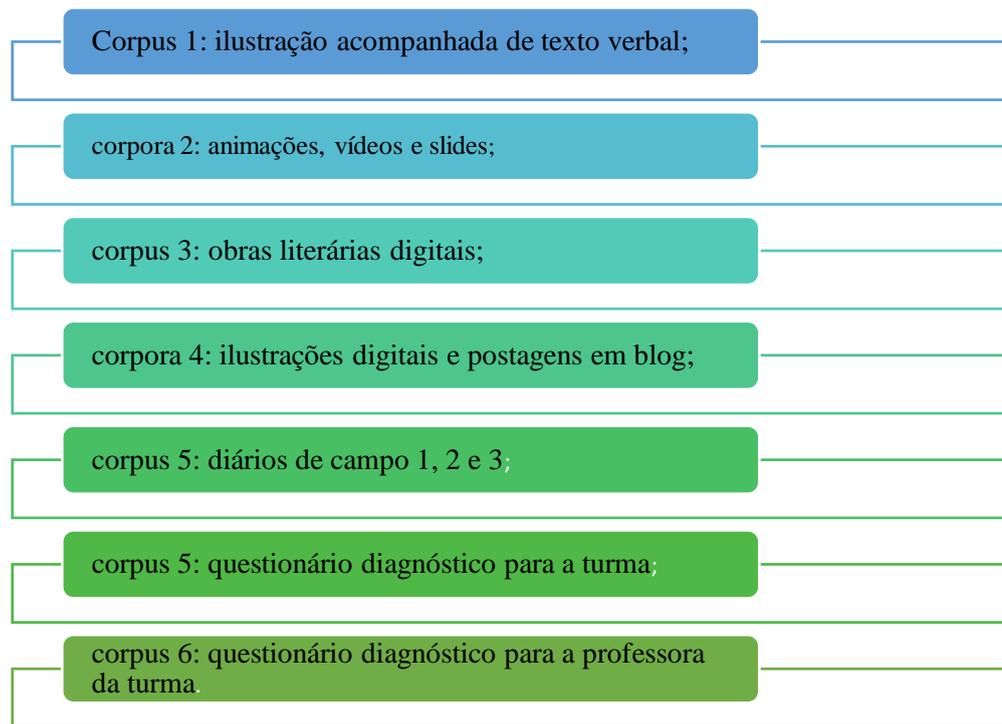
Em conformidade com as habilidades destacadas, asseveramos que o critério para a seleção das habilidades do documento normativo esteve pautado na seleção de habilidades que fossem concomitantes às atividades propostas nas oficinas de letramento literário. Nosso enfoque é o letramento literário, de forma que as habilidades estão imbricadas nesse progresso do leitor literário.

Os *corpora* das duas sequências de letramento literária em quatro fases de desenvolvimento estão estruturados na seguinte ordem:

- a) *Corpus* da fase de motivação constituído por uma ilustração acompanhada de texto verbal;
- b) *corpora* da fase de introdução, formado por animações, vídeos e slides;
- c) *corpus* orientador das sequências de letramento na fase de leitura composto pelas duas obras literárias digitais;
- d) *corpora* de interpretação, elaborado por meio de criação de ilustrações digitais com o *Sketchpad* e por postagens em *blog*;
- e) *corpus* dos *Diários de campo 1, 2 e 3*;
- f) *corpus* do Questionário diagnóstico para a turma;
- g) *corpus* do Questionário diagnóstico para a professora da turma.

Na Figura 10, estruturamos a seleção dos *corpora* e a coleta de dados que foram utilizados nas duas sequências de letramento literário:

Figura 10 - Corpora de pesquisa



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2022)

A sequência de ordenamento dos corpora está alinhada com as contribuições de Cosson (2009) sobre as quatro fases da sequência de letramento literário. A partir da estruturação dos corpora de coleta de dados, delineamos o percurso metodológico do desenvolvimento da pesquisa-ação nas oficinas realizadas com as duas obras literárias digitais.

5.2.1 Percurso metodológico: as fases da pesquisa-ação

Na pesquisa-ação, ocorreram intervenções de práticas de leitura com letramento literário em sala de aula no formato de oficinas. As oficinas iniciais referentes à primeira obra literária digital (Anexo B) ocorreram nos dias 03, 04 e 05 de agosto de 2022, antes do exame de qualificação desta dissertação; nos dias 02, 03 e 04 de novembro de 2022, foram realizadas as oficinas referentes à segunda obra literária digital (Anexo B), totalizando seis oficinas para as duas práticas de leitura com o letramento literário. A divisão das fases da pesquisa deu-se pelos fatos constituintes da sequência básica de letramento, em conformidade com a orientação metodológica de Cosson (2009).

Em seguida, nos Quadros 6 e 7, descrevemos os passos a serem seguidos no desenvolvimento das oficinas referentes às obras literárias digitais 1 e 2, respectivamente (Anexo A e B). Esses quadros detalham os dias e as práticas realizadas no mês de agosto de 2022 e as práticas a serem realizadas no mês de novembro, após o momento de qualificação.

Quadro 6 - Descrição das oficinas realizadas com a obra literária 1

| OBRA DIGITAL “O SÉTIMO GATO”, DE LUIS FERNANDO VERISSIMO | | |
|--|----------------------------------|---|
| DATA | FASE DA PESQUISA | METODOLOGIA |
| 03/08/2022 | F1 e F2 — Motivação e Introdução | <p>Motivação: apresentação de uma situação hipotética na qual estamos explorando o mundo no corpo de um gato. Ilustração com os estudantes de diferentes gatos com suas personalidades e gostos próprios.</p> <p>Introdução: os estudantes serão imersos em uma ambientação de gatos, com sons, projeções e gravuras que remetem ao mundo dos gatos. Conhecerão a história de Luis Fernando Verissimo e fatos curiosos acerca de sua vida e de suas obras literárias.</p> |
| 04/08/2022 | F3— Leitura | <p>Leitura mediada da obra digital com recursos tecnológicos disponíveis na escola, como <i>tablets</i> ou computadores da sala de informática, com vistas à exploração das múltiplas linguagens presentes na materialidade verbo-visual e ao desenvolvimento do letramento literário.</p> |

| | | |
|------------|--------------------|--|
| 05/08/2022 | F4 — Interpretação | Mobilização de novos conhecimentos propiciados a partir da leitura multimodal na criação de um novo gatinho virtual, com enfoque nas ferramentas de criação e edição de imagens. |
|------------|--------------------|--|

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A partir da descrição do desenvolvimento das oficinas de letramento literário por meio das quatro fases com a obra “O sétimo gato”, de Luis Fernando Verissimo (2016), no Quadro 7, descrevemos o percurso das oficinas realizadas com a obra “Malala, a menina que queria ir para a escola.”, de Adriana Carranca (2015), após o período de qualificação da dissertação:

Quadro 7 - Descrição das oficinas realizadas com a obra literária 2

| OBRA DIGITAL “MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA”, DE ADRIANA CARRANCA | | |
|--|------------------|-------------|
| DATA | FASE DA PESQUISA | METODOLOGIA |

| | | |
|------------|----------------------------------|--|
| 02/11/2022 | F1 e F2 — Motivação e Introdução | <p>Motivação: os estudantes ressaltarão a importância do estudo e da escola em suas vidas na criação de uma ilustração.</p> <p>Introdução: estudantes conhecerão a história de Malala Yousafzai e os desafios que a jovem passou para ter o direito de estudar.</p> |
| 03/11/2022 | F3 — Leitura | <p>Leitura mediada da obra digital com recursos tecnológicos disponíveis na escola, com vistas à exploração das múltiplas linguagens presentes na materialidade verbo-visual e ao desenvolvimento do letramento literário.</p> |
| 04/11/2022 | F4— Interpretação | <p>Mobilização de novos conhecimentos propiciados com a leitura na criação de postagens em blogs com a imagem de Malala e com frases de encorajamento às crianças e incentivo ao estudo. Nessa última fase, serão enfocadas as ferramentas de criação de imagens, bem como de edição de textos que irão compor as postagens em blog.</p> |

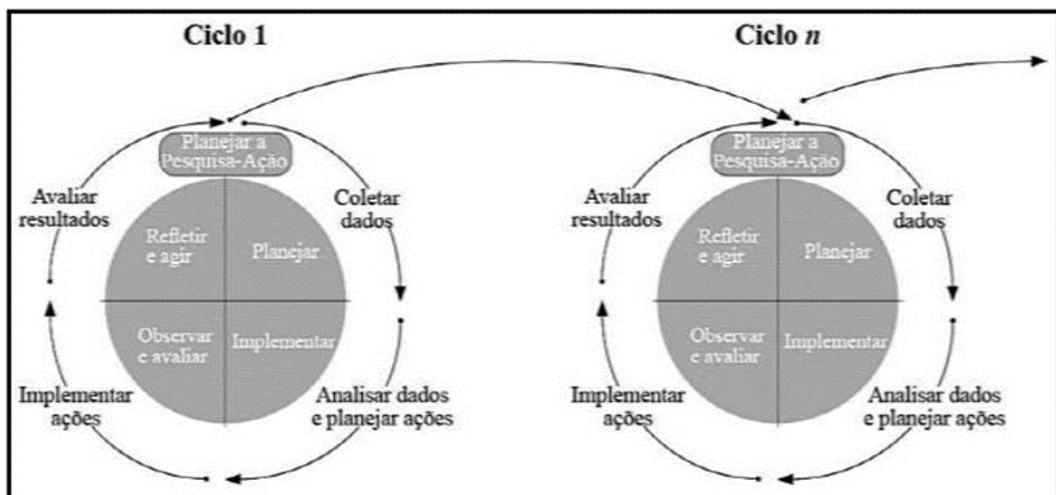
Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Esses quadros detalham as datas e as fases correspondentes da realização das práticas de leitura com vistas ao letramento literário. A seguir, elencamos os instrumentos de análise e interpretação dos dados, bem como a ilustração de um dispositivo que orientará a análise dos dados.

5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na análise e interpretação de dados, a pesquisa-ação propõe fases relativamente ordenadas em movimentos cíclicos que se relacionam continuamente na obtenção e na remodelação dos resultados, de modo que essas fases são articuladas para o aprimoramento de fases anteriores. Há uma diversidade conceitual para a pesquisa ação, dessa forma, Pereira (2015, p. 61) organiza os ciclos da pesquisa conforme elucidamos na Figura 11.

Figura 11 - Ciclos da pesquisa-ação



Fonte: Pereira (2015, p. 60)

Essas fases apresentadas na Figura 11 estão organizadas em quatro momentos principais, sendo solidárias entre si, de forma que contribuem para a totalidade do estudo desenvolvido. Com relação à técnica de análise, adotamos o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989) como método para análise e interpretação dos dados. É um método reconhecido pela observação de vestígios e sinais importantes em uma investigação, que necessitam de um olhar apurado e sensorial para identificação e manejo. Na utilização do

Paradigma Indiciário, buscamos examinar e analisar os rastros deixados por ações realizadas no ambiente de pesquisa.

Conforme Ginzburg (1989), o conceito de rastro é desenvolvido a partir de um modelo epistemológico que é condicionado na Europa, no século XIX, quando Giovanni Morelli publicou alguns artigos sobre aspectos da pintura italiana, sob o pseudônimo de Ivan Lermolieff, com detalhada verificação de pormenores antes ignorados. Dessa forma, Carlo Ginzburg (1989, p. 171) apresenta Morelli como um “estudioso que procura no interior de um sistema de signos culturalmente condicionados como o pictórico, os signos que tinham a involuntariedade dos sintomas.”

Nesse sentido, o Paradigma Indiciário segue a metáfora do caçador que faz uso de um arsenal de equipamentos e do auxílio de um cão que fareja e desvela pistas fragmentárias do que se mostra opaco, de difícil acesso, possibilitando o reconhecimento de importantes dados para uma investigação científica (GINZBURG, 1989).

Dessa forma, com base na união dos pressupostos do Paradigma Indiciário por Ginzburg (1989), da pesquisa-ação de Thiollent (2011) e Pereira (2015), dos Processos do Conhecimento dos (Multi) letramentos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e da sequência básica do letramento literário com base em Cosson (2009), desenvolvemos a pesquisa em quatro fases, as quais são: F1 – Motivação; F2 – Introdução; F3 – Leitura e F4 – Interpretação.

Na fase 1 – Motivação, conforme Thiollent (2011, p. 56), partiremos de situações hipotéticas motivadoras para a introdução das práticas de leitura literária. Na fase 2 – Introdução, realizamos um apanhado de curiosidades e temáticas interessantes que aproximam os estudantes da leitura da obra literária digital.

Na fase 3 – Leitura, fazemos atividades dirigidas de acompanhamento de leitura com intervalos e pausas para enfoques em determinados aspectos da Pedagogia dos (Multi)letramentos. A fase 4 – Interpretação será a fase de produção de materialidades verbo-visuais multimodais a partir da leitura das obras literárias digitais. No caso da primeira sequência de letramento 1, as produções finais são ilustrações digitais de um gato. Já na segunda sequência de letramento, os estudantes fizeram postagens para Malala em um Blog.

Nas quatro fases serão consideradas também observações empíricas dos Diários de campo 1 (motivação e introdução); 2 (leitura) e 3 (introdução) integrados ao discorrer da análise, bem como questionário diagnóstico para a turma (Anexo C) e questionário diagnóstico para a professora da turma (Anexo D).

Nesse sentido, as categorias teóricas que são norteadoras na análise dos dados serão as seguintes:

- a) verificação de conceitos de interação discursiva, relações dialógicas e os gêneros do discurso: (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2015, 2016);
- b) pressupostos acerca da mediação de leitura, progresso do leitor literário e letramento literário: (COLOMER, 2007; PETIT, 2008; COSSON, 2009);
- c) conceitos de diferentes perfis leitores e ubiquidade: (SANTAELLA, 2012);
- d) contribuições da constituição multimodal, Pedagogia dos (Multi)letramentos e das tecnologias de leitura *online*: (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020; CAZDEN et al., 2021; COSCARELLI, 2016; RIBEIRO, 2021a, 2021b).

O desenvolvimento da pesquisa em diferentes fases é essencial para o subsídio dos procedimentos metodológicos que direcionarão a análise dos corpora. Dessa forma, na Figura 12, formulamos um dispositivo de análise a ser adotado no percurso analítico da pesquisa.

Figura 12 - Dispositivo de análise



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2022)

Ao partir do desenvolvimento proposto na Figura 11, verificamos que o Paradigma Indiciário e as quatro fases da pesquisa estão imbricadas a todos os pressupostos teóricos analisados. Na sequência, passamos para a apresentação dos resultados de análise com base nos procedimentos metodológicos aqui desenvolvidos.

6 MOSAICO DE POSSIBILIDADES DISCURSIVAS EM UMA PESQUISA-AÇÃO

Na infância, a escola é um espaço de formação de experiências singulares e colaborativas que abre espaço para a leitura literária por meio de práticas de letramento literário com obras de literatura infantil. Mesmo que não seja o único espaço de formação do leitor literário, a escola é o local onde a vivência interativa das crianças ganha significação coletiva. Nesse sentido, na busca por formar sujeitos com competências críticas na leitura e produção de textos multimodais, nos voltamos para o desenvolvimento de (multi)letramentos entre os estudantes de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

Apresentamos as análises da pesquisa-ação da seguinte forma: a) Iniciaremos com a apresentação dos resultados nas fases de motivação e introdução com *o corpus* de produção de ilustrações acompanhadas de texto verbal; b) depois, apresentamos a fase de leitura das obras com o *corpus* orientador das duas obras literárias digitais selecionadas; c) mais adiante, discorreremos sobre a análise da fase de interpretação com a produção dos *corpora* ilustração de um gato digital e postagem em blog nas sequências 1 e 2 de letramento literário, respectivamente.

6.1 AS FASES DE MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 1

Nesta seção, nos centramos nas fases elencadas para a motivação e a introdução às obras literárias digitais infantil. Até a fase de qualificação da pesquisa, discorreremos sobre a prática de letramento literário realizada com a obra “O sétimo gato” de Luis Fernando Verissimo (Anexo B). A primeira sequência básica de letramento literária foi desenvolvida nos dias 03, 04 e 05 de agosto de 2022, conforme acordado com a direção da escola onde a pesquisa-ação foi realizada. Na tarde do dia 03 de agosto de 2022, foram desenvolvidas as fases de motivação e introdução das oficinas.

Primeiramente, na fase de motivação, nos apresentamos e acolhemos os estudantes que se mostraram bastante solícitos e curiosos com as práticas de leitura que seriam realizadas com eles. Após o momento de apresentação e conversa inicial com os estudantes, levantamos uma provocação para a motivação da leitura da obra literária por meio da apresentação de uma situação hipotética na qual nós estaríamos vivendo sob a pele de um gato e observando o mundo a partir dos olhos de um gato.

A fim de envolver os estudantes na temática, fizemos uma projeção audiovisual de um clipe do *Youtube* intitulado “História de uma gata – Os Saltimbancos”¹⁰ publicado pelo canal *ChicoViniciusVEVO*. O vídeo é composto por uma música com animação que trata sobre a vida de uma gatinha que vive livre pelas ruas, em oposição à vida de gatos que vivem no conforto de um lar, bem como as diferenças de olhar sobre o mundo e preferências desses gatos que vivem em diferentes espaços. Na Figura 13, recuperamos uma imagem com um trecho da animação audiovisual apresentada aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Figura 13 - História de uma gata



Fonte: YouTube (2016)

Conforme apresentado na Figura 13, a animação conta com ilustrações de diferentes gatos tocando instrumentos durante a noite. A música agradou aos estudantes, que se animaram e dançaram durante a projeção do vídeo. Após a projeção, fizemos algumas questões de forma oral, a fim de compreender as percepções das crianças acerca do vídeo visto. Questionamos o que viram no vídeo, quais os contrastes entre os gatos, e abrimos espaço para as crianças compartilharem suas percepções e visões sobre os gatos. Muitos evidenciaram o afeto pelos animais, alguns justificaram a ausência de gatos em suas casas, outros preferiram falar sobre características comportamentais dos animais, entre outras características.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u07Td4VPWgA>. Acesso: em 21 jul. 2022.

A motivação composta de temáticas de apreço das crianças é importante, tendo em vista que a vivência expressa a objetivação exterior via enunciados são criadas a partir do mesmo material. Conforme Volóchinov (2017, p. 214), “De fato, não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela situação social mais próxima.” Essa contextualização das situações que envolvem os gatos e a participação do animal na vida dos alunos foi responsável pela expressão da vivência das crianças por meio da atividade de motivação. Partimos então para a provocação de como eles se veriam como gatos e como veriam o mundo.

As crianças foram convidadas a ilustrar um gato com as características físicas e de personalidade que as definiam, bem como o olhar desse gato perante o mundo. Selecionamos essa atividade, tendo em vista que a fase de motivação proposta por Cosson (2009) é maleável e não requer a produção de materialidades nessa fase. Utilizamos a ilustração como recurso para a expressão de preferências das crianças e para a fruição na prática do desenho e da pintura, atividades que constituíram a motivação necessária para a obra que seria lida adiante. De acordo com Cosson (2009, p. 55), “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.”

Desse modo, a seguir, na Figura 14, resgatamos duas das ilustrações¹¹ produzidas pelas crianças na fase de motivação.

Figura 14 - Ilustrações da fase de motivação

¹¹ Nesta fase, selecionamos apresentar aleatoriamente as ilustrações, tendo em vista que, consoante Cosson (2009), o objetivo não é avaliar as competências de leitura, mas motivar os estudantes para a leitura da obra literária.

participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado”. Sendo assim, podemos considerar que a expressão exterior dos enunciados, neste caso, as ilustrações da motivação que foram compostas pelas crianças foram voltadas aos participantes sociais, neste caso, ao pesquisador que estava ministrando as oficinas e à professora titular da turma.

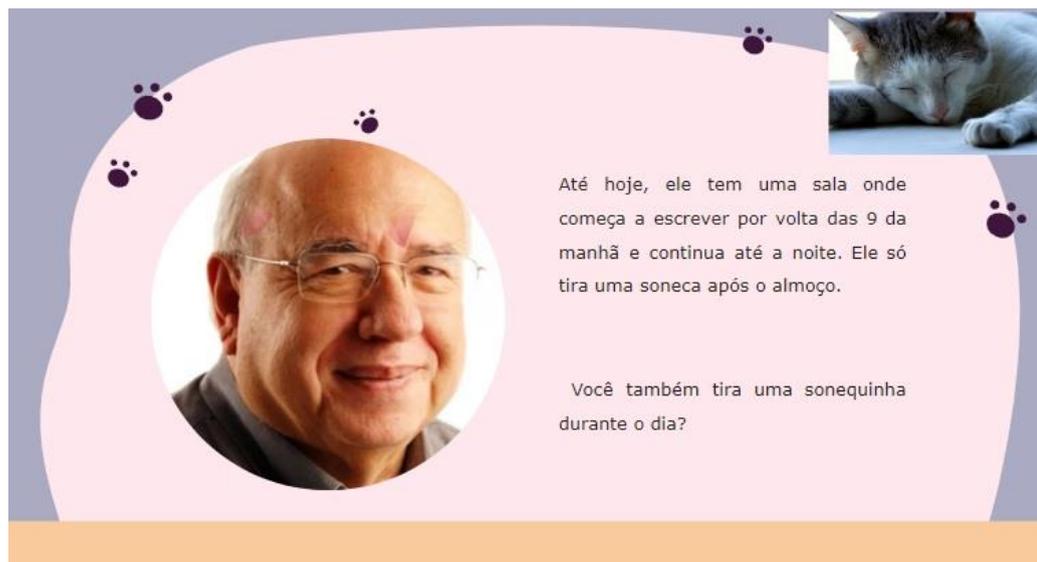
Nesse sentido, de acordo com Colomer (2007), a aquisição dos sistemas simbólicos que orientam os desenhos é rápida desde o nascimento. Sendo assim, as ilustrações ajudam a representar o mundo da experiência e definem a vivência das crianças que é transformada continuamente com a formação de novas experiências propiciadas ao ler um livro ou ao assistir a um filme e ilustrar algo que marcou esse momento, por exemplo.

Escolhemos desenvolver a fase de motivação em momentos distintos, tendo em vista que, consoante Cosson (2009, p. 57), “a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola”. Essas atividades integradas permitem contemplar o ensino de diferentes habilidades, sem perder de pista o texto literário que será lido na sequência. O desenvolvimento de produções multimodais que reúnem texto escrito e ilustrações são exemplos da participação social propiciada ao se trabalhar com os (multi)letramentos.

Em concordância com as reflexões desenvolvidas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24), “A capacidade de trabalhar através dos letramentos (diferentes e plurais) abre caminhos para a participação social, em que se podem formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados [...]”.

Sendo assim, depois dessa fase da criação do desenho na fase de motivação e do desenvolvimento de (multi)letramentos no corpus inicial (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), passamos para a fase de introdução à obra literária e ao seu contexto, de modo que trouxemos alguns fatos acerca da vida de Luis Fernando Verissimo que instigassem as crianças para a leitura e que tivessem relevância no contexto no qual elas estão inseridas. Na Figura 15, apresentamos um dos *slides* elaborados para a fase de introdução que foram lidos juntamente com os estudantes.

Figura 15 - Introdução da obra literária



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2022)

Como pode-se observar na Figura 15, elencamos fatos e curiosidades acerca do autor da obra que permitissem a participação e a interação ativa durante a apresentação da introdução. Buscamos adaptar o gênero apresentação ao nosso público constituído por crianças que estão descobrindo uma obra literária digital. Após a finalização da projeção da apresentação, os estudantes foram convidados a compartilhar suas percepções acerca da literatura como, por exemplo, os livros que mais gostam, os livros e personagens que eles têm vontade de conhecer, as pessoas que os inspiram a ler literatura, entre outras questões que permitiram a expressão de suas preferências.

Depois desse momento de interação, a oficina de introdução ao letramento literário foi finalizada e os estudantes foram instigados a conhecer uma história de um gatinho que se expressava de forma diferente de todos os demais. Deixamos pistas mediante questionamentos e levantamento de hipóteses sobre a curiosa forma desse gatinho se expressar. Nesse sentido, na sequência, apresentamos os resultados da fase de leitura, propriamente dita, em uma prática de letramento literário.

6.2 A FASE DE LEITURA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 1

Na fase de leitura, como o nome sugere, os estudantes realizaram a leitura literária da obra literária digital “O sétimo gato”. Dada a especificidade dos gêneros que circulam em suportes digitais, foram necessários alguns procedimentos correspondentes ao uso dos

dispositivos tecnológicos. Inicialmente, dispusemos *notebooks* fornecidos pela escola para cada um dos estudantes da turma sobre suas mesas.

Orientamos os estudantes sobre a leitura da obra literária digital que faríamos e a especificidade da obra: seu meio de produção e circulação. Nesse momento, foram requeridas ações no manuseio de dispositivos eletrônicos, como no caso da inserção do link que leva à página do *Programa Leia para uma Criança* onde é possível explorar a obra.

Inicialmente, imaginamos que os estudantes ainda não teriam a autonomia necessária para acessar o link individualmente, no entanto, fomos surpreendidos pela desenvoltura dos estudantes perante os dispositivos eletrônicos. Somente escrevendo na lousa o link a ser acessado, os estudantes já conseguiram, por conta própria, acessar o conteúdo. Esse movimento autônomo observado na prática de leitura guiou nossas próximas ações no aprofundamento das competências e habilidades com os estudantes na leitura de gêneros discursivos multimodais.

Acerca dessa familiaridade com os dispositivos eletrônicos, Ribeiro (2021a) assevera que o empoderamento semiótico passa pela mobilização de vários modos semióticos e recursos tecnológicos que fortalecem a emancipação e a formação da cidadania. Os estudantes participantes da pesquisa-ação estão imersos em novas topografias da leitura online em dispositivos eletrônicos e cabe a nós, pesquisadores e mediadores de leitura, compreender e mobilizar essas novas topografias nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. (RIBEIRO, 2021a).

Ao acessar o link, cada estudante leu individualmente as instruções para navegar na obra digital. Também nos dispusemos a esclarecer dúvidas sobre as orientações que o site do *Programa Leia para uma Criança* fornece antes de iniciar a leitura da obra literária. Após isso, os estudantes iniciaram a navegação pela obra. As competências de leitura e de navegação em dispositivos digitais foram feitas de forma muito intuitiva e facilitada pelos estudantes, que dificilmente apresentaram alguma dificuldade para navegar pela página interativa da *Web* com a obra literária digital. Nesse sentido, a leitura não se restringe a um material fornecido e controlado unicamente pelo mediador de leitura e os estudantes são participantes ativos da aprendizagem. A esse respeito, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28, grifo do autor) argumentam que “o ambiente *online* expande o alcance da aprendizagem através do tempo e do espaço, para além das paredes que confinam alunos em uma sala [...] que restringe os horários de aprendizagem a um número de minutos por cada ‘aula’”.

Combinamos com os estudantes que faríamos a leitura página por página de forma individual pelo mesmo período de tempo, até o último terminar a página, tendo em vista que a produção multimodal é composta por sons que se repetiam pela sala de aula, assim, ao organizar

o mesmo momento de leitura, dentro do possível e do ritmo de leitura de cada criança, todos os estudantes puderam ouvir os sons e as músicas que estão presentes na obra de forma coletiva. Consoante Volóchinov (2017), mesmo tomada como atividade individual, a vivência interior dos alunos é relacionada à objetivação exterior, assim, a leitura literária desenvolvida pelos estudantes é considerada é uma atividade social.

Nesse movimento, Ribeiro (2021a) considera as transformações da tecnologia preponderantes na concepção do que é tomado como leitura, seja no texto manuscrito, impresso ou digital, incluindo os formatos, imagens, modos de inscrição e difusão dos textos. Conforme Ribeiro (2021a, cap. 1), “A leitura se move em relação a outras formas de extensão de memória e em diálogo intenso com mídias e linguagens não verbais: TV, cinema, rádio, web. A relação do leitor ou da leitora com os textos que leem também se transforma”. Vemos que a relação das crianças com a leitura é muito mais engajada nos dispositivos digitais, dada a variedade de recursos semióticos disponibilizados, como foi possível verificar na fase de leitura com a obra “O sétimo gato”.

A obra é composta por uma estruturação linear que narra repetidamente a história de sete gatos que um garoto ganhou, sendo que cada um deles têm suas características e representa um local ou nacionalidade, com os recursos de imagens, ruídos e músicas que representam um país ou outro local onde o gato vive. O som emitido por cada gato é diferente e é associado à cultura do seu país referente, como, por exemplo, o gatinho inglês, que se comunica com “oh, yes!”.

Sendo assim, temos que a linearidade das histórias infantis, sobretudo na infância, é um recurso importante para o reconhecimento dos textos literários, tendo em vista que “É um indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem”. (COLOMER, 2007, p. 54). A consciência leitora é desenvolvida continuamente como forma de falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis por meio da literatura.

Os diferentes recursos empregados no texto literário online caracterizam-no como um gênero discursivo secundário, por conta de que, consoante Bakhtin (2016, p. 15), “No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Assim, a obra é constituída por diálogos escritos, sons e imagens, por exemplo, que se retroalimentam na composição do texto literário digital.

O texto verbal é colorido e formado por rimas que se complementam e se repetem de forma lúdica e convidativa, com ilustrações apreciadas pelas crianças participantes das oficinas.

Foi recorrente ouvirmos expressões como “que lindo”, “que fofinho”, “adorei esse”. Essas escolhas de recursos formam uma obra literária ilustrada caracterizam o estilo do enunciado, voltado para o público infantil. Consoante Bakhtin (2016, p. 17), “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas dos enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”.

Em continuidade, com relação à interação necessária com a obra, em alguns momentos, é preciso arrastar a página para baixo, já em outros momentos é necessário movimentar o cursor para os lados, ou então clicar em setas para a direita ou esquerda, o que corrobora com a variedade de recursos disponíveis para a progressão da leitura literária.

Observamos que essa relativa autonomia na seleção de recursos para a leitura da obra “O sétimo gato” faz parte de um movimento característico da leitura *online*; esse movimento é reconhecido por Bakhtin (2016) como a posição responsiva ativa. Segundo Bakhtin (2016, p. 25), “essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante”. Essa noção também se aplica ao texto literário, visto como um texto que carrega múltiplas vozes.

Nesse movimento, como pontua Bakhtin (2016), já que os gêneros discursivos são correias de transmissão entre história da sociedade e da linguagem, verificamos como os gêneros atendem à diversas mudanças requeridas pela sociedade, cada vez mais conectada e digital. Desse modo, a obra literária digital conserva elementos dos gêneros discursivos presentes em livros físicos e reinventa esses gêneros com dimensões de gêneros discursivos presentes nos dispositivos eletrônicos como os *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, por exemplo.

A partir disso, Bakhtin (2016) aclara que a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagens, ou seja, o estilo das obras literárias está continuamente sendo transformado e novas experimentações de estilo são criadas. Sendo assim, vemos na obra literária digital infantil uma paleta de estilos que são reinventados conforme o mundo das transformações tecnológicas. Até mesmo nos livros impressos, a experimentação e a inovação estilística estão presentes, pois a literatura sempre foi um terreno movediço de experimentações e provocações que nos humanizam e nos (trans)formam.

Bakhtin (2016) pontua que a constituição dos gêneros discursivos é pautada em três elementos organicamente organizados: conteúdo temático, construção composicional e estilo. No conteúdo temático, o domínio de sentido se volta à descrição de distintos gatos que se reúnem em torno da comunicação. Na construção composicional, a obra literária digital é construída conforme o suporte concedido nos dispositivos eletrônicos, de forma que as

ilustrações se movem e o cursor é o elemento norteador da progressão leitora. No estilo, elencamos, principalmente, a seleção dos meios linguísticos que formam rimas, bem como as ilustrações e animações que compõem a história “Os sete gatos”.

Assim como pontuado por Rojo (2013), as esferas da comunicação se valem de diferentes mídias para a circulação de discursos e selecionam recursos semióticos em distintas combinatórias. No caso da obra literária “o sétimo gato”, observamos que o texto verbal é acompanhado por recursos semióticos como os movimentos, os sons, as imagens e ícones que compõem esse combinatório semiótico presente na obra literária digital.

Na Figura 16, trazemos uma página da obra literária que mostra o layout e os recursos disponíveis durante a leitura:

Figura 16 - Layout da obra literária 1



Fonte: Eu leio para uma criança (2021)

Conforme evidenciado na Figura 16, o layout da página conta com uma tela principal de leitura em formato de leitor digital com bordas brancas, enquanto na parte superior há uma instrução para movimentar o cursor para os lados para realizar a leitura. Concomitante a isso, há o movimento das animações e os sons emitidos pelos animais, além das figuras e do texto

verbal propriamente dito. Essa variedade de linguagens é combinada por meio dos recursos propiciados pela produção e edição de uma obra literária digital, o que requer saberes específicos para a construção de uma materialidade feita para os dispositivos eletrônicos, como o *smartphone* e o *notebook*, por exemplo. Tendo isso em vista, Bakhtin (2016) reconhece essa diversidade de linguagens contempladas em determinado gênero, que vai se transformando e modelando outros gêneros. Segundo Bakhtin (2016, p. 12, grifo do autor), “cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos)”.

Os movimentos desempenhados pelas crianças com o cursor do notebook se assemelham aos movimentos de toques na tela de um smartphone ou tablet, por exemplo, por isso a facilidade na navegação da obra literária. Ao arrastar para descer a página da obra, alguns estudantes tiveram dificuldade de mobilizar o cursor, por conta do movimento com dois dedos que precisa ser realizado e que não é uma movimentação usual dos dedos em outras atividades manuais.

Com relação aos perfis de leitores propostos por Santaella (2012, p. 266), verificamos que as crianças do século XXI são leitores adaptados às telas eletrônicas e às tecnologias de acesso à *Web*, de forma que esse é o leitor “[...] que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço, espaço este constituído do conjunto de redes de computadores interligados por todo o planeta”. Dessa forma, as crianças participantes da sequência básica de letramento leem e compartilham ideias em arquiteturas específicas do mundo digital.

Essas crianças têm facilidade para reconhecer que esses textos digitais são projetados em telas desde sua concepção, de forma que, conforme Ribeiro (2021b, p. 13), “escoam por infovias e nos chegam também por meio de telas, ubiquamente, expressando discursos que poderemos depreender da leitura menos ou mais engajada ou interessada”. Essa combinação pode ser de maior ou menor intensidade multimodal, a depender do texto digital. No caso da obra “O sétimo gato”, apreendemos distintas linguagens que se combinam mutuamente no processo de engajamento da leitura realizada pelas crianças.

Em continuidade a isso, asseveramos que, durante a fase de leitura, circulamos entre as classes e visualizamos o percurso de leitura de cada um dos estudantes, sem intervir diretamente. Caso algum deles tivesse dificuldade para navegar, poderia levantar o braço que iríamos até sua classe para auxiliar e, então, haveria a intervenção na orientação da ação a ser corrigida visando que a criança pudesse prosseguir com a leitura. Foram poucas intervenções, de modo que a familiaridade das crianças com os movimentos do cursor e do teclado facilitou a experiência de leitura literária. Para ilustrar o momento direto de interação com o texto digital,

na Figura 17, exibimos uma fotografia do momento de realização da leitura da obra literária digital “O sétimo gato”.

Figura 17 -Momento de leitura



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Em conformidade com a Figura 17, que evidencia a relação dos alunos com os *notebooks* para a leitura do texto, e a partir da constatação de que as crianças participantes das oficinas de letramento literário têm essa facilidade de navegação e acesso a textos online, consideramos que elas são os leitores ubíquos mencionados por Santaella (2012). Esses leitores estão continuamente na interface entre o físico e o virtual e que reinventam o corpo e as diferentes formas de habitar e ler na sociedade. Esse leitor ubíquo navega com muita rapidez e facilidade nos espaços digitais e ainda é pouco explorado pela escola. Segundo Santaella (2012, p. 278),

É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor ubíquo, uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar.

As intervenções são bem-vindas quando os estudantes se defrontam com questões de leitura que se tornam impedimentos para a leitura e os afastam do texto literário. Como argumenta Petit (2008, p. 168), “[...] é preciso ajudar certos usuários, certos leitores, uma vez mais, a superar algo. Na realidade, cada novo umbral pode reativar uma relação ambivalente com a novidade. E esses umbrais são numerosos [...]”.

Como mediadores de leitura literária, precisamos auxiliar nossos estudantes a encontrarem respostas para os umbrais que envolvem a novidade da leitura, seja ela em dispositivos tecnológicos digitais ou no livro físico. Uma criança com dificuldades de compreensão do código escrito ou algum outro aspecto da obra precisa se sentir compreendida pelo mediador de leitura acolhida em suas dificuldades para que sejam traçadas alternativas para superar esse umbral de leitura.

Como ensina Petit (2008, p. 179),

Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. Trata-se de inventar pontes, estratégias que permitam a quem frequenta uma biblioteca não ficar encurralado anos a fio em uma mesma estante ou coleção. Aliás, é o que sabem fazer muito bem vários profissionais, e é a isso que são sensíveis muitos jovens [...].

Nessa perspectiva, as crianças que participaram das oficinas são sujeitos que requerem dos mediadores de leitura e professores novas práticas que compreendam as tecnologias digitais no processo de leitura e produção de materialidades verbo-visuais. Os alunos continuam a trabalhar com tecnologias manuais, como a confecção de textos escritos no caderno e a leitura de livros físicos; a diferença está no perfil cognitivo que requer estímulos advindos da hipermodernidade caracterizada pela presença dispositivos tecnológicos de interação. Consoante Santaella (2012, p. 277), “é justamente nesses espaços da hipermodernidade que emerge o leitor ubíquo, com um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo”.

Como a sequência é adaptável, foi possível questionar os estudantes sobre: o comportamento dos gatinhos; os objetos presentes nas ilustrações de cada um dos gatinhos; a forma como cada um dos gatinhos se expressava; as razões pelo contexto geográfico e cultural que justificam determinada característica e não de outra; os movimentos que foram feitos com o cursor do mouse e as ações no teclado.

Os olhares sobre a constituição e a temática da obra foram enriquecidos pelas ilustrações e sons que compõem a multimodalidade da obra. De acordo com Petit (2012, p. 57), “Os livros

ilustrados constituem nesse caso, é bom lembrar, suportes excelentes, que enriquecem esses momentos de “olhares conjuntos.” Desse modo, as percepções acerca da obra foram compartilhadas entre os estudantes no momento de leitura.

O reconhecimento da temática da diferença que constitui cada um dos personagens se deu por meio dos horizontes dialógicos que permitem às crianças designar acentos valorativos durante a leitura da materialidade digital. Nesse sentido, como argumenta Bakhtin (2015) acerca do heterodiscurso, o autor da obra não se limita à linguagem de um narrador e mobiliza as linguagens de diferentes personagens para que seu discurso não seja captado inteiramente e o valor literário não seja perdido.

Em conformidade com o conceito de heterodiscurso desenvolvido por Bakhtin (2015), ainda que, no caso da obra literária digital 1, as personagens não tenham muitas falas, limitando-se às expressões como “oh, yes”; “ba”; “hummmm”, elas evidenciam diferentes vozes presentes na constituição da obra que são exploradas pelo narrador que, no caso da obra 1, é o responsável por descrever e discorrer sobre cada um dos gatinhos.

Como assevera Coscarelli (2016, p. 77, grifo do autor), no processo de navegação e leitura dos textos *online*, distintas habilidades são enfocadas e podem ser mediadas pelos professores

Para fins educativos, é importante ajudar os leitores a pensar sobre os procedimentos envolvidos na navegação (por exemplo, clicar, usar as barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros) e aqueles que envolvem a leitura *stricto sensu* (por exemplo, inferir, avaliar, construir sentido, sintetizar).

Divertimo-nos com alguns estudantes que preferiram os gatinhos francês e inglês pelo interesse na cultura dos países, por exemplo. Alguns se encantaram com o cachecol do gatinho francês, enquanto outros se envolveram com o gatinho francês que tomava chá com a língua. Também observamos escolhas pelo gatinho que se comunicava diferente dos outros, pelo fato de ser único e diferente.

Em conformidade com Volóchinov (2017), as preferências das crianças são orientadas pelos sistemas ideológicos formados, como a moral, a ciência, a arte, a literatura; dessa forma, a ideologia do cotidiano, progressivamente, exerce influência sobre esses sistemas, dando o tom. É a ideologia do cotidiano que insere a obra literária em uma dada situação social. Tendo isso em vista, a obra passa a ser reconhecida no contexto atual das crianças, que é paulatinamente modificado e atualizado pela ideologia do cotidiano. As oficinas realizadas com um grupo de estudantes no ano de 2022, por exemplo, não têm a mesma recepção e interação

que um grupo de uma década anterior, por exemplo, dadas as transformações na ideologia do cotidiano e nos sistemas ideológicos formados (VOLÓCHINOV, 2017).

Em continuidade, o último gatinho, que dizia “miau” e que foi responsável por unir a linguagem de todos os outros gatinhos, também foi consideravelmente mencionado por diferentes justificativas, como por exemplo: por unir todos os outros gatinhos, por falar da forma que todos os outros gatinhos entendessem, alguns também consideraram esse último gatinho brasileiro, ainda que a obra não mencionasse isso, o que consideramos interessante e genuíno, vindo de crianças que se comunicam em Português do Brasil.

A esse respeito, Medviédev (2012) reconhece a atmosfera axiológica em que se forma dado enunciado, de modo que o caráter expressivo considera uma situação concreta e histórica que orienta os acentos de valor dados pelas crianças aos elementos que constituem a obra literária e suas preferências relacionadas às características dos personagens que fazem parte do livro digital.

Na sequência, apresentamos a última fase da primeira sequência básica de letramento realizada até o período de qualificação da pesquisa — a fase de interpretação.

6.3 A FASE DE INTERPRETAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 1

Na última oficina da sequência básica de letramento literário realizada com a obra “O sétimo gato”, enfocamos a interpretação da obra na criação de uma narrativa multimodal que agregasse (multi)letramentos em sua composição. Os estudantes foram convidados a criar uma ilustração de um gatinho digital que mobilizasse os conhecimentos a partir da leitura multimodal, com enfoque nas ferramentas de criação de imagem disponível na plataforma online de criação de desenhos *Sketchpad*.¹²

Projetamos a tela inicial da plataforma *Sketchpad* e instruímos as crianças sobre as funções disponíveis na plataforma. Questionamos oralmente os estudantes sobre a funcionalidade de cada um dos ícones e propomos a atividade de criação do gatinho virtual.

¹² Disponível em: <https://sketch.io/sketchpad/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

Cada aluno recebeu um notebook, digitou o endereço eletrônico da plataforma de criação de desenhos e iniciou a criação dos gatinhos que deveriam representar a unificação e a interação entre todos os gatinhos. Um gatinho que não representasse somente um país ou culturas, mas a multiculturalidade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Nessa fase, os estudantes se envolveram ao selecionar figuras prontas compostas por gatinhos ou desenhá-los livremente com as ferramentas de lápis, pincel, régua, formas e borracha disponibilizadas pelo site. Eles também criaram textos verbais com a descrição dos gatinhos.

A plataforma é intuitiva e se assemelha ao layout do reconhecido programa de criação de desenhos da empresa *Microsoft*, chamado *Paint*, por isso, a facilidade das crianças ao navegar pela plataforma *Sketchpad*. Durante a produção digital dos gatinhos, alguns estudantes pediram auxílio para consertar ações realizadas na área de trabalho, como por exemplo, cores empregadas erroneamente, traços que consideraram inadequados, entre outras funcionalidades.

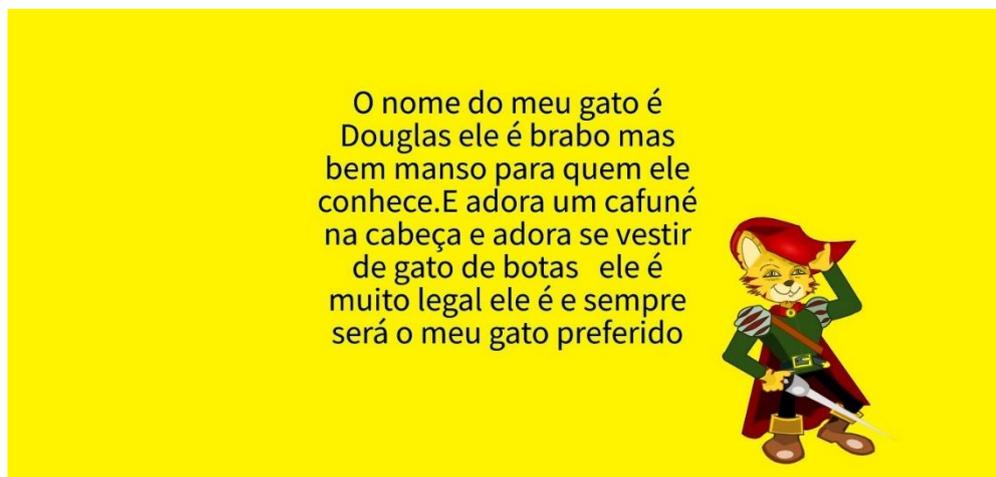
Observamos que, consoante proposto por Bakhtin (2011), as relações dialógicas estabelecidas entre as plataformas de criação de desenhos foram importantes para a produção final multimodal, uma vez que esses reflexos de funcionalidades determinam o caráter dialógico resultante nos enunciados. A produção dos gatinhos digitais foi uma resposta às oficinas precedentes via relações dialógicas.

Essas relações dialógicas suscitadas na leitura da obra literária digital compõem o espaço de resposta do leitor, este que, segundo Bakhtin (2016, p. 29), “[...] termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro e dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.” Sendo assim, além de parte da sequência básica de letramento, a produção de uma nova materialidade discursiva é uma oportunidade de as crianças expressarem sua reação frente aos textos literários que leem. Vemos nessa atividade mais que uma atividade de compreensão, também é uma oportunidade para a expressão das subjetividades e da formação de experiências significativas para essas crianças que estão continuamente exercitando a cidadania nos espaços escolares.

O maior desafio deu-se na escrita do texto verbal, de modo que alguns estudantes relataram dificuldades ao compor a escrita das palavras no teclado e apagar os desvios gramaticais. A plataforma, assim como outras ferramentas de criação de texto, grifa palavras que estão em desacordo com o dicionário do sistema, de forma que algumas crianças solicitavam nosso auxílio para corrigir algumas palavras que estavam em desacordo com a plataforma *Sketchpad*. Também ressaltamos aos estudantes o cuidado referente à disposição espacial dos elementos para que o gatinho digital ficasse conforme o esperado por eles.

Na Figura 18, apresentamos uma das produções do gatinho digital criado pelas crianças participantes das oficinas da sequência básica de letramento literário.

Figura 18 - Gatinho digital do estudante 1



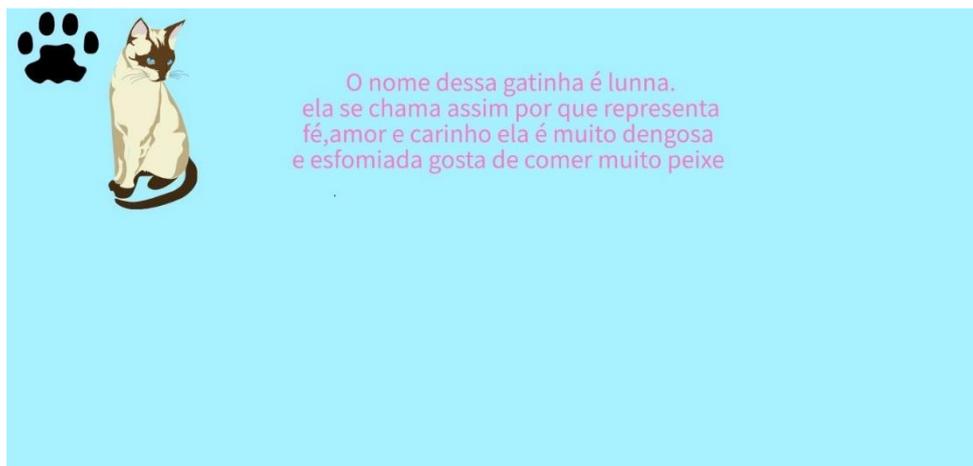
Fonte: arquivo pessoal (2022)

Conforme exposto na Figura 18, observamos que a criança compôs um enunciado digital com uma ilustração de um gato de botas, personagem reconhecido no imaginário infantil e se inspirou no seu conhecimento acerca da história do Gato de Botas para compor o seu gatinho digital. Nesse sentido, de acordo com Volóchoniv (2017), o enunciado exterior, neste caso, o gatinho digital do estudante, é como uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior. O estudante mobiliza conhecimentos na produção de um novo gênero.

Dessa forma, a produção evidenciou o conhecimento da criança de outras obras que tratam de gatos, assim como evidenciou a mobilização de conhecimentos na composição do gênero discursivo solicitado, como a composição de um gatinho digital com a ferramenta *Sketchpad*. A produção final multimodal foi projetada e lida coletivamente pelos alunos que puderam compartilhar suas experiências de criação e também as percepções de leitura das produções realizadas pelos colegas, o que caracteriza uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2011).

Em continuidade aos resultados do momento de formação de experiências estéticas, mostramos a produção digital realizada por outro estudante na Figura 19:

Figura 19 - Gatinho digital do estudante 2



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Vemos, na Figura 19, a seleção de cores opostas com destaque para a seleção de uma figura disponível na plataforma *Sketchpad*, bem como com a inserção de uma ilustração de uma patinha e texto verbal em fonte rosa. O estudante criou um nome e a simbolização de valores que são representados por meio desse gatinho. A partir da produção digital resultante na Figura 19, em conformidade com Bakhtin (2016), “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro [...]”. Nesse sentido, a ilustração do estudante é uma resposta interpretativa ao que é apresentado pelos sete gatinhos, com o desafio e mistério do último gatinho que se comunicava em uma linguagem universal.

Aliados aos pressupostos de Colomer (2007), observamos que as crianças necessitam de uma literatura que amplie seus limites atuais e suas percepções, com o desafio de um esforço imaginário que seja suficientemente recompensado. Vemos, no gatinho digital do estudante 2 (Figura 19), um reconhecimento daquilo que abriu espaço para a imaginação, como no caso do gato da história que se comunicava em uma linguagem universal e foi interpretada como “fé, amor e carinho” pelo estudante. Essa transformação de sentidos passa por um processo de *Redesign* das linguagens envolvidas no letramento literário (CAZDEN et al., 2021).

Em conformidade com Cazden et al. (2021), partimos da exploração de *designs disponíveis* nas ordens do discurso convencionadas no espaço escolar como a música, as imagens, a elaboração de desenhos e outros sistemas semióticos relevantes para a produção ativa de um novo gênero no processo de *Designing*, no qual os estudantes puderam transformar os recursos e realizar inferências na leitura da obra literária digital infantil. Por fim, no processo de *Redesign*, os estudantes mobilizam sistemas semióticos na recriação de sentidos nesse processo criativo feito por sujeitos considerados por Cazden et al (2021) como *Designers*.

Tendo isso em vista, reconhecemos os estudantes envolvidos nas oficinas de letramento literário como *designers* de sentidos.

Diante desse contexto, com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), procuramos abranger os dois aspectos principais para a construção de significados nos (multi)letramentos nas quatro fases que compõem a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2009). O aspecto da diversidade social foi trabalhado por meio das diferenças culturais, físicas e de comportamento de cada um dos gatinhos presentes na obra. Também procuramos instigar os estudantes a criar diferentes gatos. Na fase de motivação, por meio de um gato que os representasse, e na fase de interpretação, na criação de um gatinho digital que não se limitasse a somente uma cultura ou país.

Em relação ao segundo aspecto levantado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a multimodalidade, pudemos verificar que essa esteve atrelada a todas as fases que constituíram a sequência de letramento literário, seja na composição da obra literária de leitura ou nas produções iniciais de motivação e interpretação feitas pelas crianças. Como argumenta Ribeiro (2021a), no letramento digital há camadas de complexidade progressivas que são reconfiguráveis e moventes. Essas camadas podem suscitar peças-chave de um mosaico de formação de sujeitos (multi)letrados de formas muito criativas e afetivas, como procuramos fazer na obra que envolvia animais de estimação e uma temática de apreço das crianças.

Ainda que de modo incipiente, buscamos atrelar ao desenvolvimento do letramento literário uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita que fosse além da comunicação alfabética, explorando a multimodalidade e os recursos de distintos sistemas semióticos de apreço das crianças no desenvolvimento de (multi)letramentos requeridos na mobilização das mídias digitais.

No Quadro 8, fazemos uma síntese com alguns resultados do desenvolvimento dos processos de conhecimento dos (multi)letramentos, propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), na aplicação da sequência básica de letramento literário com a obra “O sétimo gato.”

Quadro 8 - Síntese dos processos de conhecimento na exploração da obra 1

| PROCESSO DE CONHECIMENTO | RESULTADOS |
|---|---|
| 1 - Experenciar o conhecido/novo | Exploração das experiências de vida dos estudantes no reconhecimento de diferentes gatos. Conhecimento de novos textos multimodais que envolvem a temática trabalhada na obra “O sétimo gato”. |
| 2 – Conceituar por nomeação/com teoria | Distinção e nomeação dos elementos na composição de um gatinho digital. |

| | |
|---|--|
| | Realização de generalizações interpretativas sobre os personagens da obra literária constituídos por gatos. |
| 3 – Analisar funcionalmente/criticamente | Desenvolvimento de conclusões inferenciais e dedutivas na leitura obra literária digital. Avaliação dos 7 gatos com base na interpretação do contexto sociocultural das crianças participantes das oficinas. |
| 4 – Aplicar adequadamente/criativamente | Emprego dos conhecimentos propiciados com a leitura de forma criativa na criação de um gatinho digital com características inovadoras e sua representação de valores no mundo. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Por fim, partindo dos processos que foram realizados durante o desenvolvimento da sequência básica de letramento descritos no Quadro 8, discorreremos sobre o desenvolvimento das práticas de letramento literário com a segunda obra literária digital.

6.4 AS FASES DE MOTIVAÇÃO E INTRODUÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 2

Nesta seção, discorreremos sobre os resultados das fases de motivação e a introdução da segunda obra literária digital infantil. Após a fase do exame de qualificação da pesquisa, realizamos práticas de letramento literário com a obra “Malala: a menina que queria ir para a escola” de Adriana Carranca (Anexo B). A sequência básica de letramento literário foi desenvolvida nos dias 02, 03 e 04 de novembro de 2022 conforme acordado com a direção da escola de realização da pesquisa-ação. No dia 02 de novembro de 2022, foram desenvolvidas as fases de motivação e introdução das oficinas.

Buscamos, assim como proposto por Cosson (2009), articular pressupostos da sequência básica para sistematizar atividades em sala de aula com literatura. Há diferentes possibilidades de combinação das sequências que se multiplicam conforme interesses da comunidade de leitores e do mediador de leitura.

Como mencionado no capítulo de procedimentos metodológicos, a partir das sugestões da banca do exame de qualificação, agregamos novos instrumentos de coleta e análise de dados. A fim de estruturarmos os resultados de análise, apresentamos neste momento um deles: o Diário de campo 1 com as percepções do pesquisador acerca das fases de motivação e introdução das oficinas de letramento literário. Esses registros do Diário serão elaborados em paralelo com alguns apores de análise.

No primeiro dia, realizei as fases de motivação e introdução à obra literária. Eu me senti mais otimista e confiante com relação às expectativas para o desenvolvimento das práticas de letramento literário, por conta que já havia realizado práticas com a primeira obra literária e os estudantes já me conheciam. A recepção inicial dos estudantes foi bastante calorosa comigo, com bastante animação e carinho quando eu cheguei, o que já é um elemento muito importante para a motivação no desenvolvimento de atividades com as crianças.

Visto que na Rede Municipal de ensino os estudantes têm projetos que contemplam diferentes áreas do conhecimento, no primeiro dia eles estavam sendo acompanhados por outro professor ministrante do projeto de informática. O início da primeira prática atrasou alguns minutos devido ao tempo necessário para os estudantes organizarem seus materiais e voltarem para a sala de aula.

Ao adentrar a sala, também precisei dispor um tempo para conversar com as crianças que estavam ansiosas para contar as novidades e o progresso de seus estudos. Contaram seus progressos de leitura, de escrita, alguns mostraram suas produções e a letra cursiva que alguns ainda não exercitavam.

A fim de motivá-los para a obra literária, aproveitei o momento inicial e a proximidade com as crianças para fazer algumas perguntas sobre questões que envolvem a temática dos direitos pela educação e questões de feminismo e liberdade de expressão. Fiz questões, por exemplo: Como você reagiria se te impedissem de estudar? Como você faria para ser ouvido pelo mundo ao passar por alguma injustiça? Que tipos de desafios as meninas passam, que nós meninos não passamos com relação aos estudos e ao trabalho? Como nós podemos reduzir as desigualdades entre meninos e meninas na escola?

Essas questões suscitam reflexões que não se resumem a respostas de poucos minutos, mas levam um tempo maior de aprofundamento e adentram a situações que, por vezes, nós professores e pesquisadores não temos o controle. Mas foi justamente aí que vi a possibilidade de sensibilizar essas crianças, quase adolescentes, a refletirem sobre temas essenciais que a literatura resgata.

As respostas dos alunos para os questionamentos formulados foram variadas e adequadas à proposta, de modo que as respostas das meninas foram mais atreladas à realidade e situações que elas já vivenciam e percebem como comportamentos misóginos, por mais que elas ainda não utilizem termos específicos.

Ainda durante a qualificação, a banca me alertou e me incentivou quando ao potencial de uma obra literária que lidasse com temas emergentes na sociedade e, após isso, expliquei aos

estudantes que iríamos conhecer uma menina que ficou conhecida no mundo todo por lutar contra as desigualdades e o acesso à educação.

Logo após essa primeira rodada de questões, partimos para a projeção de um vídeo voltado para crianças, trata da história da Malala Yousafzai, visando que todos pudessem conhecê-la e pudessem compreender as situações pelas quais ela passou e o que ela defende.

Após a projeção desse primeiro vídeo, selecionei uma animação elaborada para o Programa Fantástico da Rede Globo que faz parte de uma série de vídeos intitulada *Mulheres Fantásticas*. Essa animação traz a trajetória de Malala em formato de desenho, com um resumo do que aconteceu em sua vida. A animação também resgata a célebre frase de Malala, em tradução livre para o português do Brasil: “Uma criança, uma caneta e um livro podem mudar o mundo”.

Essa animação, em específico, suscitou muitos comentários das crianças, tanto que pediram para eu repetir a projeção da animação para que vissem novamente. Percebi um fascínio da parte das crianças pela forma como a história de Malala foi narrada na voz de Taís Araújo, artista da Rede Globo.

Em seguida, partimos para a introdução à obra com uma apresentação de slides que criei pensando em trazer informações interessantes sobre a história de Malala que fossem convenientes para crianças e inspiradoras e motivadoras, a fim de que as crianças se sentissem interessadas em ler a obra.

Por fim, pedi uma primeira produção multimodal de motivação para as crianças. Entreguei uma folha branca ou colorida para cada uma delas e solicitei que montassem o livro que Malala cita em sua célebre frase e escrevessem uma mensagem que gostariam de compartilhar com as pessoas.

Os resultados foram variados, de forma que cada criança expressou à sua maneira a produção da atividade solicitada. A maioria fez uma dobradura com a folha para que ficasse em formato de livro; preferiram fazer uma capa, contracapa e texto da parte interior do livro. Em nossos resultados da pesquisa-ação, vamos resgatar e analisar alguns exemplos da produção inicial dos estudantes. Após esse momento criativo, despedi-me das crianças e avisei que no dia seguinte eu voltaria para lermos a obra literária que envolve essa icônica personagem: Malala Yousafzai.

Na fase de motivação, como mencionamos no Diário de Campo levantamos provocações e questões reais do mundo para a preparação com a leitura da obra literária digital, propriamente dita. As questões que foram realizadas oralmente para os estudantes provocaram diferentes reações e respostas, de modo que, para as meninas, essas questões já faziam parte do

contexto das estudantes, enquanto para alguns dos meninos, essas questões pareciam um pouco distante de algo que já tenham vivenciado. Essas questões também foram uma oportunidade para aproximar a novas realidades e contextos políticos, culturais e sociais de outros países para que possam ser realizadas as devidas conexões: aproximações e distanciamentos necessários.

Conversamos com os estudantes e instigamos a curiosidade ao dizer que eles iriam conhecer a história de uma jovem que luta contra todas as injustiças presentes nas provocações das perguntas iniciais. Depois disso, fizemos uma projeção audiovisual na sala de aula de um vídeo no *Youtube* intitulado “Quem é MALALA? para crianças - Fafá conta mulheres incríveis da história” publicado pelo canal *Fafá Conta Histórias*. O vídeo é composto pela narração de informação que compõem a história de Malala Yousafzai, uma jovem paquistanesa reconhecida mundialmente pela luta contra a repressão e a favor do direito à educação, sobretudo das meninas. Na Figura 20, recuperamos uma imagem com um trecho do vídeo apresentado aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Figura 20 - Quem é Malala para crianças?



Fonte: Youtube (2017)¹³

Depois da projeção do vídeo, como podemos observar na Figura 20, verificamos que os estudantes passaram a compreender melhor a história de Malala e sua relevância para a educação. Na sequência, os alunos assistiram a uma animação sobre a história de Malala que

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ai6Rpyk8fM>. Acesso em: 17 jan. 2023.

faz parte de uma série *intitulada Mulheres Fantásticas* e exibida no programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão. Essa animação é dinâmica, com trechos de falas da própria Malala e outras partes com desenhos sob a narração da atriz Thaís Araújo. Na Figura 21, trazemos um recorte do vídeo disponível na plataforma *Youtube*:

Figura 21 - Mulheres fantásticas, Malala Yousafzai



Fonte: Youtube (2019)¹⁴

Esse segundo vídeo em formato de animação, como demonstramos no Diário de Campo 1, suscitou vários comentários das crianças que se envolveram intensamente. A composição multimodal da animação e a forma de narração foram fundamentais para o engajamento das crianças para a temática que norteia a obra literária digital.

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8. Acesso em: 17 jan. 2023.

De acordo com Colomer (2007), a consciência narrativa das crianças inclui expectativas sobre a conduta dos personagens. Dessa maneira, Malala permanece nas referências dos alunos sobre a representação da realidade e sobre a experimentação da cultura nas oficinas seguintes, já que a animação da Rede Globo é constituída por um encadeamento narrativo que surpreende de forma positiva as expectativas das crianças.

A motivação composta por temas emergentes e importantes para a sociedade é um dos pilares de uma educação literária crítica, tendo em vista que expande os horizontes da vivência dos estudantes. A contextualização da história de vida de uma menina que nasceu em um espaço onde a educação foi renegada para as meninas, e que conseguiu ter seus apelos escutados pelo mundo, foi responsável pela expressão da vivência de crianças brasileiras que não passam por essa situação, em específico, entretanto, vivenciam diversas situações de desigualdades no acesso à educação. Partimos, então, para a produção inicial da oficina de motivação.

Assim como Cosson (2009), consideramos a relevância da ludicidade nas fases de motivação e introdução, sobretudo quando são integradas atividades de leitura, escrita e oralidade, pois, “Além disso, essas atividades integradas de motivação tornam evidente que não há sentido em separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa porque um está contido no outro”. (COSSON, 2009, p. 57).

Ao reconhecer as atividades que integram a ludicidade, como produção inicial da fase de motivação, convidamos as crianças para ilustrarem o que gostam de estudar e os motivos pelos quais é importante estudar, em uma folha de papel branca ou colorida. Escolhemos essa atividade por conta que as ilustrações e a liberdade exploraram a criatividade e são recursos que auxiliam a expressar as preferências das crianças. Uma situação de motivação em que os estudantes se posicionam criticamente diante de um tema é uma significativa oportunidade para a realização de uma sequência básica de letramento literário (COSSON, 2009).

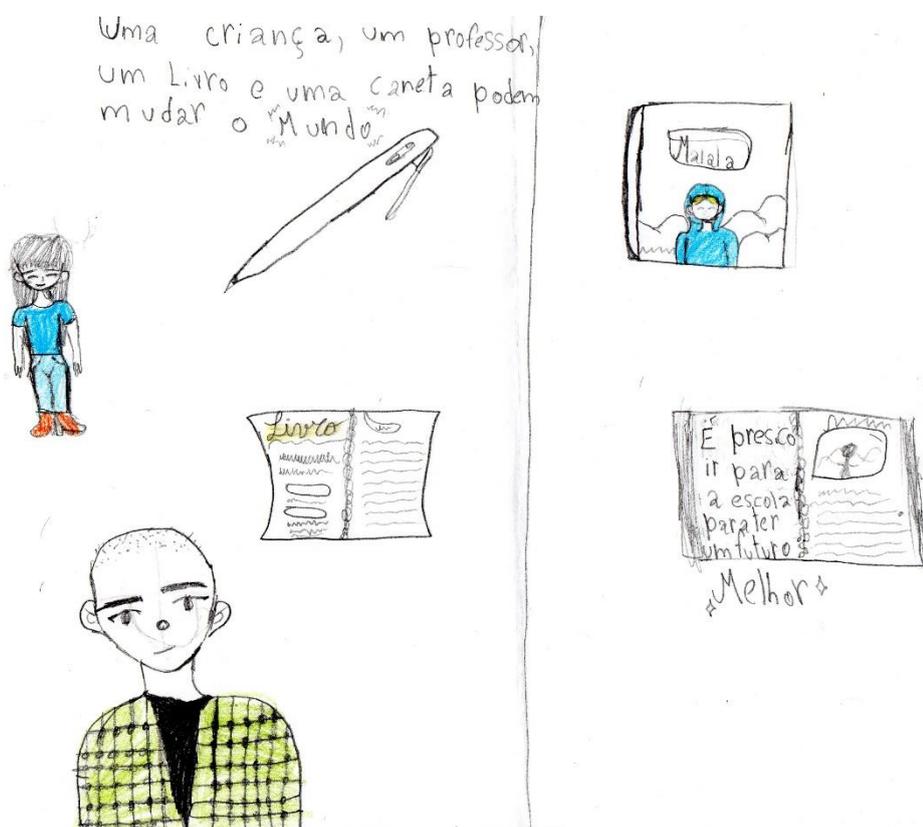
Na fase de motivação, também enfocamos no processo do conhecimento de experimentação dos (multi)letramentos. Em conformidade com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77),

Experimentar o novo, por sua vez, ocorre com a imersão em novas situações, informações e ideias. No caso de letramentos, isso significará principalmente se envolver com novos textos ou textos de uma variedade desconhecida — ler textos escritos, ouvir textos falados ou sons, observar gestos e, particularmente, textos visuais (imagem estáticas e em movimento).

Esse enfoque em novas experiências se deu desde a apresentação da obra, do autor, bem como na produção multimodal inicial das crianças.

Desse modo, nas Figuras 22, 23, 24 e 25, resgatamos uma amostra com quatro das ilustrações¹⁵ produzidas pelas crianças na fase de motivação 2. De início, apresentamos duas das ilustrações nas Figura 22 e 23:

Figura 22 - Ilustração 1 da fase de motivação



Fonte: elaborada pelos estudantes (2022)

Figura 23 - Ilustração 2 da fase de motivação

¹⁵ Em conformidade com os apontamentos da banca do exame de qualificação, na segunda prática literária buscamos compreender uma amostra maior de produções dos estudantes.



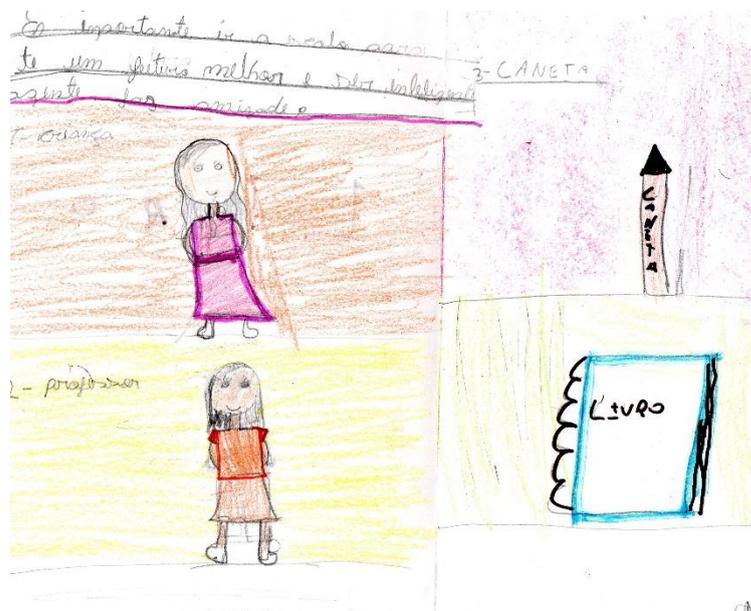
Fonte: elaborada pelos estudantes (2022)

Vemos nas Figuras 22 e 23 ilustrações que remetem à própria Malala, assim como desenhos de elementos mencionados por Malala em seu célebre discurso na Organização das Nações Unidas (ONU), que ficaram marcados no imaginário infantil. Como as crianças conheceram um pouco da história de Malala, elas orientaram suas produções conforme o que aprenderam sobre a Menina, até então, expressando o que mais marcou sua experiência durante a oficina realizada.

Volóchinov (2017) explica que o mundo interior e o pensamento de um indivíduo possuem seu respectivo auditório social estável e, a partir desse ambiente, são formados argumentos, motivações e avaliações que se manifestam em nossas produções ideológicas. Esse autor ainda destaca: “Quanto mais culto for um indivíduo, tanto mais o seu auditório se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas, em todo caso, o interlocutor ideal não é capaz de ultrapassar os limites de uma determinada classe e época”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Por isso, a relevância de oportunizarmos a leitura literária e a expansão do auditório médio da criação ideológica no pensamento do indivíduo, no caso, das crianças.

Na sequência, as Figuras 24 e 25 apresentam mais parte da amostra de pesquisa e análise, com mais duas das ilustrações oriundas da fase de motivação.

Figura 24 - Ilustração 3 da fase de motivação



Fonte: elaborada pelos estudantes (2022)

Figura 25 - Ilustração 4 da fase de motivação



Fonte: elaborada pelos estudantes (2022)

Essa primeira produção foi resultado da exploração das visões de mundo das crianças acerca da importância da educação e da escola em suas vidas, bem como uma oportunidade de expressar suas percepções iniciais sobre Malala. Durante o processo de realização das ilustrações, as crianças estavam animadas para compartilhar seus desenhos sendo que, como pudemos verificar nas Figuras 22 a 25, a maioria das crianças preferiu ilustrar a própria Malala e os elementos da célebre frase de um discurso seu presente na animação do Programa *Fantástico* que as crianças assistiram, em tradução livre: “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”. Percebemos que foi expressiva a quantidade de crianças que ilustraram esses elementos materiais, o que corrobora com a necessidade de simbolização material das crianças nos primeiros anos de escolarização, como assevera Colomer (2007).

O contexto individual e coletivo das crianças precisa ser considerado nas produções de motivação ao escolherem desenhar Malala e os elementos de seu discurso. Em conformidade com Volóchinov (2017), a situação mais próxima e os participantes sociais imediatos são os responsáveis pela determinação da forma e do estilo de um enunciado.

Inicialmente, esperávamos que as crianças ilustrassem a si mesmas ou criassem personagens, no entanto, a majoritária escolha por ilustrar Malala evidencia uma relevante razão

no desenvolvimento da sequência de letramento. Malala Yousafzai encarna um personagem literário que transpõe as fronteiras da ficção e resgata para a contemporaneidade a luta pelos direitos das meninas e pela educação. Usualmente, vemos personagens literários que servem como inspiração e que marcam a vivência das pessoas, no entanto, neste caso, nos parece ser a realidade da conduta humana o fio condutor para a criação de uma história literária que inspira outras crianças.

Essa inspiração que as crianças demonstraram em seus desenhos de motivação é resultado da situação social mais próxima e auditório médio da criação, visto que, ao ilustrar o enunciado exterior atualizado como uma ilha do oceano interior (VOLÓCHINOV, 2017), temos as produções dos desenhos como resultado da situação mais próxima ao contexto das crianças, assim como resultado do auditório a que as produções se voltaram.

Desse modo, as relações dialógicas presentes nos enunciados elaborados pelos alunos têm diferentes formas, pois a maioria deles resgata trechos diretos da fala de Malala. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 297) argumenta que [...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que [...] figurem como representantes de enunciados plenos”.

Nesse sentido, as produções iniciais da fase de motivação são plenas de ressonâncias de outros enunciados ligados pela identidade da situação comunicativa. Assim, as ilustrações são uma resposta aos vídeos, animações, imagens e explicações apresentadas aos estudantes que se interessaram pelas características da personagem Malala.

Como ensina Bakhtin (2011, p. 297, grifo do autor),

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentendendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Após esse momento de elaboração dos desenhos multimodais na fase de motivação, seguimos na fase de introdução à obra literária, de forma que elencamos alguns fatos da vida de Malala Yousafzai que fossem interessantes e vinculados à realidade das crianças, a fim de que a leitura tivesse sentido no contexto em que os estudantes estão inseridos. Nas Figuras 26 e 27, resgatamos o *slide* inicial e outro *slide* elaborados para a fase de introdução que foram projetados e lido com os estudantes.

Figura 26 - Slide 1 de introdução da obra literária



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2022)

Figura 27 - Slide 2 de introdução da obra literária



Fonte: elaborada pelo pesquisador (2022)

Como podemos observar nas Figuras 26 e 27, foram selecionados fatos e algumas curiosidades sobre a personagem/pessoa pública Malala Yousafzai que estivessem associados ao contexto das crianças e que permitissem a interação e participação delas durante a introdução à obra literária. Também foi interessante perceber o interesse das crianças em desvendarem mais informações sobre Malala, sobretudo quando essas informações acompanhavam as fotos da jovem paquistanesa.

Durante a elaboração dos *slides*, buscamos criar um tema que representasse as pautas pelas quais Malala defende, colocando em destaque meninas e mulheres de diferentes culturas

e etnias. Os estudantes se mostraram especialmente surpreendidos quando leram que Malala já havia realizado ações no Brasil. Para alguns deles, isso seria uma realidade muito distante, já que ela viveu sua infância no Paquistão.

Desse modo, após esse momento de interação e introdução à obra literária, instigamos os estudantes com levantamento de hipóteses sobre a obra literária que seria lida e o formato dessa obra, o que deixou as crianças curiosas para realizarem a leitura. Nesse sentido, na sequência, discorremos sobre os resultados da fase de leitura com a segunda obra literária das práticas de letramento literário.

6.5 A FASE DE LEITURA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 2

Na fase de leitura, os estudantes se imergiram na leitura literária obra digital “Malala: a menina que queria ir para a escola” de Adriana Carranca. Por se tratar da utilização da mesma plataforma das primeiras oficinas, do *Programa Leia para uma Criança da Fundação Itaú Cultural*, alguns procedimentos de acesso à plataforma foram realizados com mais agilidade e praticidade, uma vez que as crianças já estavam familiarizadas com essa plataforma com o acervo de obras literárias digitais.

Os estudantes participantes da pesquisa-ação estão imersos no que Ribeiro (2021a) alcunha como novas topografias da leitura online em dispositivos eletrônicos, sendo que elas precisam ser reconhecidas pelos mediadores de leitura, geralmente um professor, bibliotecário ou até mesmo familiares que conhecem essas topografias, como no caso da plataforma de obras literárias digitais, uma plataforma de fácil acesso e intuitiva que se mostrou de fácil memorização, já que as crianças sabiam navegar com bastante destreza.

Diante disso, discorremos sobre o Diário de campo 2 com as percepções do pesquisador acerca da fase de leitura nas oficinas de letramento literário com a segunda obra literária: “Malala: a menina que queria ir para a escola, de Adriana Carranca. Os registros são feitos conjuntamente com alguns apoios de análise.

No segundo dia, foi realizada a fase de leitura da obra literária digital 2, “Malala: a menina que queria ir para a escola”. Por conta da familiaridade com os estudantes já obtida na sequência anterior, dei maior liberdade aos estudantes para retirarem os notebooks, ligarem os

aparelhos e acessarem a página da Web com a obra literária digital, em comparação com a referida sequência anterior, na qual eu tive mais receio quanto à autonomia das crianças, por conta do desconhecimento do contexto em que as crianças estavam inseridas, além das disparidades de letramentos entre as crianças no período de volta à presencialidade após um extenso período de isolamento por conta da Pandemia da COVID-19.

Por mais que alguns deles não possuam computador em casa, a maioria navega adequadamente pelas ferramentas tecnológicas, como os recursos de um notebook, dada a dedicação da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo/RS para áreas do conhecimento relacionadas ao uso de diferentes tecnologias, como no caso desses projetos a que os estudantes estão vinculados.

Na sala de aula, orientei sobre a página a ser acessada nos notebooks e pedi para que todos aguardassem para iniciar a leitura até que a página fosse configurada para todos da turma. Alguns estudantes solicitaram ajuda para acessar a página devido a alguma dificuldade, como caracteres faltando ou sobrando, por exemplo.

Após todos finalizarem as questões, propus que os alunos respondessem oralmente a algumas questões de compreensão da obra de diferentes ordens focadas na compreensão leitora, tais como: quais os elementos da página de capa, quais os movimentos que foram desempenhados com o mouse, local de nascimento de Malala, origem do nome de Malala, movimento dos personagens, ritmo de música e paisagens da obra, até questões de ordem interpretativa como o reconhecimento da importância de Malala no mundo, quais as razões de Malala fazer tantas perguntas e a importância da educação na vida da jovem.

Rapidamente, as crianças iam respondendo essas questões de forma que as de ordem interpretativa levaram mais tempo e pequenos questionamentos e provocações também foram respondidas adequadamente à composição da obra literária. Após esse momento, reservei um tempo para as crianças interagirem entre si sobre a obra e deixei pistas da atividade de interpretação que realizariam no dia seguinte.

Uma das estudantes que demonstrou mais dificuldade no acesso, era uma estudante transferida posteriormente para a Rede Municipal de Passo Fundo (RS) e não tinha acesso a dispositivos eletrônicos como o *notebook* ou computador em casa, somente *smartphone*.

Consideramos relevante importante oportunizar e facilitar o acesso aos que tem menos contato com essas tecnologias, como no caso dessa aluna. A escola é um pilar fundamental para que sejam oportunizadas experiências de (multi)letramentos com instruções iniciais claras, de modo que a estudante foi capaz, assim como os demais colegas, de navegar pelas páginas e iniciar a leitura literária. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Em concordância com Petit (2008), enquanto mediadores de leitura, precisamos ser receptivos às questões dos pequenos leitores, ser curioso e multiplicar as oportunidades de descobertas que surgem para que a literatura ganhe espaço na sala de aula. Os umbrais de desafios de continuidade de leitura precisam ser atravessados por pontes reforçadas pelos professores na motivação e acompanhamento da leitura (PETIT, 2008).

Também combinamos com as crianças que faríamos a leitura de forma individual, mas elas poderiam sentar próximos para se auxiliarem e compartilharem a leitura, tendo em vista que o livro digital é formado por múltiplas linguagens com som que organizavam o ritmo de leitura dos estudantes.

A obra literária digital é composta por uma estrutura cronológica que narra a história de Malala desde seu nascimento, o local onde nasceu, até seu início na escola e as abruptas mudanças ocorridas após o Talibã¹⁶ tomar o poder no Paquistão. A obra é elaborada com o recurso de imagens, desenhos e colagens que representam o contexto no qual Malala estava inserida na infância. As músicas e outros sons também remetem ao contexto cultural do Paquistão.

Esses diferentes recursos referem-se à pedagogia dos (multi)letramentos, promovida durante a leitura. Como vimos no capítulo teórico 4 a multiplicidade que nos constitui: a multimodalidade e a pedagogia dos (multi)letramentos, o termo (multi)letramentos refere-se a dois aspectos principais. No primeiro deles, a diversidade social está marcada na multiculturalidade da obra literária envolvendo Malala Yousafzai, uma jovem paquistanesa que ganhou voz em diferentes continentes.

Já no que se refere à multimodalidade, segundo aspecto dos (multi)letramentos elencado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), percebemos que a construção de significados na obra literária digital é realizada por meio de múltiplas linguagens e suportes, tendo em vista que a obra tem layout adaptável para diferentes topografias.

Com relação à multimodalidade, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20) defendem que

Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual

¹⁶ O Talibã é uma organização fundamentalista que surgiu no Afeganistão, em 1994, durante a Guerra Civil Afegã. Esse grupo se originou no interior de grupos rebeldes fundamentalistas que foram financiados pelos Estados Unidos da América durante a Guerra do Afeganistão de 1979. O Talibã comete inúmeras violações aos Direitos Humanos.

está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica.

Consideramos também relevante a composição cronológica de inserção e progressão da leitura da obra, em razão de que as crianças vão descobrindo aos poucos a história da jovem paquistanesa, e sem perder a sensibilização e a linguagem literária como poderia ocorrer com outros gêneros informativos sobre a biografia de algum personagem público, por exemplo.

Tal como pontua Volóchinov (2017), o conteúdo do psiquismo e fenômenos ideológicos se retroalimentam, sendo que, no caso da obra literária, carregam consigo marcas da individualidade e coletividade do escritor, ilustrador, e até mesmo marcas da equipe responsável pelo Design da Plataforma de livros digitais.

Tendo isso em vista, consideramos importante apresentar, de forma breve, a autora da obra literária da sequência 2 de letramento, Adriana Carranca¹⁷. Ela é escritora e jornalista e interessada na cobertura de conflitos, crises humanitárias e questões de direitos humanos, reconhecendo a condição das mulheres ao redor do mundo. O livro “Malala: a menina que queria ir para casa” foi premiado em duas categorias da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e também foi finalista do prêmio Jabuti em 2016.

A ilustradora do livro digital Bruna Assis Brasil¹⁸, por sua vez, sempre gostou de criar e desenhar histórias e se encantou pela profissão de ilustradora. Ela estudou Jornalismo e Design Gráfico e é pós-graduada em ilustração criativa. Já tem dezenas de livros publicados, sendo que o livro “Malala: a menina que queria ir para a escola” foi ilustrado combinando desenhos à colagens e gravuras que remetem ao contexto e à essência de Malala Yousafzai.

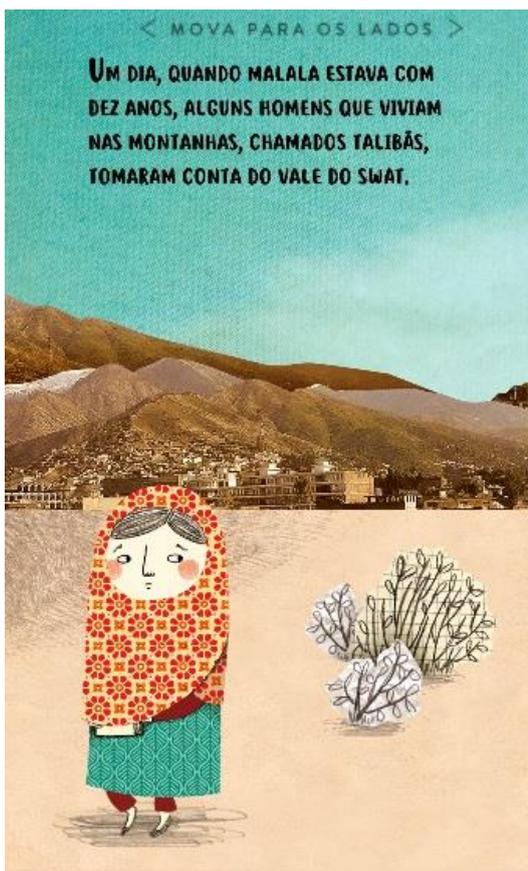
A questão humanitária do ataque às mulheres e à educação não é omitida das crianças na obra, de modo que a narrativa aborda a questão da repressão que o grupo Talibã praticou contra as pessoas do Paquistão, sobretudo contra as mulheres e meninas.

Na Figura 28, trazemos um recorte da obra literária digital para ilustrar essa questão da repressão.

¹⁷ Informações disponíveis no site: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=03298>. Acesso em: 12 fev. 2023.

¹⁸ Informações sobre a ilustradora estão disponíveis no site: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=03462>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Figura 28 - Layout da obra literária 2



Fonte: *Eu leio para uma criança* (2021)

Conforme ilustrado na Figura 28, o recorte evidencia os reflexos da repressão na vida de Malala e de todas as pessoas do país, que se sentiram amedrontadas, tristes e acudadas ao perderem a liberdade e direitos essenciais. A obra literária toca nesses assuntos incômodos para

a sociedade de forma sutil, com a composição multimodal da expressão corporal da personagem, bem como o fundo e o texto verbal que acompanha a imagem da personagem.

A escolha dos termos também facilita a compreensão dos leitores menores, como por exemplo: “alguns homens que viviam nas montanhas” para designar o grupo Talibã. Com relação ao conceito de heterodiscurso proposto por Bakhtin (2015), verificamos que o autor da obra refrata a linguagem para um narrador e mobiliza a palavra bivocal no discurso direto de Malala, visando que o discurso tome diferentes orientações durante a obra.

Assim, sistemas ideológicos formados que são distantes das crianças do Brasil, como no caso de manifestações culturais e a política, estão presentes na obra digital. Na perspectiva de Volóchinov (2017), os sistemas ideológicos formados conhecidos, como a religião e a moral social são cristalizados a partir de ideologias do cotidiano que exercem influência sobre o tom desses sistemas ideológicos formados. Nesse sentido, “[...] esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213). Portanto, a obra literária é considerada viva dentro do contexto da percepção avaliativa do leitor, no caso analisado, crianças de um país ocidental que estão reconhecendo e analisando características de um sistema ideológico de uma personagem com bagagem cultural e de sistemas ideológicos formados distintos do Brasil, como, por exemplo, a religião e a política.

Assim como na obra da sequência de letramento 1, o layout da página também é adaptável a diferentes dispositivos com versões para a *web* (que utilizamos), bem como versões para *smartphone* ou *tablet*. Há também o ícone de som no canto superior direito e as animações são movimentadas com diferentes ações, como a ação mais comum de deslizar para baixo, e também ações de movimentar para os lados, como foi possível verificar na Figura 28.

Essa similaridade de movimentos desempenhados no cursor e no layout das páginas de diferentes obras literárias digitais faz da plataforma uma funcionalidade intuitiva e de fácil compreensão, pois o layout se adapta às diferentes obras disponíveis no catálogo do *Programa Leia para uma Criança*.

Dessa forma, segundo Coscarelli (2016), a leitura *online* compreende habilidades distintas, visto que a navegação na plataforma do *Programa Leia para uma Criança* é uma dessas habilidades. De acordo com a autora, “essas conclusões apontam para a necessidade de observarmos a navegação e a leitura como duas ações diferentes, que envolvem habilidades e estratégias particulares”. (COSCARELLI, 2016, p. 64). Por isso, reconhecemos a leitura *online* como um conjunto de habilidades desenvolvidas na sequência básica de letramento.

Coscarelli (2016, p. 69) também reconhece o desenvolvimento da leitura atrelado a uma situação comunicativa, em função de que

Ler envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor, um texto (ou múltiplos textos), um contexto e um ou mais objetivos para o ato de leitura. Cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes. Além disso, cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências.

À vista disso, cada sequência de letramento teve um desenvolvimento distinto, com base nos objetivos com a leitura e com as experiências e ideias envolvidas na obra “Malala: a menina que queria ir para a escola. Não mencionamos no Diário de Campo 2 dificuldades referentes aos movimentos com o cursor para a leitura no *notebook*, nessa fase de leitura, o que representa um progresso no acesso à plataforma, de modo que foi possível observar que as crianças já estavam mais familiarizadas com a plataforma na segunda sequência de oficinas, o que corrobora com a prática no âmbito de uma construção composicional e estilo similares, em comparação com a obra da primeira sequência.

De acordo com Santaella (2012), essa facilidade e destreza no acesso aos dispositivos eletrônicos durante a segunda sequência de letramento caracteriza esse grupo de estudantes enquanto leitores ubíquos, por conta da facilidade de acesso ao ciberespaço informacional e a prontidão para se orientar entre múltiplos suportes e linguagens, sem perder de vista a presencialidade e a noção de espaço real e espaço virtual.

Em consonância com Bakhtin (2016), como vimos no capítulo teórico, a linguagem literária é um sistema complexo de estilos de linguagem, de forma que esse sistema está em constante mudança. A linguagem literária, no caso da obra sobre Malala, se une a estilos de linguagem não-literária, como a linguagem binária da Web para criar uma base complexa de literatura digital.

Assim como mencionado no Diário de Campo 2, dedicamos um olhar mais atencioso aos estudantes que apresentaram alguma dificuldade de acesso ou de leitura, pois os mediadores de leitura precisam criar condições para que as crianças se sintam à vontade e envolvidas com a novidade dessa leitura, especialmente nos dispositivos eletrônicos que não estão presentes no contexto familiar de todos os estudantes.

A compreensão da temática, bem como as diferentes refrações da leitura nas crianças, também foi um dos pilares de enfoque na fase de leitura, especialmente na segunda sequência que envolveu uma obra literária de temática mais complexa, em comparação com a anterior, já

que trata de questões de gênero e repressão, enquanto na obra anterior, as metáforas e a simbolização eram feitas através das características de cada um dos gatinhos. O caso de Malala assume diferentes horizontes diálogos que permitem diferentes acentos valorativos criados pelas crianças (BAKHTIN, 2015).

Mesmo que a temática seja complexa, o enfoque dado à personagem Malala desde a infância na composição da obra, delineando sua trajetória de forma cronológica e com linguagem adequada para o público infantil, foi essencial para que as crianças compreendessem os temas que atravessavam a obra de forma legítima, ao visualizarem uma criança, tal como eles, superando desafios que pareciam impossíveis de vencer.

Nesse sentido, como asseverado por Bakhtin (2016, p. 11-12), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Logo, esses enunciados refletem as condições de determinado campo por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Por consequência, a obra literária enquanto enunciado é composta por um conteúdo temático ligado à trajetória de Malala, que é condizente com a seleção estilística de figuras, colagens, sons e palavras presentes na obra. A construção composicional diz respeito à estruturação do layout e a disposição das diferentes linguagens presentes na obra.

A obra literária da segunda sequência de letramento se mostrou uma leitura de questões densas da sociedade, e é por isso que

[...] a leitura é uma experiência singular. E que, como toda experiência, implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam. O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus “pertencimentos”. Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. (PETIT, 2008, p. 147).

Como pontuado nesse trecho, a leitura esteve envolvida em riscos porque tira as crianças de certezas e as leva para um lugar de descoberta, no qual visões de mundo são (trans)formadas. Sobretudo com as crianças, percebemos uma disposição para conhecer a leitura literária e uma disposição para o desconhecido, para o contexto de Malala Yousafzai.

Nesse sentido, a composição do livro digital é finalizada de forma otimista, o que faz da leitura um momento reconfortante e motivador, fornecendo horizontes dialógicos significativos, especialmente no espaço escolar, que, por vezes, deixa de ser inspirador e motivador para crianças que têm um mundo de aprendizado e descobertas à frente (BAKHTIN, 2015).

Na Figura 29, podemos visualizar um recorte da obra digital que coloca Malala no foco da transformação do contexto em que vivia.

Figura 29 - Layout 2 da obra literária 2



Fonte: Eu leio para uma criança (2021)

Como visto na Figura 29, o recorte da obra mostra Malala em enfoque na mídia, animada e feliz, sendo ouvida pelas mídias e fazendo ressoar por todo o mundo sua mensagem a favor do direito da educação. Malala não precisa de um herói masculino exterior, mas ela própria é a protagonista de sua história, o que orienta os horizontes dialógicos (BAKHTIN, 2015) da obra para o protagonismo das crianças.

Segundo Colomer (2007, p. 56), “a maioria dos livros para crianças potencializa a leitura identificativa através de protagonistas infantis, que levam a cabo ações muito parecidas com as do leitor em sua vida real”. Nesse sentido, Malala transpõe os limites da narrativa literária e

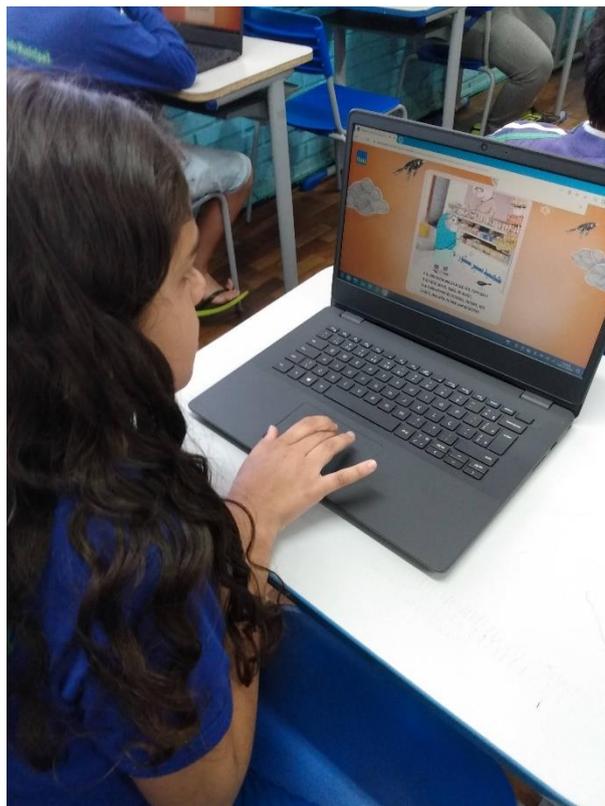
materializa ações que geram engajamento e identificação, uma vez que a obra valoriza o engajamento das crianças na vida real.

A luta de forças sociais emergentes representada na imagem de Malala encontra expressão e acabamento em um processo gradual de novas formações ideológicas (VOLÓCHINOV, 2017),_adentrando a imprensa, a literatura e a ciência, por exemplo. Desse modo, as novas ideologias são uma reação aos sistemas ideológicos já formados e requerem a força da voz no cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017). No decorrer da leitura da obra, as crianças puderam perceber que a mudança e a luta pelos direitos das meninas é um processo gradual frente à repressão praticada por agentes de sistemas ideológicos já formados.

Ainda na Figura 29 é possível constatar o potencial do heterodiscurso na composição da narrativa, já que, nesse trecho, o discurso é direto e a personagem Malala toma a voz para compartilhar uma importante mensagem para o mundo. Assim, nesse trecho da obra e no trecho da animação da *Rede Globo*, na fase de introdução da sequência de letramento_ em que é possível ouvir a voz de Malala, pudemos verificar que foram os momentos de maior concentração e admiração por parte da turma.

Com base nas contribuições de Fiorin (2016) acerca do dialogismo, esses movimentos dialógicos realizados pela personagem nem sempre são de aceitação, de modo que a recusa às imposições e o desacordo com as injustiças levam à luta mediante confronto de discursos e ao ponto de tensão dessa voz da personagem com outras vozes sociais.

Na sequência, nas Figuras 30, 31 e 32, apresentamos três fotografias dos momentos de leitura durante a sequência básica de letramento.



Fonte: arquivo do pesquisador (2022)

Conforme exposto no envolvimento e experimentação da aluna durante a leitura na Figura 30, assim como ensina Ribeiro (2021), os gêneros discursivos multimodais digitais, como no caso da literatura digital, apresentam novas topografias ainda ensaiadas de texto e são propostas de trabalho desafiadoras para a sala de aula, já que os textos se fundam sob o terreno movediço e são atravessados por diferentes linguagens oriundas da *Web*. De acordo com Ribeiro (2021, cap. 8, grifo do autor), “As “novas topografias”, assim pré-ditas e pressupostas, configuram-se como um desafio grande, uma vez que precisam ser ainda reconhecidas, descritas e experimentadas, tanto pelo leitor quanto pelo escritor”.

A seguir, na Figura 31, mais uma fotografia com o momento de leitura nos *notebooks*:

Figura 31 - Momento de leitura 2, obra 2



Fonte: arquivo do pesquisador (2022)

Essas obras disponíveis na Web são motivadoras para as crianças, como podemos observar nas Figuras 30 e 31, e isso diz respeito à heterogeneidade da literatura, que não se limita à topografia da leitura no papel ou no livro impresso. O fator da heterogeneidade é salientando por Bakhtin (2016) no que se refere à conceituação dos gêneros do discurso, por conta que são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana; sendo assim, a literatura, neste caso, vai crescendo e se diferenciando na medida em que os campos da atividade humana vão se desenvolvendo; por isso, a literatura caminha e progride juntamente com os avanços tecnológicos.

Na Figura 32, temos uma fotografia do grupo festejando e batendo palma tal como na obra literária, que também é composta por outros personagens aplaudindo com palmas para parabenizar Malala.

Figura 32 - Momento de leitura 3, obra 2



Fonte: arquivo do pesquisador (2022)

Em conformidade com as Figuras 30, 31 e 32, vemos uma relação íntima e de atenção das crianças com os *notebooks* na leitura do texto, o que evidencia o potencial das ferramentas tecnológicas no processo de desenvolvimento do letramento literário das crianças, que consideramos leitores ubíquos, já que transitam entre o físico e o virtual com muita destreza e facilidade (SANTAELLA, 2012).

Ao final da leitura da obra, elaboramos e aplicamos oralmente algumas questões de compreensão e acompanhamento da obra literária. As crianças respondiam com bastante rapidez e empolgação às questões; no entanto, constatamos uma fragilidade da atividade visto que o tempo disposto para essa tarefa e para a sequência, como um todo, não permitiu que verificássemos caso a caso, pontualmente, se as crianças efetivamente compreenderam a temática da obra, ainda que a maioria desses estudantes tenham manifestado de forma explícita, ao responder às questões, a compreensão dos temas envolvidos na obra literária digital.

Desse modo, reconhecemos que a sequência básica de letramento pode ser potencializada com períodos mais extensos de desenvolvimento, bem como com o contato frequente com os estudantes, para que possam ser criados instrumentos que identifiquem os pontos altos e lacunas no desenvolvimento da leitura literária em sala de aula.

Assim, diante do que ensina Colomer (2007) sobre a ampliação dos horizontes literários, buscamos, nessa segunda sequência, atender ao desafio de transposição de limites para que as crianças fizessem um esforço maior nas possibilidades de compreensão e interpretação de uma obra que adentra em questões de gênero, de política, de religião, entre outras situações. Tal como Colomer (2007), nos interessamos mais nas reflexões que emergem da leitura literária e das possibilidades como o mundo poderia ser, do que no que o mundo é. Sendo assim,

Apenas quando as histórias emergem — conscientemente — como ficção, as crianças podem começar a utilizá-las para explorar o mundo tal como ele *poderia ser*. Trata-se de uma representação literária que proporá alternativas, mas que confirmará certezas. (COLOMER, 2007), p. 58, grifo do autor).

Com base nesse desafio firmado, a seguir discorremos sobre os resultados da última fase da segunda sequência básica de letramento realizada após o período de qualificação da pesquisa — a fase de interpretação.

6.6 A FASE DE INTERPRETAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM A OBRA 2

Na terceira oficina da sequência básica de letramento com a obra “Malala: a menina que queria ir para a escola”, focamos na fase de interpretação da obra com a criação de uma produção multimodal que reunisse múltiplos processos de conhecimento dos (multi)letramentos em sua formação. Na sala de aula e com o recurso dos *notebooks* da escola, convidamos os estudantes a criarem uma postagem, em um blog, voltada para Malala, em formato de homenagem ou um recado direto para ela. No Diário de campo 3, detalhamos o desenvolvimento dessa oficina com o recurso do *Blogspot*, serviço de blog da empresa *Google*. Os registros serão feitos conjuntamente com alguns aportes de análise.

No último dia das oficinas, centramos as atividades na fase de interpretação da sequência básica de letramento. Na sala de aula dos alunos, fiz uma breve explanação aos estudantes sobre a relevância de Malala no contexto mundial e o poder de sua voz e das tecnologias digitais que ela utilizou para que sua mensagem pudesse ressoar pelo mundo, frutificando ações voltadas para a garantia do direito ao estudo das meninas e meninos.

Após esse primeiro momento, questionei aos estudantes de que forma Malala expressava suas ideias e denunciava os crimes cometidos pelo Talibã contra ela e contra seu povo. Com

base na leitura da obra e nas fases de motivação e introdução, as crianças rapidamente conseguiram resgatar a informação de que Malala alimentava um blog para expor ao mundo sua voz. Fiz uma breve orientação sobre as funcionalidades do *Blogspot*, ferramenta de blogs do Google, mostrando rapidamente os recursos disponíveis na plataforma e como eles podem auxiliar na criação de materiais que são compostos por diferentes linguagens.

Depois disso, expliquei a atividade de interpretação aos estudantes. Com os notebooks da escola, cada estudante iria abrir seu e-mail e acessar a página do blog colaborativo da turma. Previamente, criei esse blog colaborativo (APÊNDICE E) para organizar as produções e para otimizar o tempo. Cada estudante precisou solicitar acesso para editar o blog colaborativo.

Ao ter o acesso liberado, o estudante tinha acesso a todas as funcionalidades e publicações da página. Nesse sentido, orientei aos estudantes que utilizaríamos a ferramenta para uma comunicação real, já que o blog fica disponível na Web para qualquer pessoa que tenha acesso à internet. Nesse blog, os alunos deixariam recados, questionamentos ou homenagens para Malala Yousafzai, a partir da leitura da obra literária digital da obra que tratou de sua vida.

Foi um momento bastante produtivo, com os estudantes concentrados em suas telas no processo de escrita, edição, reescrita e exploração dos recursos da plataforma. Eu circulava pelas classes para observar o progresso da atividade e a maioria navegava com destreza pelas funcionalidades, de modo que, ocasionalmente, algum me pedia auxílio para adicionar ou excluir alguma informação, pesquisar alguma imagem no Google sobre Malala para adicionar ao blog, o que requeria acesso a outras páginas da Web, como, por exemplo, o Google Imagens.

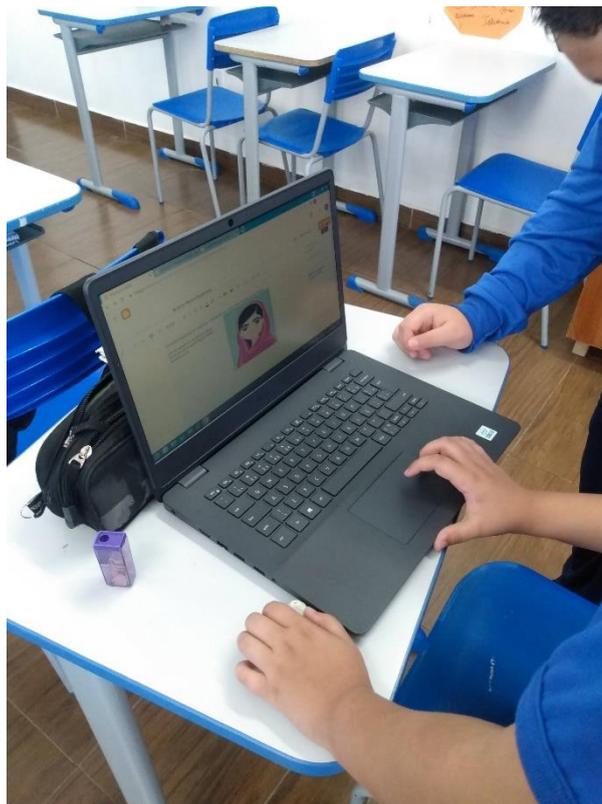
Alguns estudantes pediram minha ajuda para conferir se a escrita das palavras estava de acordo com a norma-padrão, visto que, muitas das vezes, as palavras ficavam grifadas em vermelho. Expliquei para todos que as palavras grifadas em vermelho poderiam ter algum equívoco de digitação, ou poderiam ser palavras estrangeiras que não foram identificadas pela plataforma. Orientei que, ao clicar com o botão direito do mouse, era possível observar alternativas para palavras que não estavam escritas de acordo com a norma.

Foi interessante e bonito de ver a concentração e preocupação das crianças ao escrever, imaginando os leitores reais das homenagens e recados que eles estavam escrevendo no Blog. Havia também uma preocupação estética e afetiva com Malala, de modo que procuravam escolher elementos afetivos e carinhosos para representá-la. Os resultados foram belas e variadas produções, como poderemos ver durante a descrição dos resultados e das respectivas análises nesta dissertação.

Os estudantes se envolveram na seleção de imagens e desenhos que representassem Malala, ou então que fossem dedicados para Malala, tais como a inserção de flores, corações e outros símbolos afetivos. A plataforma de criação de *blogs* do *Google* é de fácil acesso, com um padrão de edição semelhante ao *Google Docs*, serviço que as crianças relataram que já utilizam em algumas aulas e projetos.

Cosson (2009) elucida que as atividades de interpretação precisam ser registradas, externalizadas e compartilhadas entre a comunidade de leitores. Desse modo, selecionamos o registro feito no blog conjunto da turma (Manifesto Malala) para que todas as crianças pudessem ler e compartilhar as produções oriundas da fase de interpretação.

Nesse sentido, na Figura 33, apresentamos uma fotografia da fase de criação dos posts no *Blog* conjunto da turma.

Figura 33 - Fase de interpretação 1, obra 2

Fonte: arquivo do pesquisador (2022)

Conforme exposto na Figura 33, vemos que as crianças estão todas engajadas e se auxiliando em uma produção multimodal, imersos no ciberespaço e explorando as diversas funcionalidades presentes no *Blogspot*. O fato de ser uma produção pública que pode ser acessada posteriormente animou as crianças, que se empenharam em fazer belas produções, imaginando a leitura feita pela Malala de seus recados e homenagens.

A esse respeito, segundo Volóchinov (2017, p. 205), “[...] pressupomos um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis”. Portanto, essas postagens interpretativas voltadas para Malala no *Blog* se orientam pelo horizonte social estável das crianças.

Reconhecendo o horizonte social estável que orienta as produções ideológicas, como no caso dos posts, na Figura 34, registramos mais uma fotografia tirada durante as produções dos *Posts* no *Blog*.

Figura 34 - Fase de interpretação 2, obra 2



Fonte: arquivo do pesquisador (2022)

Nesse momento da Figura 34, alguns estavam concentrados visualizando a projeção de tela do Blog na televisão e escrevendo o endereço eletrônico, enquanto outros já estavam preparando suas homenagens e recados dedicados à Malala. Essa contextualização é importante, tendo em vista que as relações dialógicas e a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) das crianças determinam o resultado das produções multimodais. Dessa forma, as produções das homenagens e recados para Malala são respostas aos elos de informações e vivências criadas nas oficinas precedentes.

A esse respeito, temos que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma e gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. (BAKHTIN, 2016, p. 25). Sendo assim, observamos que a atividade interpretativa e a elaboração dos posts no Blog são compreensões responsivas ativas da leitura da obra literária digital, de modo que essas produções são variadas, assim como a natureza dos enunciados.

Na Figura 35, como amostra¹⁹, apresentamos uma das produções realizadas pelos estudantes no Blog Manifesto Malala.

¹⁹ O endereço eletrônico com todas as produções dos estudantes está disponível em: <https://manifestomalala.blogspot.com/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

Figura 35 – Fase de interpretação 3, obra 2

Uma homenagem para Malala yousafzai -Jociel

Oi Malala tudo bem? É **Jociel** achei você e sua história bem legal eu sou aluno da Dom José Gomes.

Adoro meus colegas, minha pro e minha cidade Passo Fundo **te parabeno por ter lutado pela educação das meninas e mulheres** 🥰🥰. Isso foi incrível e super legal para as meninas eu já conhecia sua história super interessante e você também foi corajosa e incrível ❤️❤️👏👏👏👏.



Malala volta ao Paquistão seis anos ap...
exame.com

Fonte: Blogspot (2022)

Conforme ilustrado no post, Figura 35, houve um esforço do aluno em escrever diretamente para Malala, se apresentando e perguntando como ela está. Ele também aproveitou para registrar felicitações para Malala, reconhecendo sua luta pelos direitos das meninas e pela educação.

Com relação à orientação dos posts no Blog para Malala, Consoante Volóchinov (2017, p. 205), “A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige”. É na palavra que os alunos dão forma a si mesmos do ponto de vista do outro e na perspectiva da coletividade.

Além do texto escrito, o estudante mobilizou ferramentas da plataforma para selecionar e adicionar imagens de Malala, além de *emojis* de meninas, corações e cumprimentos para a jovem paquistanesa. O estudante menciona que já conhecia Malala antes das oficinas de letramento, e assim reconhece o papel de Malala na transformação social; percebemos que o aluno navega com destreza pelos recursos multimodais dos dispositivos eletrônicos.

Em relação à facilidade que o estudante teve ao elaborar a produção da Figura 35, notamos que ele reconheceu e utilizou diferentes linguagens presentes na plataforma do Blogspot. Bakhtin (2016) preconiza que, à medida que dominamos os gêneros, temos maior

desenvoltura no emprego desses gêneros e conseguimos refletir de modo mais flexível e sutil nossa individualidade. Portanto, as crianças que são introduzidas a diferentes funcionalidades de dispositivos eletrônicos conseguem navegar com facilidade e destreza pelas funções de uma plataforma da *Web*, como no caso do *Blogspot*.

Em continuidade aos resultados do momento de interpretação da obra literária, mostramos na Figura 36 outra produção digital realizada por outro estudante.

Figura 36 - Fase de interpretação 4, obra 2



Fonte: Blogspot (2022)

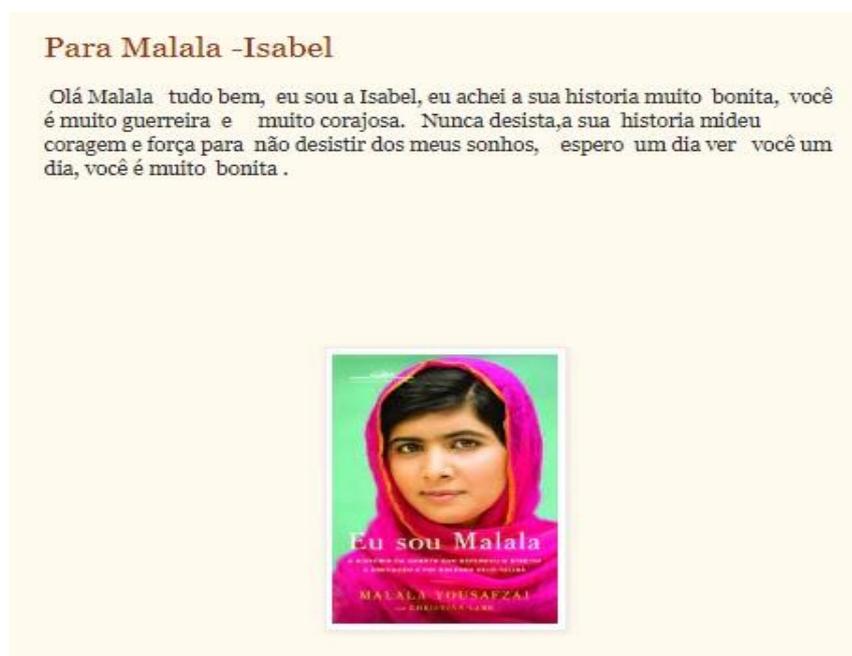
Verificamos que a estudante que realizou o post da Figura 36 mobilizou uma série de linguagens verbo-visuais que produziram uma combinação visual nos tons de lilás e rosa, com a seleção de cor de fonte, emojis e imagens nesses tons de cores. No texto verbal, houve um cuidado na seleção de uma imagem com a célebre frase proferida por Malala. A estudante utilizou o discurso direto ao elogiar, cumprimentar e reconhecer as lutas e vitórias de Malala. Essa segunda criança também mencionou o Talibã e o direito à educação.

Essa produção (Figura 36) evidenciou a criatividade no desenvolvimento da produção multimodal. Em concordância com os pressupostos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o processo do conhecimento de aplicação criativa foi promovido na fase de interpretação, tendo em vista o uso mais inovador dos conhecimentos na recombinação de elementos de *design* para a criação do texto multimodal *Post* de Blog. Consideramos também essas produções autorais dos alunos, por conta que, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 79), a aplicação criativa pode “[...] contemplar os interesses, as experiências e as aspirações do aluno de tal maneira que seu emprego seja exclusivo ou distintamente autoral”.

Essa criação autoral também evidencia a atividade de *Redesings*, visto que as crianças durante a fase interpretativa trabalharam no processo de *Designing* com escrita, reescrita e ajustes e, após isso, transformaram os *Designs* em novas materialidades multimodais que têm significação em um contexto real de circulação na Web (CAZDEN et al., 2021).

Nesse movimento, resgatamos um último post na Figura 37 a fim de ilustrar a interpretação da leitura literária.

Figura 37 - Fase de interpretação 5, obra 2



Fonte: Blogspot (2022)

Essa última produção multimodal foi apresentada, neste estudo, especialmente pelo potencial do acento valorativo (BAKHTIN, 2011) criado pela estudante a partir da leitura da obra. Neste caso, é a voz da criança que se refratou no formato de força e coragem, valores imensuráveis que a literatura é capaz de aflorar de maneira espontânea. Essa aluna-menina se viu representada e viu um exemplo de protagonismo feminino para ter força e coragem para buscar seus sonhos. Percebemos, assim, a existência de uma relação valorativa criada pela estudante na leitura da obra, pois, consoante Bakhtin (2016, p. 47),

A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado sobretudo por seu aspecto expressivo.

Desse modo, cada enunciado elaborado e publicado no Blog funciona como um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011). Essas postagens refletem o processo do discurso, dos enunciados do outro e os elos precedentes da comunicação discursiva. Portanto, a produção da aluna é um elo dessa cadeia ininterrupta que leva em consideração o contexto da criança antes, durante e depois da produção do post. Em relação a isso, Cosson (2009, p. 65) ensina que “A interpretação é feita com o que somos no momento de leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”.

Mesmo que, de modo introdutório, buscamos aliar o desenvolvimento de uma sequência de letramento literário à Pedagogia dos (multi)letramentos que estivesse voltada ao ensino de múltiplas linguagens que não se limitam ao código escrito, explorando diferentes recursos semióticos do contexto digital das crianças. Nesse sentido, no Quadro 9, elaboramos uma síntese com alguns resultados do desenvolvimento dos processos de conhecimento dos (multi)letramentos propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) na aplicação da sequência básica de letramento literário com a obra “Malala: a menina que queria ir para a escola”.

Quadro 9 - Síntese dos processos do conhecimento na exploração da obra 2

| PROCESSO DE CONHECIMENTO | RESULTADOS |
|---|---|
| 1 - Experenciar o conhecido/novo | Exploração da vivência dos estudantes no reconhecimento dos temas perpendiculares e temática da obra literária. Conhecimento de novas materialidades que envolvem a temática trabalhada na obra “Malala: a menina que queria ir para a escola”, como vídeos, animações, slides e a obra literária. |
| 2 – Conceituar por nomeação/com teoria | Distinção e nomeação dos elementos multimodais na elaboração das produções das fases de motivação, na leitura e na produção interpretativa final. |
| 3 – Analisar funcionalmente/criticamente | Formação de conclusões inferenciais e dedutivas na leitura obra literária digital. Reconhecimento e avaliação da personagem Malala e seu contexto sociocultural e político, com base no contexto sociocultural das crianças participantes das oficinas. |
| 4 – Aplicar adequadamente/criativamente | Criação de Posts criativos para Malala Yousafzai em um Blog a partir dos conhecimentos propiciados nas oficinas de letramento literário. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A partir dos processos que foram realizados durante o desenvolvimento da sequência básica de letramento descritos no Quadro 8, apontamos algumas sugestões de trabalho para futuros estudos que possam abordar questões de ensino de língua portuguesa importantes para o desenvolvimento de letramentos, considerando os resultados da fase de interpretação das duas obras: *O sétimo gato*, de Luis Fernando Verissimo e *Malala: a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca.

- a) Questões de ensino de ortografia, tal como a similaridade entre a escrita das palavras e a influência da fonética na formação e derivação das palavras;
- b) questões de acentuação e pontuação de palavras, bem como os efeitos de sentido oriundo de suas utilizações;
- c) a formação e a prática do discurso direto e indireto, uma vez que a maioria das crianças utilizou o recurso do discurso direto para homenagear Malala;
- d) reconhecimento de nomes próprios e o exercício da letra cursiva pelos estudantes;
- e) exercício do reconhecimento e elaboração de gêneros discursivos do cotidiano, como o bilhete, recado, homenagem, entre outros.

Em continuidade às sugestões de estudo da língua atrelada ao letramento literário, no Quadro 11, elaboramos uma síntese do percurso analítico desenvolvido nas sequências básicas de letramento com as duas obras literárias:

Quadro 10 - Síntese do percurso analítico da dissertação

| FASE DE DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO 1 e 2 | RESULTADOS |
|---|--|
| 1 – Motivações | Reconhecimento das vivências dos estudantes em atividades que ressaltam a criatividade e autonomia das crianças. Conhecimento de novas materialidades que envolvem as temáticas abordadas nas obras “O sétimo gato” e “Malala: a menina que queria ir para a escola”. |
| 2 – Introduções | Ampliação dos conhecimentos acerca das obras literárias, além de reconhecimento do contexto de escritores e personagens. |
| 3 – Leituras | Desenvolvimento de letramentos literários em obras literárias digitais multimodais. |
| 4 – Aplicar adequadamente/criativamente | Produções multimodais compostas por ilustrações digitais de gatinhos e por Posts criativos para Malala Yousafzai no blog da turma “Manifesto Malala”. |

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023)

Como apontado, essas sugestões podem ser significativas oportunidades de desenvolvimento da competência escrita e leitora e, por conseguinte, a promoção dos (multi)letramentos das crianças, sem perder de vista os propósitos da leitura literária em sala de aula.

A partir disso, na sequência discorreremos sobre as considerações finais acerca do desenvolvimento deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecemos como tema deste estudo “A multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com obras literárias digitais infantis”. Levamos em conta procedimentos para o desenvolvimento de sequências de letramento a partir do texto literário como eixo orientador.

Com relação à delimitação, a pesquisa estuda a multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com duas obras literárias digitais infantis do *Programa Leia para uma criança* da Fundação Itaú Cultural, disponibilizadas no ano de 2021. Nesse sentido, propusemos atividades desenvolvidas e aplicadas em fases sistemáticas, processos de construção de práticas leitoras e de produção escrita de textos multimodais, com vistas ao letramento literário. A exploração do texto literário em fases teve como finalidade reconhecer a variedade de linguagens e significados propiciados na leitura literária.

O problema de pesquisa levantado foi de que maneira podem ser desenvolvidas práticas de leitura baseadas na multimodalidade que sejam contributivas para o desenvolvimento de (multi)letramentos em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública? Esse problema de pesquisa surgiu do interesse do pesquisador em explorar práticas de leitura literária com (multi)letramentos, especialmente entre as crianças, e foi o condutor para o delineamento do objetivo geral do trabalho: aplicar e analisar práticas de leitura sustentadas na multimodalidade para a promoção de (multi)letramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública.

Verificamos que esse objetivo geral mobilizou diferentes fases de desenvolvimento que estiveram imbricadas à obra literária e, desse modo, a multimodalidade e os (multi)letramentos puderam ser aliados ao progresso do leitor literário. Esse objetivo geral foi alcançado com o subsídio dos objetivos específicos que propomos. São eles:

a) investigar a composição multimodal de obras literárias infantis — despertamos nas crianças o reconhecimento e a compreensão das distintas linguagens que compõem as duas obras literárias.

b) propor práticas de leitura em sala de aula com enfoque na multimodalidade — as duas sequências básicas de letramento tiveram como corpus orientador as obras literárias digitais, que foram os eixos estruturantes do desenvolvimento das quatro fases do letramento literário com os estudantes.

c) verificar os resultados das aplicações de práticas de leitura com obras literárias infantis no desenvolvimento de (multi)letramentos em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. — focamos na aplicação de oficinas de práticas de leitura que explorassem

diferentes linguagens, suportes e a diversidade cultural com vistas ao desenvolvimento do letramento literário, bem como traçamos resultados aliados aos instrumentos de coleta e análise de dados.

Em suma, nossos objetivos geral e específicos estiveram estruturados com vistas à promoção dos (multi)letramentos, tomando a obra literária e a experiência leitora como ponto de partida para o engajamento das crianças com as sequências de letramento literário.

Para empenharmos as reflexões suscitadas a partir dos objetivos propostos, o estudo teve como fundamentação teórica Bakhtin (2015, 2016), e Volóchinov (2017), com relação aos conceitos de interação discursiva, relações dialógicas, gêneros do discurso e heterodiscurso, respectivamente. Também selecionamos as contribuições das leituras do Círculo de Bakhtin por Sobral (2009). Ainda nos apoiamos nos estudos de Colomer (2007), sobre o progresso do leitor literário; Cosson (2009), acerca do letramento literário, bem como Pètit (2008) e Santaella (2012), no que concerne à leitura, e aos diferentes perfis de leitores. Incorporamos também ao estudo as proposições de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Cazden et al. (2021) e Rojo (2012, 2013), no que diz respeito à multimodalidade e aos (multi)letramentos. Por fim, utilizamos como aporte as reflexões de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2021a, 2021b) sobre as tecnologias digitais e as novas topografias dos textos *online*.

Consideramos os objetivos geral e específicos alcançados, visto que desenvolvemos práticas de leitura através do letramento literário que fossem pautadas na multimodalidade constituinte de obras literárias para a promoção dos (multi)letramentos de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Consideramos que os mediadores de leitura literária têm como desafio a formação de crianças que sejam (multi)letradas e preparadas para a participação cidadã em um universo de tecnologias digitais emergentes. Como resultado, reconhecemos nas práticas de letramento literário a complexidade das linguagens necessária para o desenvolvimento dos (multi)letramentos com os estudantes desde os anos iniciais da escolarização.

Estamos imersos em novas possibilidades de experimentação da literatura digital pouco exploradas. Distintas linguagens atendem às necessidades comunicativas da globalização hiperconectada e nos vemos diante de novas descobertas para a tentativa e execução da produção e leitura de livros digitais, ao passo que ainda enfrentamos dificuldades no acesso aos dispositivos eletrônicos e à formação leitora. Com base nesse panorama, cabe a nós, mediadores de leitura, promovermos práticas leitoras enfocadas na promoção de (multi)letramentos, especialmente na formação de experiências significativas por meio do letramento literário, inventivo, experimental e contínuo.

No que concerne à análise dos resultados dessas práticas de leitura com o letramento literário, acreditamos que é relevante destacar algumas hipóteses suscitadas com o desenvolvimento deste estudo por meio da união entre as quatro fases de uma sequência básica de letramento literário, proposta por Cosson (2009), e os quatro processos de conhecimento oriundo dos (multi)letramentos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), quais sejam:

- a) observamos que o estreito e afetivo vínculo do mediador de leitura com as crianças, nas fases de motivação e introdução, é fundamental no engajamento para a fase de leitura literária;
- b) percebemos que as tecnologias digitais são mais do que um suporte para a leitura dos textos online — eles orientam a composição da obra literária digital infantil;
- c) reconhecemos que na leitura de obras literárias digitais o processo de navegação entre links e ações de mover, puxar, clicar, entre outras é muito intuitivo e de fácil compreensão das crianças, uma vez que são os nativos digitais;
- d) compreendemos que o desenvolvimento de (multi)letramentos das crianças pode estar atrelado ao desenvolvimento do letramento literário, sobretudo em um universo de aceleradas transformações tecnológicas;
- e) verificamos que a literatura não é apreensível, nem moldável: ela é subjetiva e diz respeito à formação de experiências de leitura singulares realizadas pelas crianças no momento de interação com a obra proposta;
- f) as obras literárias digitais infantis representam novas topografias ensaiadas que precisam ser reconhecidas pela tradição escolar, uma vez que a literatura tem o poder de se manter, transformar a sociedade e se autotransformar, independente do suporte empregado;
- g) A literatura infantil é experimental, intuitiva e ousada: não se limita às topografias tradicionais de organização estrutural do texto impresso e se reinventa continuamente.
- h) Por fim, observamos que as produções multimodais digitais finais dos estudantes foram compostas em um mosaico de linguagens significativas para essas crianças.

Afirmamos que a escola precisa compreender textos digitais *online* e novas tecnologias que orientam esses textos, dadas as transformações tecnológicas. Atividades com textos multimodais, como no caso das obras literárias digitais “O sétimo gato” e “Malala: a menina que queria ir para a escola” contribuem de modo eficaz para a promoção de (multi)letramentos entre os leitores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tivemos por finalidade contribuir com uma pesquisa-ação que ultrapassasse as barreiras de uma pesquisa teórica, com vistas a uma mudança social; neste caso, uma mudança de perspectiva sob o que é tomado e reconhecido como literatura pelas crianças, aproximando-as das obras literárias emergentes que circulam em dispositivos digitais, como o *smartphone* e o *notebook*, por exemplo.

A formação dos professores mediadores de leitura, bem como a academia e os pesquisadores poderão ser beneficiados com este estudo, por conta de seu percurso metodológico e resultados analíticos evidenciados na promoção dos (multi)letramentos com vistas ao letramento literário. No âmbito pessoal e profissional, esta pesquisa pode orientar nossa atuação como pesquisadores e professores, especialmente no que diz respeito à mediação da leitura de obras literárias digitais e a produção de textos multimodais digitais.

Acreditamos que, com esta pesquisa, contribuímos para a motivação de novos estudos que se dediquem a práticas de leitura que envolvam a mediação e a produção de textos multimodais, os quais supram necessidades dos estudantes frente às demandas de (multi)letramentos na contemporaneidade, sem excluir a experiência de leitura literária. Como sugestão para continuidade de novas pesquisas, destacamos a realização de pesquisa-ação com obras literárias digitais emergentes que sejam compostas por variadas linguagens e suportes tecnológicos de linguagens digitais no espaço escolar.

Quanto às possíveis limitações do estudo, destacamos os fatores temporais e sistemáticos, por conta do período de tempo determinado pela escola para a implementação das oficinas das práticas de letramento literário, uma vez que a instituição escolar segue um plano de ensino seguido rigorosamente. Também destacamos a seleção dos instrumentos de coleta e análise de dados, tendo em vista que na primeira sequência de letramento desenvolvida não tivemos instrumentos suficientes para a análise de dados empíricos. Esse fator limitou o número de atividades propostas que talvez pudessem conceder resultados mais substanciais para o alcance dos objetivos propostos.

A prática de leitura literária com a obra digital também poderia ter sido realizada de forma mais minuciosa se não fosse a limitação de tempo para uso dos *notebooks* concedidos para a atividade pela escola. Percebemos que há desafios na condução de novas práticas de leitura e escrita por conta do sistema atual de ensino, que ainda está estruturado sobre métodos tradicionais que ainda reconhecem pouco a influência das tecnologias digitais na vivência dos estudantes.

Por fim, destacamos que as práticas de leitura que aproximam os estudantes das obras literárias com afetividade e sensibilidade, seja qual for o suporte, são fatores preponderantes

para o desenvolvimento de (multi)letramentos pelas crianças, sobretudo o letramento literário e a travessia pelos desafios que perpassam o progresso de leitura de todos os sujeitos, especialmente quando tratamos de crianças, que procuram compreender e significar as leituras entre o mundo real e um mundo possível.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Vanessa Fonseca. **Uma análise dialógica da atividade de revisão linguística em Ead**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.
- BARBOSA, Vanessa Fonseca; DI FANTI, Maria da Glória. Notas sobre gêneros do discurso em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. *In*: ROCHA, Décio et al. (Org). **Em discurso 4** — Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 185-200.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio, Paulo Bezerra. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.
- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre os livros**. São Paulo: Global, 2007.
- CONTA HISTÓRIAS, Fafá. **Quem é Malala? Para crianças** — Fafá conta mulheres incríveis da história. Youtube, 16 mar. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ai6Rpvyk8fM>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. Ensino de Literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Anápolis, v.35, p. 73-92, 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-181.

GRILLO, Sheila. Ensaio introdutório, Sheila Grillo. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-80.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. **O gênero discursivo infográfico**: da multimodalidade aos multiletramentos no ensino de língua materna. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

ITAÚ, Banco. **Leia para uma criança**. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/leia-para-uma-crianca/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MALALA, Manifesto. **Blogspot**, 2022. Disponível em: <https://manifestomalala.blogspot.com/>. Acesso em 21 fev. 2023.

MEDVIÉDEV, N. Pável. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

OLDONI, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Da multiplicidade, do multiletramento à construção do sentido: gêneros multimodais e práticas discursivas. **Revista Práxis**, v. 2, p. 16-28, 2017.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54.

PEREIRA, Mateus Fonseca. **Hipergêneros digitais multimodais**: propostas de multiletramento no ensino da língua materna. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf](http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf). Acesso em: 28 ago. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021a. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Multimodalidade-textos-tecnologias>

provoca%C3%A7%C3%B5esLinguagensebook/dp/B0979M4K6H/ref=tmm_kin_swatch_0?encoding=UTF8&qid=1661199151&sr=8-6. Acesso em: 24 ago. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 7-21, 2021b.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2012.

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. **Literatura sem fronteiras: por uma educação literária**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GLOBO, Tv. **Mulheres Fantásticas #1 Malala Yousafzai**. Youtube, 10 mar. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8. Acesso em 21 fev. 2023.

VEVO, Chico Vinicius. **Os Saltimbancos — História de uma gata**, Youtube, 21 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u07Td4VPWgA>. Acesso em 05 set. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – OBRA LITERÁRIA DIGITAL “O SÉTIMO GATO”, ESCRITA POR LUIS FERNANDO VERISSIMO



Fonte: LEIO PARA UMA CRIANÇA. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/o-setimo-gato/>. Acesso em 05 nov. 2021

ANEXO B – OBRA LITERÁRIA DIGITAL “MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA”, POR ADRIANA CARRANCA



Fonte: LEIO PARA UMA CRIANÇA. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola/>. Acesso em: 05 nov. 2021

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA A TURMA



QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA A TURMA

Nome: Idade:.....

1. Você lê livros na escola? Se sim, que tipos de histórias gosta de ler?

2. Você tem computador, tablet ou notebook?

- Sim
 Não

3. Você tem celular pessoal?

- Sim
 Não

3. Enquanto estava em casa durante a Pandemia da COVID-19, como você acompanhava as aulas?

- Acessava as aulas online e fazia as atividades na internet.
 Acessava algumas aulas e outras não conseguia acessar.
 Nunca acessava as aulas online. Pegava o material impresso na escola.

4. Você sentiu alguma dificuldade para ler ou entender a história da Malala? Pode me dizer qual a dificuldade?

5. Você teve alguma dificuldade para escrever o texto sobre nossos direitos no nosso blog? Pode me dizer qual a dificuldade?

6. Como a história da Malala é importante para a sua vida?

7. Na sua casa, como é a alimentação?

- Temos comida boa sempre que queremos e nunca falta nada.
- Temos comida, mas às vezes falta comida e ficamos com fome.
- Falta comida em casa e estamos passando necessidades.

8. Com que frequência você vai até o centro da cidade?

- Todas as semanas vou passear pelo centro da cidade.
- Passeio pelo centro da cidade, às vezes.
- Nunca passeio no centro da cidade.

9. Com que frequência você vai ao cinema?

- Todos os meses vou ao cinema.
- Vou ao cinema pelo menos uma vez ao ano.
- Nunca fui ao cinema.

10. Seus responsáveis compram livros de literatura infantil para você ?

- Compram livros para mim todos os meses.
- Compram um livro por ano para mim.
- Nunca me compraram um livro.

Obrigado pela atenção e disponibilidade! Nos vemos na próxima, galerinha!

MALALA



Fonte: acervo do pesquisador (2022)

ANEXO D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA PROFESSORA DA TURMA



Questionário diagnóstico para a professora titular da turma

1. Quais os pontos de destaque da turma?

A turma é participativa, gostam de questionar e expor suas ideias.

2. Quais os pontos de aprendizagem que você considera que precisam ser melhorados pela turma?

Como os alunos gostam de participar e expor suas ideias, eles acabam falando o tempo todo, consequentemente atrapalha as explicações.

3. Como a Pandemia da Covid-19 tem impactado no aprendizado dos alunos?

Observei que alguns alunos não estavam fluentes na leitura e com dificuldades na escrita.

4. Como você tem trabalhado as dificuldades e lacunas apresentadas pelos estudantes?

Atividades diferenciadas, muita leitura e treino, também pedi ajuda e colaboração dos pais com os temas.

5. Seus estudantes gostam de ler literatura?

Sim, toda semana eles tem a oficina de leitura na sala e também a troca de livros semanalmente. (projeto)

6. Que projetos da Prefeitura promovem a leitura e as tecnologias na escola, em especial, na turma de 4º ano?

Projeto de leitura e cultura digital.

7. A leitura é desenvolvida em suas aulas? Se sim, como a leitura literária tem se desenvolvido nas suas aulas?

Sim, com a hora da leitura e de conto, no dia de conto os alunos tem uma atividade diferenciada para fazer.

8. Quais os temas que despertam mais interesse em seus alunos e por que eles são importantes para a formação da identidade desse grupo de alunos?

9. Como você avalia a utilização da tecnologia de dispositivos digitais nas aulas?

A tecnologia de dispositivos é uma ferramenta fundamental em minhas aulas, utilizo para pesquisas, textos, etc...

10. Quais estão sendo os desafios para implementar práticas de ensino com tecnologias digitais na escola?

Nossa escola tem o projeto a algum tempo, observe que os desafios estão diminuindo com o passar dos anos, os que enfrentamos e com os alunos que chegam sem noção de como utilizar o computador.

Obrigado pela atenção e disponibilidade!

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH
MESTRADO EM LETRAS**

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Campus I - BR 285, Bairro São José - CEP 99052-900
Passo Fundo/RS
E-mail: ppgletras@upf.br
Telefone: (+55) 54 3316-8341



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

CONVITE:

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA COM OBRAS LITERÁRIAS DIGITAIS INFANTIS**, de responsabilidade do pesquisador **Wesley Pinto Hoffmann**. Essa pesquisa consiste no trabalho de Dissertação de Mestrado em Letras, inserida na linha de pesquisa **Leitura e Formação do Leitor**, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

JUSTIFICATIVA:

O projeto se justifica, tendo em vista a variedade de linguagens verbo-visuais presentes nas práticas de leitura de textos multimodais disponibilizados em plataformas digitais da *Web*. Também se justifica por ser uma alternativa no processo de desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em práticas leitoras com narrativas literárias infantis, preparando os estudantes para interagirem efetivamente em

diferentes práticas sociocomunicativas de diversas esferas sustentadas pelas manifestações multimodais.

OBJETIVOS:

Objetivo geral:

O objetivo geral da pesquisa é aplicar e analisar práticas de leitura, sustentadas pelos gêneros do discurso e pela multimodalidade, para a promoção de (multi)letramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública.

Objetivos específicos:

- a) investigar a composição multimodal de narrativas literárias infantis através da Pedagogia dos (Multi)letramentos e da Gramática do Design Visual;
- b) propor práticas leitoras em sala de aula, com enfoque nos gêneros discursivos multimodais, norteados pelos pressupostos da Pedagogia dos (Multi)letramentos, Gramática do Design Visual e dos Letramentos Literários;
- c) verificar os resultados das aplicações de práticas de leitura com narrativas literárias infantis no desenvolvimento de (multi) letramentos em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

PROCEDIMENTOS, LOCAL, DIA, HORA DA PESQUISA ETC:

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa consistirá em duas oficinas práticas com duração de duas horas cada, no espaço escolar de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Passo Fundo, RS. As oficinas serão realizadas em uma sala de aula, no período da tarde, com datas a serem acordadas com o professor titular da turma, no mês de abril de 2022, a partir da temática deste projeto que se trata da dissertação de mestrado do pesquisador na área de Letras, tendo como tema a Multimodalidade e os (multi)letramentos nas práticas de leitura com narrativas literárias digitais infantis.

A delimitação do tema, por sua vez, estuda a multimodalidade e os multiletramentos nas práticas de leitura com duas narrativas literárias digitais infantis do *Programa Leia para uma criança* da Fundação Itaú Cultural, disponibilizadas no ano de 2021. As obras literárias digitais selecionadas para as oficinas de leitura são: “Malala, a menina que queria ir para a escola”, por Adriana Carranca e “O sétimo gato”, escrita por Luis Fernando Verissimo.

Os procedimentos para a coleta de dados consistirão em uma pesquisa-ação, na qual o

sujeito pesquisador envolve-se com os sujeitos participantes, coletando produções digitais e fotografias de materiais que resguardem a identidade dos estudantes, resultantes de suas produções nas duas oficinas ministradas pelo pesquisador.

POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

Se for identificado qualquer sinal de desconforto psicológico da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade de Passo Fundo. Os estudantes e profissionais do local da pesquisa terão suas identidades totalmente resguardadas e não serão citadas em nenhum momento nas produções resultantes da pesquisa.

A participação dos estudantes na pesquisa será de forma voluntária, sendo garantido aos participantes o direito de desistir dela a qualquer momento, bastando, para isso, apenas o professor ou o (a) responsável pelo (a) estudante comunicarem ao pesquisador o desejo de desistência. O material coletado se destinará somente à realização da pesquisa de dissertação.

BENEFÍCIOS:

Ao participar da pesquisa, seu (sua) filho (a) estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá ter os seguintes benefícios:

- a) Desenvolver competências e habilidades de leitura voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) compreender e interpretar temáticas que fazem parte do imaginário infantil;
- c) produzir materiais com ferramentas digitais;
- d) contribuir para a formação e desenvolvimento da dissertação de mestrado do pesquisador.

ESCLARECIMENTOS:

Você, responsável, terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos dados dela em qualquer etapa do estudo.

LIBERDADE:

A participação de seu (sua) filho (a) não é obrigatória e a criança poderá desistir a qualquer momento, mediante a retirada de consentimento do responsável. Para tanto, basta comunicar sua desistência ao pesquisador.

SEM GASTOS E REMUNERAÇÃO:

Você não terá qualquer despesa pela participação de seu filho (a) na presente pesquisa e não receberá pagamento pela participação das crianças no estudo.

SIGILO E DA PRIVACIDADE:

As informações serão registradas e posteriormente descartadas. Os dados relacionados à identificação das crianças não serão divulgados. Suas identidades serão mantidas em sigilo, não sendo divulgados seus nomes nem qualquer outra informação que permita identificá-los individualmente na análise. Caso a criança se sinta desconfortável em realizar alguma das atividades propostas nas oficinas, poderá reservar seu direito de participação.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Dissertação de Mestrado, em eventos científicos, artigos e demais trabalhos acadêmicos do pesquisador, de forma que será assegurada a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados de sujeitos participantes.

DÚVIDAS:

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso considere seu filho (a) prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o pesquisador ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pelo telefone (+55) 54 3316-8341, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (+55) 54 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS.

O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade. Dessa forma, se você concorda com a participação de seu filho (a) na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima, coloque o nome completo do estudante, seu nome e sua assinatura no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Passo Fundo, __10__ de _março__ de _2022__.

Nome do (a) estudante: _____

Nome do (a) responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: Wesley Pinto Hoffmann_____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos alunos participantes (TALE)



**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DOS ALUNOS PARTICIPANTES
(TALE)**

CONVITE:

Caríssimo (a) aluno (a) da turma 41 da E.M.E.F. Dom José Gomes, composta por 23 estudantes, com idade entre 8 e 14 anos de idade. Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA COM OBRAS LITERÁRIAS DIGITAIS INFANTIS**, de responsabilidade do pesquisador **Wesley Pinto Hoffmann**. Essa pesquisa consiste no trabalho de Dissertação de Mestrado em Letras, inserida na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

JUSTIFICATIVA:

O projeto se justifica, tendo em vista a variedade de linguagens verbo-visuais presentes nas práticas de leitura de textos multimodais disponibilizados em plataformas digitais da *Web*. Também se justifica por ser uma alternativa no processo de desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em práticas leitoras com narrativas literárias infantis, preparando os estudantes para interagirem efetivamente em diferentes práticas sociocomunicativas de diversas esferas sustentadas pelas manifestações multimodais.

OBJETIVOS:

Objetivo geral:

O objetivo geral da pesquisa é aplicar e analisar práticas de leitura, sustentadas pelos gêneros do discurso e pela multimodalidade, para a promoção de (multi)letramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública.

Objetivos específicos:

- a) investigar a composição multimodal de narrativas literárias infantis através da Pedagogia dos (Multi)letramentos e da Gramática do Design Visual;
- b) propor práticas leitoras em sala de aula, com enfoque nos gêneros discursivos multimodais, norteados pelos pressupostos da Pedagogia dos (Multi)letramentos, Gramática do Design Visual e dos Letramentos Literários;
- c) verificar os resultados das aplicações de práticas de leitura com narrativas literárias infantis no desenvolvimento de (multi) letramentos em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

PROCEDIMENTOS, LOCAL, DIA, HORA DA PESQUISA ETC:

A participação do aluno na pesquisa consistirá em duas oficinas práticas com duração de duas horas cada, no espaço escolar de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Passo Fundo, RS. As oficinas serão realizadas em uma sala de aula, no período da tarde, com datas a serem acordadas com o professor titular da turma, a partir da temática deste projeto que se trata da dissertação de mestrado do pesquisador na área de Letras, tendo como tema a Multimodalidade e os multiletramentos nas práticas de leitura com narrativas literárias digitais infantis.

A delimitação do tema, por sua vez, estuda a multimodalidade e os multiletramentos nas práticas de leitura com duas narrativas literárias digitais infantis do *Programa Leia para uma criança* da Fundação Itaú Cultural, disponibilizadas no ano de 2021. As obras literárias digitais selecionadas para as oficinas de leitura são: “Malala, a menina que queria ir para a escola”, por Adriana Carranca e “O sétimo gato”, escrita por Luis Fernando Verissimo.

Os procedimentos para a coleta de dados consistirão em uma pesquisa-ação, na qual o sujeito pesquisador envolve-se com os sujeitos participantes, coletando produções digitais e fotografias de materiais que resguardem a identidade dos estudantes, resultantes de suas produções nas duas oficinas ministradas pelo pesquisador.

POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

Se for identificado qualquer sinal de desconforto psicológico da participação do aluno na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade de Passo Fundo. Os estudantes e profissionais do local da pesquisa terão suas identidades totalmente resguardadas e não serão citadas em nenhum momento nas produções resultantes da pesquisa.

A participação dos estudantes na pesquisa será de forma voluntária, sendo garantido aos participantes o direito de desistir dela a qualquer momento, bastando, para isso, apenas o professor ou o responsável pelo estudante comunicarem ao pesquisador o desejo de desistência. O material coletado se destinará somente à realização da pesquisa de dissertação.

BENEFÍCIOS:

Ao participar da pesquisa, o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá ter os seguintes benefícios:

- a) Desenvolver competências e habilidades de leitura voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) compreender e interpretar temáticas que fazem parte do imaginário infantil;
- c) produzir materiais com ferramentas digitais;
- d) contribuir para a formação e desenvolvimento da dissertação de mestrado do pesquisador.

ESCLARECIMENTOS:

Os envolvidos na pesquisa terão a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos dados dela em qualquer etapa do estudo.

LIBERDADE:

A participação do aluno não é obrigatória e a criança poderá desistir a qualquer momento, mediante a retirada de consentimento do responsável. Para tanto, basta comunicar sua desistência ao pesquisador.

SEM GASTOS E REMUNERAÇÃO:

Não haverá qualquer despesa pela participação do aluno na presente pesquisa e não haverá pagamento pela participação das crianças no estudo.

SIGILO E DA PRIVACIDADE:

As informações serão registradas e posteriormente descartadas. Os dados relacionados à identificação das crianças não serão divulgados. Suas identidades serão mantidas em sigilo, não sendo divulgados seus nomes, nem qualquer outra informação que permita identificá-los individualmente na análise. Caso a criança se sinta desconfortável em realizar alguma das atividades propostas nas oficinas, poderá reservar seu direito de participação.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Dissertação de Mestrado, em eventos científicos, artigos e demais trabalhos acadêmicos do pesquisador, de forma que será assegurada a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados de sujeitos participantes.

DÚVIDAS:

Caso existam dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso seja considerado prejudicado o aluno na sua dignidade e autonomia, é possível entrar em contato com o pesquisador ou com a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, pelo telefone (+55) 54 3316-8341, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (+55) 54 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS.

O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade. Dessa forma, se você concorda com a participação de seu filho (a) na pesquisa, como consta nas explicações e orientações acima,

coloque o nome completo do estudante, seu nome e sua assinatura no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Passo Fundo, __10__ de _junho__ de _2022__.

Nome do pesquisador: Wesley Pinto Hoffmann_____

Assinatura: _____

APÊNDICE C –Termo de Anuência da Escola para a realização da pesquisa**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Veridiana Giaretta Miotto, diretora e responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Gomes, em Passo Fundo/RS, autorizo a realização da pesquisa: **A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA COM OBRAS LITERÁRIAS DIGITAIS INFANTIS** a ser realizada pelo mestrando **Wesley Pinto Hoffmann** e a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Passo Fundo - Passo Fundo, Brasil.

Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Gomes, em Passo Fundo/RS para a realização de uma pesquisa-ação através de oficinas de práticas de leitura com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Passo Fundo ...12.....deabril..... de 2022.

APÊNDICE D – Parecer de aprovação de pesquisa – Comitê de ética**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR: PRÁTICAS DE LEITURA COM OS (MULTI)LETRAMENTOS

Pesquisador: WESLEY PINTO HOFFMANN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE:

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.472.283

Apresentação do Projeto:

Projeto de Dissertação do Mestrado em do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF). Trata-se de pesquisa concomitantemente aplicada, exploratória e bibliográfica. Os sujeitos da pesquisa serão estudantes de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Passo Fundo/RS. Os corpus iniciais serão compostos por duas obras literárias digitais infantis disponibilizadas pelo Programa Leia para uma Criança, no ano de 2021. Os corporafinais serão compostos por produções multimodais dos estudantes, a partir do passo de interpretação das obras literárias, presente nas orientações do letramento literário (COSSON, 2020). Ao final, os resultados da pesquisa-ação serão analisados a partir do levantamento bibliográfico e das produções multimodais dos estudantes ao longo da pesquisa-ação, conforme a abordagem qualitativa de uma pesquisa interventiva, como é o caso da pesquisa-ação. A proposição é que os resultados sejam contributivos em propostas de práticas de leitura literária com os multiletramentos. Participarão da investigação 25 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Passo Fundo. As atividades serão desenvolvidas em duas oficinas em dias alternados, envolvendo duas

obras literárias: “O SÉTIMO GATO” de LUIS FERNANDO VERISSIMO e MALALA, A MENINA QUE QUERIA IR PARA A ESCOLA”, de ADRIANA CARRANCA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral a ser desenvolvido na pesquisa é aplicar e analisar práticas de leitura, sustentadas pelos gêneros do discurso e pela multimodalidade, para a promoção de multiletramentos entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública.

Objetivo Secundário:

- a) Investigar a composição multimodal de narrativas literárias infantis através da Pedagogia dos (Multi)letramentos e da Gramática do Design Visual;
- b) propor práticas leitoras em sala de aula, com enfoque nos gêneros discursivos multimodais, norteados pelos pressupostos da Pedagogia dos (Multi)letramentos, Gramática do Design Visual e dos Letramentos Literários;
- c) verificar os resultados das aplicações de práticas de leitura com narrativas literárias infantis no desenvolvimento de multiletramentos em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são mínimos, mas se for identificado qualquer sinal de desconforto psicológico da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade de Passo Fundo. Os estudantes e profissionais do local da pesquisa terão suas identidades totalmente resguardadas e não serão citadas em nenhum momento nas produções resultantes da pesquisa. A participação dos estudantes na pesquisa será de forma voluntária, sendo garantido aos participantes o direito de desistir dela a qualquer momento, bastando, para isso, apenas o professor ou o (a) responsável pelo (a) estudante comunicarem ao pesquisador o desejo de desistência. O material coletado se destinará somente à realização da pesquisa de dissertação.

Benefícios:

Ao participar da pesquisa, seu (sua) filho (a) estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental poderá ter os seguintes benefícios:

- a) Desenvolver competências e habilidades de leitura voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) compreender e interpretar temáticas que fazem parte do imaginário infantil;

- c) produzir materiais com ferramentas digitais;
- d) contribuir para a formação e desenvolvimento da dissertação de mestrado do pesquisador

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Dissertação de Mestrado em Letras da UPF que encontra-se bem elaborado, com clareza de objetivos, referenciais teóricos bem fundamentados e procedimentos metodológicos adequados. As pendências foram todas atendidas com a inclusão do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos alunos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto, no TCLE e demais documentos. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---------------------|-----------------------------|------------|-------|----------|
| Informações Básicas | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P | 09/06/2022 | | Aceito |

| | | | | |
|---|--|------------------------|--------------------------|--------|
| do Projeto | ROJETO_1899311.pdf | 18:15:18 | | |
| Outros | tale.pdf | 09/06/2022 18:12:40 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Outros | Listadedadosalteradosnoprojeto.docx | 09/06/2022 18:09:38 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | termodeanuenciaassinado.pdf | 27/04/2022 21:05:12 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto2.pdf | 27/04/2022 21:02:37 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Outros | ROTEIROPARA DESENVOLVIMENTO DE APESQUISA A CAO EM FORMATO DE OFICINAS.docx | 10/03/2022 21:17:50 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Outros | Declaracaodepesquisaaindاناoiniciada.Doc | 10/03/2022 21:16:10 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.docx | 10/03/2022 21:14:41 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx | 10/03/2022 21:09:08 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.docx | 10/03/2022 21:07:43 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.docx | 10/03/2022 21:04:11 | WESLEY PINTO HOFFMANN | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

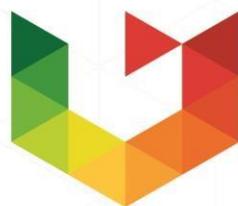
Não

PASSO FUNDO, 15 de
Junho de 2022

Assinado por: **Felipe Cittolin Abal**
(Coordenador(a))

APÊNDICE E – BLOG COLABORATIVO DA TURMA





UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br