

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TESE DE DOUTORADO

**LETRAMENTOS MULTIMODAIS EM UM
CÍRCULO DE LEITURA: CONSTRUÇÃO E
(RE)SIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS NA
FORMAÇÃO DO LEITOR**

MAYARA CORRÊA TAVARES



MAYARA CORRÊA TAVARES

LETRAMENTOS MULTIMODAIS EM UM CÍRCULO DE LEITURA: CONSTRUÇÃO E
(RE)SIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo
2024

CIP – Catalogação na Publicação

- T2311 Tavares, Mayara Corrêa
Letramentos multimodais em um círculo de leitura
[recurso eletrônico] : construção e (re)significação de
sentidos na formação do leitor / Mayara Corrêa Tavares. –
2024.
9.55 MB ; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2024.
1. Leitura - Prática. 2. Leitura (Ensino médio).
3. Letramento. 4. Clubes de livros. 5. Leitores - Formação.
I. Freitas, Ernani Cesar de, orientador. II. Título.

CDU: 028.6

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

"Letramentos multimodais em um círculo de leitura: construção e (re)significação de sentidos na formação do leitor".

Elaborada por

Mayara Corrêa Tavares

Tese 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 Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva.

Aprovada em: 24 de abril de 2024

Pela Comissão Examinadora



Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas
Orientador - Presidente



Prof.ª Dr.ª Zila Leticia Goulart Pereira Rêgo
UNIPAMPA

 Documento assinado digitalmente
EDGAR ROBERTO KIRCHOF
Data: 07/05/2025 21:36:58-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Edgar Roberto Kirchof
ULBRA



Prof.ª Dr.ª Fabiane Verardi
UPF



Prof. Dr. Miguel Rettenmaier da Silva
UPF



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

AGRADECIMENTOS

Para que esta etapa da pesquisa se materializasse, eu preciso agradecer muitas pessoas. Primeiramente, a mim mesma. Foram incontáveis os momentos em que pensei em desistir de tudo, duvidando da minha capacidade de seguir adiante. E consegui chegar até aqui, não da forma como eu gostaria. No fim das contas, fazer uma pesquisa é lutar contra os seus próprios demônios e fazer o (im)possível para superá-los.

Neste processo, duas profissionais foram essenciais: minha psicóloga, Maríndia Brandtner, e minha psiquiatra, Diana Kuhn. Obrigada por me estenderem a mão, caminharem comigo, ajudando a encontrar o melhor caminho.

Em seguida, agradeço à CAPES, pela bolsa concedida, sem a qual eu não teria como custear mais esta etapa da minha formação.

Aos meus amores de quatro patas, bigodes e ronrona, Homero e Gal Maria, que são parceiros de pesquisa e que terminarão doutores, acompanharam todo o processo de escrita, até mesmo escrevendo (digitam muito, inclusive julgaram o que estava sendo feito) ou deitando no teclado, para que eu parasse e os amasse. Charlotte, que chegou quase no final deste processo, foi fundamental também.

À minha família, pelo apoio incondicional, principalmente nos momentos em que estive mais insuportável pude contar com vocês, Mãe, Joana e Lauren. Teremos muito o que comemorar juntas e prometo dar um tempo nos estudos depois de tanto tempo.

À Escola Maria Dolores Freitas Barros, minha escola do coração. Fui acolhida por toda a equipe há quase dois anos e não me imagino trabalhando em outra escola estadual. Obrigada por ceder o espaço para que esta pesquisa ocorresse e por confiar no meu trabalho!

Aos estudantes, tanto aos que participaram deste estudo, como aqueles que estiveram comigo em sala de aula: obrigada pelo carinho, pelos abraços, pelas risadas, pela leveza. É muito gratificante entrar nas turmas e ser tão bem acolhida.

Aos amigos, por meio do Luis, que estiveram comigo em cada caractere, apoiando e motivando, fazendo rir e emprestando o ombro – sempre que necessário, estendo minha gratidão a todos os demais: apesar da solidão dessa caminhada, contar com vocês tornou tudo mais suportável.

Aos professores Edgar Roberto Kirchof e Fabiane Verardi, pelas contribuições generosas e acolhida na banca de qualificação. Foi um alento ouvi-los! Ao professor Miguel Rettenmaier, que desde a graduação me chama carinhosamente de “Mayarinha”, e à professora Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo, pelos apontamentos fundamentais na defesa.

À Universidade de Passo Fundo, ao PPGL, aos professores e às professoras, ao Gunnar e à Karine, afinal, são 11 anos convivendo na instituição e com um corpo docente pelo qual tenho muito carinho.

Ao Presidente Lula. Receber o título durante o seu governo é para encerrar uma trajetória que teve muitos momentos de desvalorização e humilhação por parte do presidente antecessor, até com atraso de pagamento de bolsa. Um presidente que preza a ciência e valoriza a educação tem todo o meu carinho e gratidão!

Por fim, ao Prof. Ernani, por mais de dez anos de parceria e orientação, desde o segundo semestre da graduação, por me apresentar os multiletramentos e a multimodalidade, possibilitando a realização deste trabalho de um modo diferente ao desenvolvido no mestrado.

RESUMO

A leitura é compreendida como multimodal e demanda do leitor um olhar atento à construção do texto e sua composição, mesmo em obras literárias, que ainda privilegiam elementos verbais. A partir disso, este trabalho tematiza construção de sentidos em um círculo de leitura; sua delimitação consiste na construção e significação de sentidos por meio dos (multi)letramentos em um círculo de leitura e no modo com que essa construção de sentidos é elaborada por leitores dos três níveis do ensino médio (1º, 2º e 3º anos, dos turnos matutino e noturno) da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, localizada na cidade de Passo Fundo/RS. O objetivo geral é analisar como os estudantes constroem sentidos e os (re)significam no círculo de leitura, a partir de suas experiências leitoras. Para isso, foram mobilizados pressupostos da BNCC (Brasil, 2018), do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), no que se refere aos documentos que norteiam a educação básica no país e no estado do Rio Grande do Sul, respectivamente; R. Yopp e H. Yopp (2001), Daniels (2002), Cosson (2020b, 2021) e Ousley-Exum [2022], em relação às atividades propostas no círculo de leitura; Larrosa (2019) e Petit (2009, 2013), quanto à experiência e à leitura literária; além de Kress (2010) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), quanto à multimodalidade e aos letramentos multimodais. No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa e que, conforme os procedimentos técnicos, é, em um primeiro momento, bibliográfica e, em seguida, foi realizada uma pesquisa-ação através de um grupo focal. O *corpus* de pesquisa é composto por: 1) o questionário, aplicado aos estudantes participantes do círculo de leitura para identificar os interesses literários; 2) os livros literários selecionados e discutidos no círculo de leitura; 3) os materiais selecionados (apresentação de *slides*, leituras complementares) para complementar a experiência leitora e os que foram produzidos pelos estudantes após a leitura, como, por exemplo, os cartazes, diário de leitura – produção dos estudantes, apresentação dos autores e obras – organizado pela pesquisadora deste trabalho; 4) o diário de pesquisa organizado pela autora desta tese. A tese defendida é de que os leitores em fase escolar transitam entre textos multimodais e que, a partir disso, a construção de significado da leitura é atualizada à medida que as experiências leitoras são diversificadas e ampliadas, são (re)significadas, contribuindo para a formação de sujeitos (multi)letrados. Os resultados obtidos evidenciam que a leitura na escola com abordagem multimodal, seja por meio do círculo de leitura ou durante as aulas das disciplinas de Linguagens, contribui para que os alunos questionem a sociedade que vivem, tornando-os conscientes criticamente, além de leitores mais

proficuos em relação aos diferentes significados, suas construções e a intenção com que são mobilizados.

Palavras-chave: Multimodalidade. Letramentos multimodais. Leitura. Círculo de leitura.

ABSTRACT

Reading is understood as multimodal and requires the reader to be attentive to the construction of the text and its composition, even in literary works, which still favor verbal elements. Based on this, this work focuses on the construction of meanings in a reading circle; its delimitation consists of the construction and signification of meanings through (multi)literacies in a reading circle and the way in which this construction of meanings is elaborated by readers from the three levels of high school (1st, 2nd and 3rd grades, morning and evening shifts) at the Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, located in the city of Passo Fundo/RS. The general objective is to analyze how students construct meanings and (re)signify them in the reading circle, based on their reading experiences. To do this, we mobilized assumptions from the BNCC (Brazil, 2018), the Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), with regard to the documents that guide basic education in the country and in the state of Rio Grande do Sul, respectively; R. Yopp and H. Yopp (2001), Daniels (2002), Cosson (2020b, 2021) and Ousley-Exum [2022], regarding the activities proposed in the reading circle; Larrosa (2019) and Petit (2009, 2013), regarding literary experience and reading; as well as Kress (2010) and Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), regarding multimodality and multimodal literacies. As far as the methodology is concerned, this is an exploratory study with a qualitative approach and, according to the technical procedures, it is initially bibliographical and then action research was carried out through a focus group. The research corpus consists of: 1) the questionnaire, applied to the students participating in the reading circle to identify their literary interests; 2) the literary books selected and discussed in the reading circle; 3) the materials selected (slide shows, supplementary readings) to complement the reading experience and those produced by the students after the reading, such as, for example, the posters, reading diary - student production, presentation of authors and works – organized by the researcher of this work; 4) the research diary organized by the author of this thesis. The thesis defended is that school-age readers move between multimodal texts and that, from this, the construction of meaning in reading is updated as reading experiences are diversified and broadened, are (re)signified, contributing to the formation of (multi)literate subjects. The results obtained partially show that reading at school with a multimodal approach, whether through the reading circle or during language classes, helps students to question the society they live in, making them critically aware, as well as more fruitful readers in terms of the different meanings, their constructions, and the intentions with which they are mobilized.

Keywords: Multimodality. Multimodal literacies. Reading. Reading circle.

RESUMEN

La lectura se entiende como multimodal y exige que el lector esté atento a la construcción del texto y a su composición, incluso en las obras literarias, que siguen privilegiando los elementos verbales. Con base en esto, este trabajo trata sobre la construcción de significados en un círculo de lectura; su delimitación consiste en la construcción y significación de significados a través de (multi)alfabetizaciones en un círculo de lectura y la forma en que esta construcción de significados es elaborada por lectores de los tres niveles de la enseñanza media (1º, 2º y 3º años, turnos matutino y vespertino) en la Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, localizada en la ciudad de Passo Fundo/RS. El objetivo general es analizar cómo los alumnos construyen significados y los (re)significan en el círculo de lectura, a partir de sus experiencias lectoras.. Para ello, movilizamos supuestos del BNCC (Brasil, 2018), del Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), en relación a los documentos que orientan la educación básica en el país y en el estado de Rio Grande do Sul, respectivamente; R. Yopp y H. Yopp (2001), Daniels (2002), Cosson (2020b, 2021) y Ousley-Exum [2022], en relación con las actividades propuestas en el círculo de lectura; Larrosa (2019) y Petit (2009, 2013), en relación con la experiencia literaria y la lectura; así como Kress (2010) y Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020), en relación con la multimodalidad y las alfabetizaciones multimodales. En cuanto a la metodología, esta investigación es exploratoria con enfoque cualitativo y, de acuerdo con los procedimientos técnicos, en primer lugar es bibliográfica y luego se llevó a cabo la investigación-acción a través de un grupo focal. El corpus de la investigación consta de: 1) el cuestionario, aplicado a los alumnos participantes del círculo de lectura para identificar sus intereses literarios; 2) los libros literarios seleccionados y discutidos en el círculo de lectura; 3) los materiales seleccionados (proyección de diapositivas, lecturas complementarias) para complementar la experiencia de lectura y los producidos por los alumnos después de la lectura, como, por ejemplo, los afiches, diario de lectura -producción de los alumnos, presentación de autores y obras- organizados por la investigadora de este trabajo; 4) el diario de investigación organizado por la autora de esta tesis. La tesis es que los lectores en edad escolar se mueven entre textos multimodales y que, como resultado, la construcción de significado en la lectura se actualiza a medida que las experiencias de lectura se diversifican y amplían, se (re)significan, contribuyendo a la formación de sujetos (multi)alfabetizados. Los resultados obtenidos muestran que la lectura en la escuela con un enfoque multimodal, ya sea a través del círculo de lectura o durante las clases de lengua, ayuda a los alumnos a cuestionar la sociedad en la que viven, haciéndolos conscientes críticamente,

así como lectores más fructíferos en cuanto a los diferentes significados, sus construcciones y las intenciones con las que se movilizan.

Palabras clave: Multimodalidad. Alfabetización multimodal. Lectura. Círculo de lectura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Matriz curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul em 2023	41
Figura 2	Matriz curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir de 2024	43
Figura 3	Matriz curricular para estudantes que ingressaram no Ensino Médio entre 2022 e 2023	44
Figura 4	Sistemas multimodais	62
Figura 5	Estudantes participantes do círculo de leitura	84
Figura 6	A fazenda dos animais (Edição Penguin)	85
Figura 7	A revolução dos bichos (Edição Companhia das Letras)	86
Figura 8	A revolução dos bichos (Edição <i>Graphic Novel</i>)	86
Figura 9	A mercadoria mais preciosa	87
Figura 10	Fahrenheit 451	87
Figura 11	Dispositivo de análise	91
Figura 12	Perfil dos participantes do <i>Leitores, presente!</i>	92
Figura 13	Preferência de leitura dos estudantes	94
Figura 14	Frequência de leitura dos estudantes	95
Figura 15	Tempo de leitura	95
Figura 16	Mapa dos personagens de <i>A fazenda dos animais</i>	99
Figura 17	Conto Estudante Dois	101
Figura 18	Conto Estudante Três	101
Figura 19	Resenha Estudante Quatro (frente)	103
Figura 20	Resenha Estudante Quatro (verso)	104
Figura 21	O que eu sei – O que eu gostaria de aprender – O que eu aprendi – Minha mercadoria preciosa	108
Figura 22	Diário de leitura	110
Figura 23	Ilustração Estudante Oito	116
Figura 24	Cartaz Estudante Três	118
Figura 25	Cartaz Estudante Quatro	119
Figura 26	Cartaz Estudante Seis	121
Figura 27	Cartaz Estudante Nove	123
Figura 28	Cartaz Estudante Dois	124
Figura 29	Conto Estudante Dez	127

Figura 30	Previsões de leitura	130
Figura 31	Diferença de leitura entre suporte físico ou digital	132
Figura 32	Exame da Sacola Marrom Estudante Um	137
Figura 33	Exame da Sacola Marrom Estudante Quatro	138
Figura 34	Capa do filme <i>Fahrenheit 451</i>	139
Figura 35	Comparação entre livro e filme, indicação de música	140
Figura 36	Resultado da leitura de <i>A fazenda dos animais/ A revolução dos bichos</i>	144
Figura 37	Resultados da leitura de <i>A mercadoria mais preciosa</i>	144
Figura 38	Resultados da leitura de <i>Fahrenheit 451</i>	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competência específica 1 na BNCC	35
Quadro 2	Recorte da competência específica 6 na BNCC	35
Quadro 3	Recorte da competência 1 e suas habilidades no Referencial Curricular Gaúcho	37
Quadro 4	Recorte da competência 3 e suas habilidades no Referencial Curricular Gaúcho	39
Quadro 5	Recorte da competência 6 e suas habilidades no Referencial Curricular Gaúcho	40
Quadro 6	Atividades de pré-leitura	48
Quadro 7	Atividades de leitura	49
Quadro 8	Sistematização das atividades de pós-leitura propostas no <i>Leitores, presente!</i>	52
Quadro 9	Processos do conhecimento na pedagogia dos letramentos	64
Quadro 10	Recorte competência 1 no Referencial Curricular Gaúcho	75
Quadro 11	Recorte da competência 3 no Referencial Curricular Gaúcho	77
Quadro 12	Recorte da competência 6 no Referencial Curricular Gaúcho	78
Quadro 13	Recorte da competência 7 no Referencial Curricular Gaúcho	79
Quadro 14	Texto contracapa – Edição Penguin	85
Quadro 15	Texto contracapa – Edição Companhia das Letras	86
Quadro 16	Texto contracapa – Edição <i>Graphic novel</i>	86
Quadro 17	Texto contracapa	87
Quadro 18	Texto contracapa	87
Quadro 19	Materiais de análise	88
Quadro 20	Categorias de análise	90
Quadro 21	Expectativas dos participantes ao participar de um clube de leitura	93
Quadro 22	Ficha de leitura – Estudante Um	100
Quadro 23	Transcrição do conto Estudante Três	102
Quadro 24	Transcrição da resenha Estudante Quatro	104
Quadro 25	Destaques impressões de leitura – Capítulos 1 a 8	111
Quadro 26	Destaques impressões de leitura – Capítulos 9 a 19	113
Quadro 27	Destaques impressões de leitura – capítulo 20, Epílogo e Apêndice	114
Quadro 28	Transcrição do cartaz Estudante Três	119

Quadro 29	Transcrição do cartaz Estudante Quatro	120
Quadro 30	Transcrição do cartaz Estudante Seis	121
Quadro 31	Transcrição do conto Estudante Dez	128
Quadro 32	Três coisas que faltam no universo	134
Quadro 33	Apreensão do conhecimento	135
Quadro 34	Transcrição do Exame da Sacola Marrom Estudante Um	137
Quadro 35	Transcrição do Exame da Sacola Marrom Estudante Quatro	139
Quadro 36	Músicas selecionadas para personagens de <i>Fahrenheit 451</i>	141
Quadro 37	Contribuições registradas pelos estudantes	145
Quadro 38	Leituras, BNCC e Referenciais Curriculares Gaúcho	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estado da arte: resultados	25
Tabela 2	Sistemática do círculo de leitura	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAÉ – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

PCNs – Parâmetros Nacionais Curriculares

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROSUC – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo Consentimento Livre e Esclarecido

RS – Rio Grande do Sul

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 DOS PCNS À BNCC: A LITERATURA AINDA NÃO ENCONTROU SEU ESPAÇO NA SALA DE AULA?	30
2.1 A LEITURA E A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA	30
2.2 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA E A FUNÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA	47
3 (MULTI)LETRAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA LEITURA LITERÁRIA	58
3.1 A RELEVÂNCIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS NA SALA DE AULA	58
3.1.1 Gêneros do discurso e relações dialógicas: contribuições bakhtinianas	67
3.2 BNCC E REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO	72
4 “EU GOSTO DE LER, SÓ TENHO VERGONHA”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	80
4.1 OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	80
4.2 CONTEXTO ESCOLAR	83
4.3 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE	84
4.4 “UM LIVRO É UMA ARMA CARREGADA” – ANÁLISE DAS OBRAS, DO QUESTIONÁRIO, DAS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES E DAS DISCUSSÕES NO CÍRCULO DE LEITURA	91
4.4.1 A fazenda dos animais/ A revolução dos bichos	97
4.4.2 A mercadoria mais preciosa	106
4.4.3 Fahrenheit 451	129
4.5 CONSTITUIR-SE DE OUTROS: DISCUSSÃO DA ANÁLISE.....	142
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	155
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética	155
APÊNDICES	159
APÊNDICE A – Questionário inicial.....	159
APÊNDICE B – Resultados do Questionário.....	161
APÊNDICE C – Questionário final.....	163
APÊNDICE D – Resultados do Questionário final.....	165
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	168
APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	170
APÊNDICE G – Fichas de leitura	172

APÊNDICE H – Materiais da discussão final	174
APÊNDICE I – Não julgue pela capa	176
APÊNDICE J – Material <i>A mercadoria mais preciosa</i>	178
APÊNDICE L – Finalização da leitura <i>A mercadoria mais preciosa</i>	184
APÊNDICE M – Previsão de leitura <i>Fahrenheit 451</i>	186
APÊNDICE N – Provocações para discutir	187
APÊNDICE O – Exame da Sacola Marrom	188
APÊNDICE P – Imagens Exame da Sacola Marrom	189
APÊNDICE Q – Complementação ao Exame da Sacola Marrom	190

1 INTRODUÇÃO

Hoje, em retrospecto à caminhada desta pesquisadora, seria impossível não pesquisar em outra área que não fosse a da leitura. Muito se discute sobre a sua relevância e certamente é um assunto que não se esgotará logo e rapidamente, mas é exatamente sobre isso que surgem duas reflexões iniciais: 1) como a pesquisa em leitura está conquistando ou reivindicando seu espaço?; 2) por que a pesquisa em leitura precisa ocupar um espaço como ciência?

A leitura está presente em nossas vidas desde o momento em que abrimos os olhos para o mundo: desde o nascimento, passamos a assimilar e a processar as informações que estão ao nosso alcance, pois, à medida que vamos adquirindo consciência e apreendendo, processando os espaços que nos cercam, essas informações ganham novas nuances e se complementam, modificam-se. Vamos lendo o mundo desde sempre! Algo que é tão complexo e subjetivo, a leitura, de modo geral, é estudada por diferentes áreas e demanda atualização constante dos pesquisadores, sejam eles neurocientistas ou professores das diferentes etapas da aprendizagem.

A leitura ocupa, sim, um espaço nas pesquisas, e a relevância e o acesso a essas informações variam conforme cada campo – desde a educação à medicina. Entretanto, o seu espaço enquanto ciência é dicotômico, porque enquanto a área da saúde e a neurociência, por exemplo, consolidam-se e adquirem notoriedade na sociedade, a área da educação trava longas batalhas por reconhecimento, o que ficou visível em tempos pandêmicos como os que vivemos recentemente. É como se todos, independentemente da formação, pudessem opinar e isso não implica fazer contribuições significativas e sólidas no intuito de mudar ou qualificar o que está sendo realizado. Pesquisas sobre leitura na educação existem, não são construídas com opiniões rasas, pelo contrário: são feitas com seriedade há algum tempo e precisam reivindicar constantemente seu lugar, fazer “barulho” para serem ouvidas e lembradas.

Tecidas essas breves reflexões, este trabalho tem como temática a construção de sentidos em um círculo de leitura; sua delimitação consiste na construção e significação de sentidos por meio dos (multi)letramentos¹ em um círculo de leitura e no modo com que essa construção de sentidos é elaborada por leitores dos três níveis do ensino médio (1º, 2º e 3º anos, dos turnos matutino e noturno) da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas

¹ Esta pesquisa utiliza a nomenclatura “(multi)letramentos” em virtude dos trabalhos do Grupo Nova Londres (2021) sobre multiletramentos e de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre letramentos, conforme é abordado no capítulo 3 – (Multi)letramentos: a construção de significados na leitura literária. Sendo assim, ao citar os autores, é respeitada a nomenclatura adotada por eles.

Barros, localizada na cidade de Passo Fundo/RS. Este trabalho, inscrito na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas, é a continuação da pesquisa desenvolvida no mestrado – pelo mesmo programa e universidade, igualmente orientada, que consistiu em delinear o perfil do leitor de um círculo de assinatura de livros, a TAG² – Experiências Literárias, e a analisar os materiais enviados para os assinantes à luz da multimodalidade e dos multiletramentos.

Na dissertação, foram sugeridas práticas leitoras multimodais destinadas aos estudantes de ensino médio utilizando duas obras e os demais materiais produzidos e enviados pelo círculo de assinatura no intuito de tornar próxima da realidade escolar a proposta da TAG, pois há um desconhecimento nesse contexto: em primeiro lugar, por razões socioeconômicas, uma vez que é preciso pagar uma assinatura para receber o material (no ano de 2023, a assinatura custa em torno de R\$80,00 a 85,00/mês); em segundo lugar, por falta de tempo do professor para ler, planejar a atividade e levá-la para a turma. Sendo assim, agora a continuação desse trabalho, nesta tese, diz respeito aos (multi)letramentos em um círculo de leitura escolar: a abordagem é semelhante, já que foca na leitura literária e na construção de significados, verificando na prática o que é eficiente nesse processo e o que pode ser modificado, reavaliado, destinado aos estudantes. Os professores não puderam ser contemplados nesta pesquisa por disponibilidade da escola: não havia local para a execução de mais um círculo de leitura, além do que já estava sendo realizado com os estudantes, tampouco o quadro docente teria carga horária extra para participar – inclusive, na época em que o círculo de leitura foi desenvolvido (outubro de 2022), faltavam professores de algumas disciplinas.

Nesta pesquisa, realizar um trabalho com esse olhar se justifica pela aproximação entre estudos científicos e cenário escolar. Há diversas práticas de leitura sendo realizadas nas escolas, e tanto o corpo docente como o discente se empenham em participar dessas atividades, contribuindo conforme suas respectivas funções. Apesar disso, as leituras literárias abordadas nas escolas são distantes das leituras que os estudantes realizam, que são feitas por obrigação – como as listas de obras literárias para os vestibulares, conforme cada instituição de ensino superior, ou para atender às exigências curriculares previstas para aquela etapa do aprendizado. A leitura por prazer e a aproximação das leituras feitas pelos estudantes ocorrem nas escolas

² A TAG – Experiências Literárias é um clube de assinatura de livros no qual envia mensalmente um *kit* para seus assinantes, que contém um livro, marcador de página e mimo literário. Os leitores não sabem diretamente qual título irão receber (são disponibilizadas algumas dicas e caso haja interesse em pesquisar e descobrir a obra). Essa modalidade teve adesão significativa entre 2016 e 2020, chegando a 60 mil assinantes.

com pouca frequência e por motivos que não nos cabe, neste momento, apontar, visto que não é o propósito deste trabalho. Além disso, em Passo Fundo/RS, cidade onde a pesquisa é realizada, somente uma escola com estudantes do ensino médio divulga seu círculo de leitura à comunidade.

Sendo assim, observamos a necessidade de relacionar a interação e a experiência dos círculos de leitura/ clubes de leitura desse contexto, sobretudo em formar leitores que consigam ler e interpretar as múltiplas linguagens com as quais professores e estudantes possuem contato e muitas vezes não percebem, bem como valorizar as leituras feitas nesses grupos sociais visando à discussão interdisciplinar e à formação leitora de estudantes, auxiliando no desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento. A contribuição desta pesquisa de doutorado é voltada à educação básica e ensino, sobretudo em relação à formação de leitores e cidadãos cada vez mais críticos e autônomos para agir em sociedade.

A nomenclatura mais usual é “clube de leitura” e, embora o termo tenha sido adotado junto ao nome e esteja no material divulgado na escola, esta pesquisa desenvolveu, do ponto de vista teórico, um círculo de leitura³ (do inglês *literature circles*), conforme estabelecido por Harvey Daniels (2002) e adotado por Rildo Cosson (2020a, 2021) no Brasil. Intitulado “Clube de leitura: Leitores, presente!”. O projeto que originou este estudo foi elaborado para estudantes dos três níveis do ensino médio (das turmas matutinas e noturnas) da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, localizada na cidade de Passo Fundo/RS, no turno inverso ao da aula regular; a adesão foi voluntária, respeitando o limite máximo de 30 participantes. O nome do círculo de leitura se refere ao espaço escolar e vai na contramão de pesquisas recentes, como a Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020), que apontam o declínio no número de leitores nas escolas: há aqueles que leem, assim como os estudantes que participaram da pesquisa, e há os que gostariam de ter participado, mas que eram de outra etapa da educação básica ou estavam em horário de trabalho.

Inicialmente, os estudantes participantes responderam a um formulário sobre a sua relação com a leitura literária e a pesquisadora selecionou a primeira obra a ser lida e discutida nos encontros semanais, considerando cronograma estabelecido para que lessem um pouco nos momentos presenciais, com o grande grupo, e continuassem em casa. Para essa etapa, a fábula satírica *A fazenda dos animais*, de George Orwell, publicada pela primeira em 1945, foi a escolhida por não ter sido mencionada nos questionários como leitura realizada pelos estudantes e por possuir extensão que possibilita discussão em poucos encontros, além de permitir

³ A distinção entre ambas as nomenclaturas será feita no próximo capítulo.

reflexões sobre o enredo em várias camadas, tanto na versão integral, traduzida para a Língua Portuguesa, quanto na adaptação em quadrinhos (*graphic novel*), *A revolução dos bichos*, feita por Odyr, à qual os estudantes tiveram acesso em alguns momentos. As demais obras foram escolhidas pelos próprios estudantes em uma versão de “Não julgue pela capa”, conforme será aprofundado no capítulo metodológico: *A mercadoria mais preciosa*, de Jean-Claude Grumberg, e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.

Os encontros aconteceram nas quartas-feiras, das 14h às 15h30, durante o período entre 10 de agosto de 2022 a 9 de novembro de 2022, no laboratório de informática da escola, mediante cronograma específico para cada obra, uma vez que a extensão dos títulos variou entre 80 a 215 páginas. Dessa forma, houve estudantes que participaram de todos os encontros, enquanto outros participaram de pelo menos dois encontros. Durante as discussões, há pré-leitura, leitura e pós-leitura, segundo estabelecem R. Yopp e H. Yopp (2001), que são distintas para cada título. Ao final, a partir das discussões oriundas das leituras literárias, foram elaborados pelos estudantes: ilustração, resenhas, conto sobre outra perspectiva da leitura, *playlist* e diário de leitura. Foram sugeridas outras produções, tais como a resenha em audiovisual ou oralizada, produção de nova capa e sinopse.

A leitura literária na escola, de modo geral, é abordada nas aulas de Língua Portuguesa, conforme o que está previsto no currículo para o nível de aprendizagem, e no ensino médio, também nas aulas de Literatura, nas quais é direcionada para os períodos literários, além das listas de obras para os vestibulares. Ao propor um círculo de leitura desvinculamos a “obrigação” de ler para cumprir protocolos, de modo que a aprendizagem ocorre independentemente de instrumentos avaliativos. Concentramos nossa atenção no ensino médio por ser uma etapa de transição: os estudantes do 1º ano do ensino médio vieram do 9º ano do ensino fundamental, ao passo que os estudantes do 2º ano estão se adaptando a essa realidade, enquanto aqueles que estão no 3º ano se preparam para concursos vestibulares, Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e mercado de trabalho. Soma-se a isso o fator de que muitos desses jovens tiveram ensino remoto por dois anos devido à pandemia da Covid-19, e, em razão do isolamento social, ficaram sem frequentar o espaço físico da escola e interagir com os colegas e com a comunidade escolar.

Além disso, o enfoque deste estudo também ocorre mediante os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, feita pelo Instituto Pró-Livro (2020). A quinta edição mostrou que a estimativa populacional diminuiu, e isso também se refletiu no índice geral de leitores no país: de 56% de leitores na quarta edição, passou-se a 52% de leitores. Ao analisar os dados

conforme a faixa etária que corresponde ao ensino médio (dos 14 aos 17 anos), a realidade é dramática: a estimativa da população classificada como leitora é de 9,8 milhões, ao passo que, na quarta edição, era de 11,9 milhões. O único aspecto positivo nessa edição é que o número de leitores entre 5 e 10 anos aumentou: eram 11,4 milhões de crianças e agora são 11,7 milhões.

Uma vez que a leitura e os leitores são o que movem esta tese, a pesquisadora, autora deste trabalho, identifica-se como leitora em primeiro lugar. Uma leitora do mundo e dos livros. Que lê de tudo, que motiva as pessoas lerem e que não imagina um dia da sua vida em que a leitura não esteja presente. Foi por meio da leitura literária e da língua inglesa que se encontrou na graduação em Letras, na Universidade de Passo Fundo (UPF), em 2012, que cursou com recursos do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e do FIES (Programa de Financiamento Estudantil), aos quais ela é extremamente grata. Na graduação, foi bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de 2012 a 2015, em duas escolas públicas da cidade na disciplina de Língua Inglesa: no início, atuou em uma escola municipal, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, e depois em uma escola estadual, em uma turma do 1º ano do ensino médio. A troca entre as professoras responsáveis pelas turmas e os estudantes de ambos os espaços foi significativo para compreender a importância da educação pública e de mobilizar estratégias para que a aprendizagem do idioma se tornasse prazerosa, divertida e contribuísse na vida daqueles adolescentes.

Além da paixão pela língua estrangeira e pela literatura, a pesquisadora se encantou também pela linguística, o que pareceu dificultar, em princípio, os interesses de trabalho com pesquisa acadêmica, porque sempre se envolveu com todas as áreas da sua formação. Em 2015, a pesquisadora teve a oportunidade de trabalhar no Centro de Referência de Literatura e Multimeios, conhecido (carinhosamente) como Mundo da Leitura, coordenado pela Prof^{ta}. Dr^a. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing. E era um mundo mesmo! Foi nesse espaço que aprendeu e desenvolveu práticas leitoras multimídiais e confirmou seu interesse de pesquisa, que converge linguística e literatura: a leitura e a formação do leitor. As atividades no Mundo só foram interrompidas porque a aprovação no mestrado, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, contemplava bolsa PROSUC/CAPES modalidade 1, com dedicação exclusiva à pesquisa.

Após a conclusão do mestrado, em 2019, dedicou-se ao trabalho como professora de Língua Inglesa, trabalhando em uma escola de idiomas em Passo Fundo/RS com crianças, desde os 3 anos de idade a estudantes mais experientes. Ao final daquele ano, contudo, a pesquisadora foi aprovada como professora substituta temporária no IFRS (Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul), em Ibirubá/RS, trabalhando com as turmas de ensino médio (técnico em agropecuária, técnico em mecânica e técnico em informática) e de curso técnico subsequente (eletrotécnica). Apesar de ter sido um período muito breve, foi o suficiente para resgatar o carinho pelo ensino público, uma vez que toda a sua educação básica aconteceu em escola pública estadual. Desde 2021, a autora desta tese atua na rede estadual de ensino, na escola em que o círculo de leitura foi desenvolvido, nas disciplinas de Língua Inglesa, em turmas do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental, além de todas as turmas do ensino médio (matutinas e noturnas), para as quais também ministra Literatura.

Uma vez que esta pesquisa aborda a multimodalidade e os multiletramentos, no que diz respeito ao estado da arte sobre esse assunto em trabalhos desenvolvidos no Brasil, especialmente nos anos de 2020 a 2023, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, de modo amplo quanto às áreas, há 1551 resultados entre dissertações e teses, de diversas áreas de conhecimento. Para apurar quantitativo mais acurado, elencamos as seguintes palavras-chave que fazem parte deste trabalho, mantendo Letras como área de conhecimento e distinguindo as informações obtidas entre as dissertações e as teses, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Estado da arte: resultados

Palavras-chave	Área de conhecimento⁴: Letras	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
Multimodalidade e multiletramentos	51	37	14
Multimodalidade, multiletramentos e leitura	9	7	2
Multimodalidade, multiletramentos e formação do leitor	1 ⁵	0	1
Multimodalidade, multiletramentos e círculo de leitura	1 ⁶	1	0

Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de dados do Catálogo de Teses da CAPES (2024)

Os dados variam consideravelmente e não há uma precisão da abordagem desses trabalhos, apesar de terem a multimodalidade e os multiletramentos como eixo central. Por essa

⁴ Nos filtros disponíveis no *site* para a área de avaliação, foi selecionada a opção Linguística e Literatura; havia, ainda, disponível Letras/Linguística.

⁵ Não há dissertação publicada em nenhum dos anos pesquisados; a tese se refere ao ano de 2020.

⁶ A única pesquisa foi publicada em 2020 e é o trabalho de mestrado da pesquisadora e autora desta tese.

perspectiva, o resultado é muito amplo e diverso, o que pode ser encarado de duas formas: positivo, porque permite inúmeras pesquisas, como observado; ou negativo, devido a essa variação expressiva nos resultados, como se a multimodalidade e os multiletramentos fossem aplicados por questões metodológicas que contemplassem múltiplas linguagens e/ou tecnologias não necessariamente direcionadas à educação ou ao ensino.

Para simplificar essa busca realizada pela pesquisadora desta tese, as pesquisadoras Clarice Lage Gualberto e Zaira Bomfante dos Santos (2019) apresentam um estudo sobre a multimodalidade no contexto brasileiro e que confirma os dados levantados no buscador da CAPES: a necessidade de “expandir o campo de análise, propondo reflexões que se relacionem a temáticas ligadas à saúde [...], engenharia, arquitetura e tantas outras” (Gualberto; Santos, 2019, p. 26), de modo que o diálogo com outras áreas evidencia a relevância dos estudos sobre comunicação e linguagem nas diversas esferas sociais.

Apesar dos resultados significativos sobre o tema da pesquisa, multimodalidade, (multi)letramentos⁷ e clube de leitura, não foi encontrada referência nos trabalhos à sistemática que se busca abordar nesta tese, de (multi)letramentos e clube de leitura desenvolvido em espaço escolar. A escolha pelo formato de clube de leitura ocorre pela experiência com a TAG – Experiências Literárias e pela ideia de produzir materiais junto aos estudantes – por isso multimodal e (multi)letrada. A partir disso, diante de outras abordagens e olhares possíveis para um trabalho como este, a seleção pelos (multi)letramentos ocorre devido à observação dos adolescentes e sua forma de interagir: na contramão de pesquisas que analisam os interesses literários da população, como a Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020), visto que os jovens gostam de ler e consomem literatura; além disso, também assistem a filmes e séries que são adaptações de obras literárias, jogam *videogames* que apresentam estrutura narrativa similar ao que a literatura propõe, ouvem músicas escritas por poetas e escritores(as).

Desse modo, a multimodalidade está presente na vida desses adolescentes e, progressivamente, eles estão tornando-se (multi)letrados. Soma-se a isso a importância de aliar à leitura literária as linguagens verbais e visuais, de modo que elas se complementem. Assim, as abordagens citadas visam, então, (re)significar e contribuir para a formação do leitor.

O problema que direciona esta pesquisa consiste no seguinte questionamento: como os estudantes, participantes de um círculo de leitura, constroem sentidos (re)significando-os mediante experiências leitoras desenvolvidas?

⁷ No capítulo 3, intitulado “(Multi)letramentos e relações dialógicas: a construção de significados na leitura literária”, será apresentado o motivo para a grafia “(multi)letramentos” estar assim apresentada.

Diante desse questionamento, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- a) Os leitores que participam do clube da leitura fazem isso espontaneamente;
- b) São leitores que têm acesso à internet, seja por *smartphone* e/ou computador, e participam de clubes de leitura para compartilhar suas experiências leitoras ou para tornar a leitura um hábito;
- c) As leituras literárias precisam estar entrelaçadas de acordo com o contexto sociocultural da escola e dos estudantes para, em um primeiro momento, produzir sentido(s) e significado(s).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os estudantes constroem sentidos e os (re)significam no círculo de leitura, a partir de suas experiências leitoras. Posto isso, os objetivos específicos são:

- a) explicar como o leitor, que está em formação literária, constrói sentido em relação à(s) leitura(s) e suas experiências;
- b) descrever os (multi)letramentos nas produções realizadas pelos alunos;
- c) verificar como a leitura e os materiais disponibilizados pela professora (as apresentações e leituras complementares) e produzidos pelos estudantes ao final das leituras (o diário de leitura, cartazes, ilustração) contribuem na sua formação leitora;
- d) compreender, por meio dos (multi)letramentos, como ocorre a construção de significado durante a leitura de acordo com o contexto sociocultural da escola e do(s) aluno(s).

A partir disso, a tese a ser defendida é de que os leitores em fase escolar transitam entre textos multimodais, de modo que a construção de significado da leitura é atualizada à medida que as experiências leitoras são diversificadas e ampliadas, são (re)significadas, contribuindo para a formação de sujeitos (multi)letrados.

No que diz respeito à metodologia, quanto aos objetivos, esta pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa; conforme os procedimentos técnicos, trata-se, em um primeiro momento, de estudo bibliográfico, e, em seguida, caracteriza-se como pesquisa-ação desenvolvida através de um grupo focal com estudantes das três etapas do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), oriundos da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, localizada na cidade de Passo Fundo/RS. É bibliográfica porque selecionamos materiais já produzidos (livros, artigos); é pesquisa-ação posto que se baseia num conhecimento social com as pessoas que são pesquisadas (estudantes), que focaliza ações ou transformações específicas; o grupo focal, por sua vez, foi utilizado devido ao número de participantes do círculo de leitura (entre 9 e 12 leitores), já que todos eram, na época, estudantes da pesquisadora e possuíam familiaridade com a leitura literária, de alguma forma.

O *corpus* de pesquisa utilizado compõe-se pelos seguintes instrumentos: 1) o questionário inicial, aplicado no primeiro encontro aos estudantes participantes do círculo de leitura para identificá-los, e questionário final, para avaliar os resultados do círculo de leitura; 2) os livros literários selecionados e discutidos no círculo de leitura; 3) os materiais selecionados (apresentação de *slides*, leituras complementares) para complementar a experiência leitora e os que foram produzidos pelos estudantes após a leitura, como, por exemplo, os cartazes, diário de leitura – produção dos estudantes, apresentação dos autores e obras – organizado pela pesquisadora deste trabalho; 4) o diário de pesquisa organizado pela autora desta tese.

O percurso teórico desta tese desenvolve-se da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado “Dos PCNs à BNCC: a Literatura ainda não encontrou seu espaço na sala de aula?”, discute quais as normativas para o ensino de Literatura em sala de aula, bem como a importância da leitura e da leitura literária para a formação do sujeito, assim como as questões culturais a esse respeito. Para tanto, são mobilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000) e o modo com que suas diretrizes foram incorporadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que orienta a educação básica atualmente, além dos Referenciais Curriculares Gaúchos (Rio Grande do Sul, 2021), que embasam o ensino no Rio Grande do Sul; além disso, apoiamo-nos sobre os estudos de Larrosa (2019) e Petit (2009, 2013) quanto à leitura literária; R. Yopp e H. Yopp (2001), Daniels (2002) e Cosson (2020b, 2021) no que se refere às práticas de leitura literária e círculos de leitura.

Em seguida, no capítulo “(Multi)letramentos: a construção de significados na leitura literária”, partimos da importância da abordagem dos (multi)letramentos na sala de aula, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Grupo Nova Londres (2021) e Kress (2010) e ao que recomendam para o ensino médio nacional e regional as diretrizes (Brasil; 2018; Rio Grande do Sul, 2021). Embora a abordagem dos (multi)letramentos seja o ponto principal desta pesquisa, para atingir as concepções de ensino e leitura literária, bem como as formas de trabalhá-las em sala de aula, é oportuno discuti-las no capítulo anterior, uma vez que os (multi)letramentos são interdisciplinares.

O capítulo quatro apresenta procedimentos metodológicos e da análise do *corpus*, além de os resultados obtidos na pesquisa. Os resultados evidenciam que a leitura na escola, com abordagem multimodal, seja por meio do círculo de leitura ou durante as aulas das disciplinas de Linguagens, contribui para que os alunos questionem a sociedade que vivem, tornando-os

conscientes criticamente, além de leitores mais proficuos em relação aos diferentes significados, suas construções e finalidade com que são mobilizados.

2 DOS PCNS À BNCC: A LITERATURA AINDA NÃO ENCONTROU SEU ESPAÇO NA SALA DE AULA?

Os documentos que norteiam a educação brasileira, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atribuem papel de destaque à leitura. Contudo, não há “fórmula” de como trabalhá-la e os espaços escolares se distinguem entre si, de modo que algumas práticas funcionam em determinados locais, enquanto em outras escolas isso não é possível. Mais recentemente, a pandemia da Covid-19 potencializou algumas fragilidades devido ao ensino híbrido, que durou aproximadamente dois anos, e ao isolamento necessário para evitar a propagação do vírus, momento no qual se discutiu a capacidade de dialogar e interagir com o outro, competência para a qual a leitura literária é intermediária.

Este capítulo aborda a leitura literária em sala de aula para os estudantes do ensino médio, e se organiza da seguinte forma: a primeira seção discute as abordagens da leitura literária na BNCC (Brasil, 2018) e no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), ambos direcionados ao Ensino Médio, uma vez que foi o público-alvo do círculo de leitura desenvolvido nesta pesquisa; a segunda seção discorre a respeito das abordagens para o trabalho com o texto literário, conforme R. Yopp e H. Yopp (2001), da leitura como experiência e da relevância em utilizar os círculos de leitura, segundo Larrosa (2019), Petit (2009, 2013) e Cosson (2020a).

2.1 A LEITURA E A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA

A área de Linguagens compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua(s) Estrangeira(s), Arte e Educação Física (Brasil, 2000; Brasil, 2018; Rio Grande do Sul, 2021) – o que já permite um trabalho (multi)letrado por contemplar as diversas formas de expressão que as constituem. No ensino, de algum modo, todas as disciplinas se relacionam – interdisciplinaridade, o que torna delicado para os professores o trabalho isolado, em “caixinhas”, concentrando-se somente naquilo em que se deve trabalhar, dentro da sua área. Isso se reflete na Língua Portuguesa, que é indissociável da Literatura e vice-versa, visto que são a língua e seu funcionamento que constituem a base de ambas as disciplinas.

O ensino de Literatura na educação brasileira é destacado por Cosson (2020b) ao ser desenvolvido de acordo com determinadas estruturas que o autor define como paradigmas: moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e

letramento literário. À medida que um paradigma não atende mais a determinadas demandas, substitui-se por outro paradigma de modo que ele “[...] nunca alcança um domínio absoluto sob todos os espaços em que aquela disciplina é referenciada.” (Cosson, 2020a, p. 9). De modo geral, esses paradigmas focam nos períodos literários e nas suas características, apresentando os textos: como modelo de escrita, tendo em vista a norma culta; a partir do cânone nacional, com enfoque na análise literária; visando ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno, pela perspectiva daquilo que circula dentro e fora do espaço escolar; por meio do compartilhamento de experiências, através da leitura e discussão.

Na área de Linguagens nos PCNs (Brasil, 2000), chamamos a atenção para dois pontos: 1) a união de Língua Portuguesa e Literatura na mesma disciplina, sem dicotimizá-las; e 2) o protagonismo dos estudantes. Em relação ao primeiro ponto, o documento (Brasil, 2000) critica o ensino de língua materna voltado para aspectos gramaticais, mais normativo, quando, na prática, os estudantes não sabem como empregar o que aprendem, pois estudam as regras de forma descontextualizada. Tal crítica se estende à Literatura, sobretudo acerca da separação do ensino da disciplina por períodos literários, de forma que assim havia pouco espaço para a reflexão dos motivos que fazem um texto ser literário, por exemplo, propondo que conteúdos como nomenclatura e história fossem deslocados para um segundo plano, removendo o caráter de protagonista que ocupam.

O papel de destaque dos estudantes nos PCNs (Brasil, 2000), o segundo ponto que ressaltamos, é realizado considerando exemplos acionados a partir de acontecimentos escolares em que os estudantes não sabem o porquê de aprenderem de determinada forma:

Solicitamos que estudantes separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os estudantes responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os estudantes não podem se expressar (Brasil, 2000, p. 16).

Em relação a esses dois pontos, ao conectar ambas as disciplinas, encontra-se o mesmo problema que será apontado adiante, na BNCC: quando não há distinção entre uma e outra, arrisca-se não contemplar os conteúdos e/ou habilidades dessas matérias como é oportuno, ou, ainda pior, somente uma disciplina se torna protagonista ao passo que a outra adquire papel

secundário. Além disso, a despeito do ponto dois, o papel de destaque atribuído aos estudantes na aprendizagem persiste na BNCC, o que continua sendo um desafio para os professores: conceder autonomia às crianças e aos adolescentes.

Atribuir aos jovens tal protagonismo no ensino é necessário, mas não se pode esquecer qual é o papel do professor nesse processo: com base nas inquietações e reflexões dos estudantes, é função desse profissional trazer suas vivências, compartilhar saberes. Em relação ao trecho, caberia ao professor discutir com o grupo o que torna um texto literário ou não literário e quem estabelece o porquê de um texto ser assim compreendido ou não, em trocas nas quais todos se expressam e dialogam.

Em vigor desde 2019, a BNCC, documento que rege atualmente a educação básica no Brasil, permitindo a autonomia de estados e municípios para que seja considerado o contexto de cada região brasileira, que são distintas entre si, apresenta a premissa de que a literatura deve ser componente essencial do currículo: a leitura literária, que tem lugar relevante durante o Ensino Fundamental, permanece em destaque também no Ensino Médio. A literatura é compreendida como linguagem artisticamente organizada e

[...] enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (Brasil, 2018, p. 491).

Contudo, observamos que, mesmo com tal relevância, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, há uma lacuna em relação aos índices de leitura dos estudantes. Conforme o Instituto Pró-Livro (2020, p. 22), a pesquisa Retratos da Leitura do Brasil, em sua quinta edição, identificou que 81% dos participantes entre 11 e 13 anos são leitores (na edição anterior, eram 84% dos entrevistados) – idade que corresponde aos estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 8º ano); em relação à faixa etária de 14 a 17 anos, que corresponde ao perfil dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, o índice de leitura é de 67% (há declínio, uma vez que, na edição anterior, registrou-se 75%). Mesmo em terras europeias, tal cenário não é favorável; de acordo Petit (2013), à medida que os estudantes franceses vão à escola, menos eles leem, devido à exigência de que o sentido do texto seja “decifrado”, rompendo com a leitura pessoal que era realizada em etapas escolares anteriores.

Desse modo, a BNCC (Brasil, 2018, p. 492) estabelece que, entre essas duas etapas da educação básica, é preciso considerar

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.; a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.

Entre o que os documentos, PCNs e BNCC, apontam e o que é feito em sala há outra lacuna. Petit (2013) afirma, com base em pesquisas realizadas com jovens, que o ensino dissipava o interesse desse público pelo gosto de ler no que tange ao currículo escolar brasileiro. Cosson (2020b) apresenta que o ensino de Literatura ainda é focado sob o ponto de vista histórico, nas suas características, na biografia dos autores e no resumo das obras, principalmente porque as provas vestibulares ainda abordam esse conteúdo. O Enem, diferentemente, não disponibiliza uma relação de leituras obrigatórias, como é feito pelas instituições de ensino superior, e a abordagem é interdisciplinar: o caderno de questões de Linguagens contempla todas as disciplinas sem focar estritamente em determinado conteúdo. O que esse tipo de prova propõe é que o aluno seja leitor em sua amplitude, leitor do mundo, leitor daquilo que o cerca.

No que diz respeito ao Enem, Luft (2014) destaca, em pesquisa realizada com as provas aplicadas de 1998 a 2013, que 52% das questões contemplam a Literatura de forma específica. Contudo, em 48% das questões, a Literatura serviu como pretexto e seus textos cumpriram função para a análise linguística, artística, histórica e até mesmo científica; poderiam ter sido substituídos por outros textos (desse modo, a Literatura desempenha caráter secundário). Além disso, Luft (2014) pontua que os autores mais recorrentes foram Carlos Drummond de Andrade e Machado de Assis; no que diz respeito aos gêneros, os que mais predominaram foram a poesia, a crônica e o romance; em relação aos períodos literários mais recorrentes, aparecem o Modernismo, a Prosa Contemporânea e a Poesia Contemporânea. Em outros termos, aquilo que Cosson (2020b) aponta é concreto e está na contramão do que os documentos (Brasil, 2000; Brasil, 2018) orientam.

Por outra perspectiva, e no intuito de aproximar a realidade do aluno da sala de aula, observamos que a BNCC propõe que, na progressão curricular (do primeiro ao segundo ano e desse para o terceiro ano), sejam diversificadas as

[...] produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos,

best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2018, p. 524).

Ou seja, aquilo que desperta o interesse dos estudantes precisa estar próximo do que eles aprendem em sala de aula para que possam conhecer outras realidades, outros interesses e agir socialmente, o que também já era enfatizado nos PCNs.

No que tange à área de Linguagens, a BNCC (Brasil, 2018) define sete competências específicas – que são a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes que visam à resolução de demandas por parte do aluno enquanto sujeito social, sendo que somente três delas se referem exclusivamente às disciplinas de Línguas (competência 4), de Educação Física (competência 5) e de Artes (competência 6), ao passo que as demais se relacionam aos outros componentes da área. Destacamos, nesta pesquisa, as competências específicas 1 e 6, respectivamente:

[Competência] 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

[Competência] 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 490).

A competência 1 diz respeito à mobilização das diversas linguagens pelos estudantes, desde a leitura, a compreensão e a produção de textos complexos e multimodais⁸, ampliando a aprendizagem e a capacidade de atuação social. A competência 6 se refere à fruição como suporte para compreender efeitos de sentido, de apreciação, de emoção em obras e textos. Assim, concentramos o foco nessas duas pela capacidade de mobilizar linguagens e experiências advindas dessa movimentação. Para cada competência específica, são estabelecidas habilidades. Sendo assim, o Quadro 1 apresenta as que são relacionadas à competência 1.

⁸ Na BNCC (Brasil, 2018), o termo utilizado é “multissemiótico” para referir-se a práticas de multimodalidade. No próximo capítulo serão esclarecidas quais as diferenças entre ambos e, diante disso, este trabalho adota a expressão “multimodalidade” e suas derivações, como “multimodal”.

Quadro 1 – Competência específica 1 na BNCC

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
(EM13LGG103) Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses.
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: Brasil (2018, p. 491)

As duas primeiras habilidades são amplas e requeridas no trabalho com textos literários e não literários, enquanto que as demais visam de modo aprofundado ao funcionamento das linguagens para compreensão e produção multimodal.

Em seguida, em relação à competência específica 6, há quatro habilidades a serem atingidas e selecionamos somente duas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Recorte da competência específica 6 na BNCC

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica.

Fonte: adaptado de Brasil (2018, p. 496)

Nossa seleção diz respeito ao foco na Literatura, uma vez que a competência 6 é voltada à disciplina de Arte. A primeira habilidade é essencial quando os estudantes interagem com o texto verbal e visual, como ocorreu no círculo de leitura com a fábula distópica *A revolução dos bichos/A fazenda dos animais*, de George Orwell, e sua adaptação em *graphic novel*, bem como com o romance *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, e sua adaptação cinematográfica de mesmo título. Já a segunda habilidade não se restringe exclusivamente à Literatura, mas às diversas manifestações artísticas e sua atualização sócio-histórica.

A partir das sete competências específicas da BNCC (Brasil, 2018), cada disciplina dentro da Linguagens irá focar mais naquelas que se relacionam com a sua área de trabalho,

mas sem esquecer das demais. Sendo assim, no que diz respeito à Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece cinco campos de atuação social⁹: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública; para cada um deles, há habilidades para serem atingidas, considerando as sete competências específicas. Lançamos luz ao campo artístico-literário, posto que é o componente responsável por “[...] levar os estudantes a **ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si**, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (Brasil, 2018, p. 523, grifo nosso), além de que os estudantes atualizam os sentidos das obras, possibilitando que eles se engajem mais criticamente e compartilhem suas experiências com outras turmas, em outras disciplinas, nas redes sociais, com a família, com os amigos.

No campo artístico-literário, é recomendado ao professor o trabalho com a tradição literária porque possibilita, conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 523), “[...] a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores”, assim como a fruição e conhecimento da literatura africana, afro-brasileira e língua brasileira, de modo geral.

No último documento consultado, a leitura e a formação do leitor são enfatizadas e abordadas efetivamente no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021, p. 145):

[...] formar leitores é um desafio em qualquer suporte que se dê à leitura, ao mesmo tempo que se percebe a importância da leitura em meio às inúmeras tecnologias possibilitadoras das diferentes formas de ler. É válido lembrar que as crianças gostam de imaginação, de não terem respostas aparentes para que possam descobrir as saídas possíveis por si mesmas, enquanto os adolescentes leem muitas vezes para deleitar-se, divertir-se e ampliar horizontes.

A partir disso, o Referencial Curricular Gaúcho menciona Michèle Petit e Rildo Cosson, por exemplo, para reforçar a importância da leitura, da garantia da formação de um leitor crítico e de um “leitor-fruidor”, que deve ler textos na sua totalidade, referindo-se à Roxane Rojo e Eduardo Moura, no que diz respeito à multimodalidade e aos multiletramentos. Observamos que, em relação aos três documentos norteadores apresentados neste trabalho, somente a BNCC (Brasil, 2018) não menciona nenhum(a) autor(a) e tampouco informa o referencial ou fundamentação teóricos. Do mesmo modo como ocorre na BNCC, o Referencial Curricular

⁹ Esses campos de atuação social possuem muitas semelhanças com o que o Grupo Nova Londres (2021) apresenta na Pedagogia dos Multiletramentos e, por isso, serão aprofundados no próximo capítulo.

Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021, p. 162) também atribui à área de Linguagens a função da formação de sujeitos leitores e produtores de textos em diferentes linguagens e que a Literatura, que possui estudo basilar conforme a BNCC, não é algo exclusivo de Linguagens ou da Língua Portuguesa, tampouco deve ser privilegiado somente o ensino da historicidade das obras, desenvolvendo, então, experiências leitoras que dialoguem com culturas juvenis do interesse dos estudantes. Diante dessa ênfase, fazemos as seguintes reflexões: qual o lugar do professor de Literatura?; as demais disciplinas, os demais professores receberão formação para trabalhar com literatura de modo interdisciplinar?; os professores de Linguagens são leitores para trabalhar a leitura literária nas suas aulas?

Outro diferencial do Referencial Curricular Gaúcho é a abordagem das competências e habilidades conforme a etapa escolar, considerando os campos de atuação social abordados na BNCC (Brasil, 2018), visto que esse documento não determina o que é atribuição de cada fase escolar (1º, 2º e/ou 3º ano), tornando o ensino muito amplo e vago, posto que aquilo que pode ser trabalhado, desenvolvido e aprofundado em todas as etapas pode igualmente não ser realizado em nenhum momento. Sendo assim, o campo artístico literário é abordado nas competências 1, 2, 3 e 6.

O Quadro 3 apresenta o recorte da competência 1 e suas habilidades.

Quadro 3 – Recorte da competência 1 e suas habilidades no Referencial Curricular Gaúcho

Competência 1	
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	
Habilidade	Etapa
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1º ano
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1º, 2º e 3º anos
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto	3º ano

(continua)

de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	
(EM13LP53)	2º ano

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2021, p. 168-169)

O recorte apresentado no Quadro 3 diz respeito exclusivamente ao campo artístico-literário, assim como ocorre nas demais competências selecionadas. A competência 1, em resumo, diz respeito ao modo como os estudantes utilizam as diferentes linguagens e se apropriam delas de acordo com as diferentes esferas de participação social. A partir disso, as habilidades relativas ao 1º ano no referido campo de atuação social compreendem: A) a identificação do que constitui a literatura brasileira e a literatura portuguesa por meio da leitura e análise de obras fundamentais; B) as particularidades dos gêneros literários quanto à estrutura e ao estilo, na forma como a sociedade, por exemplo, é compreendida no texto narrativo, poético e dramático. Assim, destacamos que, em relação ao ponto A, persiste o foco na tradição literária – o cânone, em uma etapa crucial da aprendizagem do aluno, quando ocorre a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e é o primeiro contato com a disciplina de Literatura. Será mesmo oportuna a abordagem dos clássicos durante o 1º ano? O ponto B, por sua vez, deve ser explorado ao longo de todas as etapas do Ensino Médio, portanto, é mais amplo e coerente, tornando-se mais complexo na medida em que os estudantes têm mais contato com o texto literário e estabelecem identificação entre as características de cada gênero literário.

Além disso, para o 2º ano, há a indicação de mais uma habilidade que está na competência 3, que será explorada no quadro 4. No 3º ano, por sua vez, o foco é na diversidade de culturas por meio da literatura, relacionando o contexto de produção das obras e o cenário atual; tal abordagem é pertinente porque se espera que os estudantes tenham desenvolvido uma trajetória com as leituras literárias, tornando-os capazes de atender à exigência.

Em relação à competência 2, no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021, p. 169) consta que seu objetivo é

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Assim, no que compete ao campo artístico-literário, a habilidade referente a essa competência é voltada apenas para o 3º ano e compreende a EM13LP52 (Rio Grande do Sul,

2021, p. 171), que já figura na competência 1. Assim, há um hiato entre as demais etapas do Ensino Médio, posto que é igualmente relevante a abordagem dos Direitos Humanos, tão caros em tempos conturbados como os que vivemos, no 1º e 2º anos, do mesmo modo que a atenção à habilidade em questão, ao aproximar dos estudantes o contato com a cultura por meio do texto literário, novamente restrito somente ao 3º ano, assim como ocorre na competência 1.

O recorte da competência 3, por sua vez, é apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Recorte da competência 3 e suas habilidades no Referencial Curricular Gaúcho

Competência 3	
Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	
Habilidade	Etapa
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3º ano
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	2º ano
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i> , <i>e-zines</i> etc.).	2º ano
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1º ano

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2021, p. 173-174)

No Quadro 4, percebe-se uma continuidade de uma etapa para a outra, diferentemente do que ocorre nas demais competências. Para o 1º ano, o campo artístico-literário se concentra naquilo que o aluno pode produzir, de modo que pode, até mesmo, ser utilizado como instrumento de avaliação – o círculo de leitura propôs diversas atividades que podem ser utilizadas por essa perspectiva em sala de aula, inclusive pela abordagem dos (multi)letramentos, como será apresentado na análise. No 2º ano, em seguida, são mencionadas pela primeira vez as obras literárias contemporâneas, com as quais os estudantes têm mais contato, visando à aproximação da sua realidade para a construção de um acervo pessoal, e a

habilidade EM13LP53, que também está na competência 1, direcionada ao mesmo grupo. Essa habilidade diz respeito a produções críticas das múltiplas linguagens com as quais os estudantes tiveram contato, e que, assim como as criações autorais do 1º ano, podem ser utilizadas como instrumento avaliativo.

Para o 3º ano são propostas atividades que visam à linguagem corporal, como *saraus* e *slams*, por exemplo, e os clubes de leitura. Todas as habilidades estão bem articuladas entre si e dialogam com a competência em questão. Por fim, a competência apresenta um foco maior no 1º ano, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Recorte da competência 6 e suas habilidades no Referencial Curricular Gaúcho

Competência 6	
Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	
Habilidade	Etapa
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	1º ano
(EM13LP47)	1º ano
(EM13LP48)	1º, 2º e 3º anos
(EM13LP49)	1º, 2º e 3º anos
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	1º e 2º anos

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2021, p. 175-176)

A competência 6 se destaca pela apreciação estética de múltiplas linguagens e pelo protagonismo dos estudantes, de modo que, nas habilidades, eles devem compartilhar suas experiências e analisar as relações estabelecidas entre obras literárias. Observa-se que, no Quadro 5, algumas habilidades já estão em outras competências, por isso foram suprimidas. De modo amplo, teoricamente, tais orientações são claras e possibilitam inúmeras formas de trabalho pelo professor, mas, na prática, há um entrave significativo: com a implementação do Novo Ensino Médio desde 2022, a matriz curricular prevê a disciplina de Literatura somente nos 1º e 2º anos, e a carga horária de Língua Portuguesa está menor, de acordo com a Figura 1.

Figura 1 – Matriz curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul em 2023

Matriz Curricular						
Ensino Médio - Diurno e Noturno						
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais			
			1ª série	2ª série	3ª série	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Arte	-	1	-	
		Educação Física	1	1	1	
		Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	1	-	
		Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1	
		Língua Portuguesa	4	3	2	
		Literatura	2	1	-	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ensino Religioso**	-	1	-	
		Filosofia	1	-	-	
		Geografia	2	1	1	
		História	2	1	1	
		Sociologia	-	1	-	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	1	1	
		Física	2	1	1	
		Química	2	1	1	
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais	24	18	12	
		Carga Horária (Anual)	800	600	400	
	Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	Projeto de Vida	2	2	2
			Mundo do Trabalho	2	-	-
Cultura e Tecnologias Digitais			2	-	-	
Iniciação Científica			-	2	2	
Aprofundamento Curricular		Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento	-	8	14	
		Eletivas	***	***	***	
Carga Horária dos Itinerários Formativos		Total de Períodos Semanais	6	12	18	
	Carga Horária (Anual)	200	400	600		
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais	30	30	30		
	Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000		

*Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Estrangeira - Língua Inglesa.
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.
*** Conforme opções de catálogo de eletivas e critérios definidos pela escola.

Fonte: Rio Grande do Sul (2022, grifo nosso)

Destacamos que, de acordo com que é apresentado na Figura 1, para o 3º ano, a disciplina de Língua Portuguesa deverá atender às habilidades da sua área, além daquelas propostas para a Literatura, em dois períodos semanais. Assim, todo o relevo que esses documentos conferem à leitura literária se torna distante do que é viável executar na sala de aula, conforme a ênfase na imagem, posto que a carga horária diminui expressivamente em cada etapa da formação: somente um período semanal no 2º ano e nenhum período para o 3º ano. Os itinerários formativos são escolhidos pelos estudantes e visam ao aprofundamento nas áreas do conhecimento de seu interesse; os estudantes são organizados em grupos que privilegiam: nas Linguagens, Expressão cultural e Expressão corporal; nas Ciências Humanas

e Sociais, Cidadania e relações interpessoais e Empreendedorismo; nas Ciências da Natureza, Sustentabilidade e Saúde; e na Matemática, Educação financeira e Tecnologia. A carga horária prevista para o itinerário escolhido pelos estudantes no terceiro ano, por exemplo, seria maior que a carga horária anual da formação geral básica.

Uma vez que o 1º ano iniciou recentemente esse novo currículo, no ano de 2023, as turmas finalizam em 2024, e há mudanças na matriz curricular do Ensino Médio gaúcho, apresentadas após o término do círculo de leitura, conforme a Figura 2 explicita.

Figura 2 – Matriz curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir de 2024

Matriz Curricular						
Ensino Médio - Diurno e Noturno						
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos Semanais			
			1ª série	2ª série	3ª série	
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	2020 Arte	-	1	-	
		2038 Educação Física	1	1	1	
		15060 Língua Estrangeira - Língua Espanhola*	-	-	1	
		10282 Língua Estrangeira - Língua Inglesa	2	1	1	
		3034 Língua Portuguesa	4	3	2	
		8923 Literatura	1	1	1	
	Matemática e suas Tecnologias	3204 Matemática	4	3	3	
		2186 Ensino Religioso**	1	-	-	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	4693 Filosofia	1	-	-	
		2577 Geografia	2	1	1	
		2704 História	2	1	1	
		4332 Sociologia	-	-	1	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1368 Biologia	2	1	1	
		2410 Física	2	1	1	
		4090 Química	2	1	1	
	Carga Horária da Formação Geral Básica	Total de Períodos Semanais	24	15	15	
		Carga Horária (Anual)	800	500	500	
Itinerários Formativos	Componentes Obrigatórios	9235 Projeto de Vida	1	1	1	
		Componentes Curriculares das Áreas de Aprofundamento: Trilhas	-	8	8	
	Aprofundamento Curricular	Eletiva Pré-Itinerário***	2			
		Eletiva da Base****	2	2	2	
		Aprofundamento ENEM*****	11525 Redação (LGG/CHS)	-	2	2
			17027 Resolução de Problemas (MAT/CNT)	-	2	2
		Eletivas: CTD / MT / IC*****	1	-	-	
Carga Horária dos Itinerários Formativos	Total de Períodos Semanais	6	15	15		
	Carga Horária (Anual)	200	500	500		
Total de Carga Horária	Total de Períodos Semanais	30	30	30		
	Carga Horária (Anual)	1000	1000	1000		
* Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada ao Componente Língua Portuguesa da Área de Linguagens e suas Tecnologias						
** Componente de matrícula facultativa: caso o estudante não opte por cursá-lo, a carga horária correspondente deve ser direcionada a um Componente da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas definida pela escola.						
*** Unidades Curriculares Eletivas Pré-Itinerário: Estas Eletivas irão proporcionar aos estudantes o conhecimento das Trilhas de Aprofundamento que serão ofertadas a partir da 2ª série.						
**** Unidades Curriculares Eletivas da Base: Estas Eletivas irão contemplar as Áreas da Formação Geral Básica (FGB).						
***** Aprofundamento ENEM: aprofundamento das quatro Áreas de Conhecimento da Formação Geral Básica, com ênfase na matriz de referência do ENEM para Redação e na Resolução de Problemas, alinhada à metodologia adotada pelo ENEM.						
***** Unidades Curriculares Eletivas (Cultura e Tecnologias Digitais, Mundo do Trabalho e Iniciação Científica): Estas Eletivas são de livre escolha dos estudantes, mas de matrícula obrigatória em um dos três componentes ofertados.						

Fonte: Rio Grande do Sul (2024, p. 12-13, grifo nosso)

Desse modo, por um lado, a disciplina de Literatura perde carga horária no 1º ano, sendo destinado a ela somente um período semanal; por outro lado, a matéria retorna no 3º ano, visto que na matriz curricular de 2023 (Figura 1) a situação era outra. Destaca-se, ainda, que foi incluída Redação a partir do 2º ano, para a qual são destinados dois períodos semanais, assim como no 3º ano, visando ao aprofundamento para o Enem. Para essa etapa da avaliação, um dos itens avaliados pela banca de correção, desse Exame, é o repertório sociocultural, que contempla os conhecimentos adquiridos pelo estudante ao entrelaçá-los com o tema proposto. Posto isso, como que tal relação será desenvolvida em um texto dissertativo-argumentativo, exigido no Enem, com apenas um período semanal de Literatura e o declínio dos períodos semanais de Língua Portuguesa?

Esse documento esclarece que os componentes curriculares são previstos para estudantes ingressantes em 2024, pois para aquelas turmas que já se encontram no novo ensino médio, cursando 2º e 3º anos, a retificação é esclarecida na Figura 3.

Figura 3 – Matriz curricular para estudantes que ingressaram no Ensino Médio entre 2022 e 2023

Matriz Curricular				
Ensino Médio				
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Períodos semanais	
			2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	2020 Arte	1	-
		2038 Educação Física	1	1
		15060 Língua Estrangeira - Língua Espanhola ¹	1	-
		10282 Língua Estrangeira - Língua Inglesa	1	1
		3034 Língua Portuguesa	3	2
		8923 Literatura	1	-

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2024, p. 10-11, grifo nosso)

Por essa perspectiva, analisando as três matrizes curriculares – Figuras 1, 2 e 3, a disciplina de Literatura iniciou o novo ensino médio com períodos em todos os níveis dessa etapa da educação básica, mas atualmente tem uma configuração na qual o 3º ano não tem a disciplina; os dois períodos do 1º ano, apontados na Figura 1, não são mais viabilizados, tornando-se somente 1º período semanal, de acordo com as Figuras 2 e 3, assim como já ocorria no 2º ano. Ou seja, em 2022, a Literatura dispunha de quatro períodos totais por semana, distribuídos nas três etapas do ensino médio, e em 2024 dispõe apenas de dois períodos semanais que estão distribuídos entre os 1º e 2º anos. Uma vez que essa perda é imposta e não

há reivindicação da sociedade, da comunidade escolar para que os componentes curriculares retornem à carga horária inicial (Figura 1), os estudantes terão fragilidades nas demais disciplinas e também com o agravante de a Língua Portuguesa nos últimos dois níveis do ensino médio, com períodos semanais também reduzidos, abordar a Literatura.

Embora a leitura não precise ser trabalhada exclusivamente em sala de aula, outro fator importante nesse trabalho para o professor é a escola dispor de uma biblioteca ou outro espaço de leitura. No entanto, poucas escolas estaduais brasileiras dispõem desse local – em torno de 35 mil (Instituto Pró-Livro, 2019), e, quando há, os dados são alarmantes: 32% dos estudantes entre 14 e 17 anos, idade correspondente à dos jovens que cursam o Ensino Médio, costumam ler obras emprestadas de bibliotecas escolares; entre os pré-adolescentes de 11 a 13 anos, 48% costumam ler obras desse espaço escolar; e, ainda, 19% dos professores não indicam livros. Essa edição da Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2019), direcionada somente para resultados das bibliotecas escolares, ressalta que, para um desempenho exitoso na prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), é preciso que haja uma biblioteca escolar e que ela esteja ativa (há escolas que a possuem, mas ela funciona efetivamente como uma “sala de depósito de livros”), dispor de um profissional capacitado para atender à demanda, assim como é necessário que o professor se envolva em atividades de pesquisa e leitura. Ainda, Kirchof e Souza (2019, p. 28) ressaltam, em relação aos livros infantis e juvenis, que

Livros para crianças e jovens não são livros escritos por crianças e jovens, o que significa que são produzidos por adultos com o intuito de serem consumidos por leitores infantojuvenis, embora, em geral, também precisem passar pelo crivo de adultos que desempenham o papel de mediadores, como pais e educadores. Nesse sentido, é inevitável que esses livros reflitam as visões de mundo dos autores adultos, especialmente suas visões sobre as possibilidades e os limites do que faz parte da linguagem artística e literária, de um lado, e sobre o que é ou o que deveria ser uma criança e um jovem, de outro.

Desse modo, é oportuno refletir sobre a complexidade do trabalho do professor diante do impasse em trabalhar com leitura literária, como os documentos orientam, sem material e/ou espaço adequado para isso. Petit (2009, p. 154) observa que

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas das palavras “verdadeiras”, é essencial.

No que diz respeito à escola onde a pesquisa foi realizada, a Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas de Barros conta com duas bibliotecas, uma para os anos iniciais e outra para as demais etapas, mas não há profissionais responsáveis pelos espaços, e o acervo literário é mínimo, uma vez que não há controle de entrada e devolução dos empréstimos, muitos estudantes não utilizam o espaço, tampouco se deslocam até ele. Petit (2013) destaca que, em pesquisa com jovens que moravam em bairros menos favorecidos de seis cidades francesas, a biblioteca ajudou-os a dar continuidade à sua trajetória escolar ou profissional, tornando-se um espaço de acolhimento e ponto de apoio na busca dos seus objetivos. Segundo a autora, “[...] as bibliotecas contribuem para a emancipação daqueles que atravessam suas portas, não apenas porque dão acesso ao saber, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmo e na abertura do outro” (Petit, 2013, p. 107).

No que diz respeito às alternativas encontradas quanto ao acervo, desde 2021, no estado do Rio Grande do Sul, as escolas contam com a *Árvore de Livros*, um site/aplicativo que é uma biblioteca virtual. O acervo é vasto, muito diversificado e bem elaborado, tornando-se um bom recurso para o professor utilizar em sala de aula e encaminhar leituras para serem realizadas até mesmo extraclasse. Além disso, o professor encontra na internet inúmeros materiais complementares aos livros adquiridos pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que vão desde leituras de apoio a vídeos e sugestões de abordagem interdisciplinar.

Nesta pesquisa, a primeira leitura do *Leitores, presente!* foi escolhida pela pesquisadora porque os estudantes não a citaram no questionário inicial, mas também, principalmente, porque é um livro contemplado no PNLD, sendo possível a sua utilização com as atividades aqui mencionadas em qualquer escola. Contudo, como os estudantes estavam muito tímidos para indicar outras leituras pelas quais tivessem interesse, a pesquisadora procurou outras obras no PNLD, de temáticas diversas e que poderiam despertar curiosidade, realizando uma versão de “Não julgue pela capa”.

Essa dinâmica pode ser feita de diferentes formas, desde que o(s) leitor(es) não tenha(m) acesso ao título e autor da obra, consistindo, neste trabalho, em apresentar o enredo, ajustando-o quando necessário para que aquelas informações que indicam de qual livro se trata não sejam reveladas. Petit (2009) destaca que os adolescentes buscam nas bibliotecas conhecimento acerca de temas e materiais que não são discutidos ou sequer abordados em casa, como a sexualidade, histórias em quadrinhos e testemunhos. Assim, foram indicados quatro livros,

todos recomendados para o Ensino Médio pelo programa do governo federal, abordando assuntos como a violência doméstica, a desigualdade social, o futuro distópico e a Segunda Guerra Mundial – todas as obras e suas respectivas autorias serão explicitadas na análise.

Ainda, quando as obras estão disponíveis para seleção para a escola pelo PNLD, as editoras disponibilizam materiais no intuito de auxiliar a prática pedagógica do professor de área, além de sugerir trabalho interdisciplinar. Sendo assim, Almeida (2021) contribui com o trabalho na obra de Orwell (2007, 2020) e na adaptação de Odyr (2018); Garcia (2021) auxilia com proposições para o livro de Grumberg (2022), bem como Nakano (2018) apresenta suas sugestões de atividades para *Fahrenheit 451* (Bradybury, 2020). Todos esses materiais estão à disposição dos docentes nos sites das editoras e foram importantes tanto para as atividades elaboradas para o círculo, quanto nos materiais disponibilizados aos leitores participantes.

A partir dessas reflexões, a próxima seção discorre sobre a leitura literária por meio de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, a importância da experiência nesse processo e o papel dos círculos de leitura na escola.

2.2 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA E A FUNÇÃO DOS CÍRCULOS DE LEITURA

Ao iniciar esta seção, refletimos acerca da seguinte questão: se os documentos norteadores estão reduzindo o espaço da Literatura, mas enaltecendo a importância da leitura literária na formação dos jovens, por que insistir nisso? A resposta um tanto romântica, mas não utópica, é a seguinte: porque é possível, sim; apesar de ser um trabalho árduo, tem tudo para funcionar quando feito engajando os estudantes e considerando os seus interesses. Petit (2009, p. 19) lembra que “[...] a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania”.

Conforme observado na seção anterior, é notório que, apesar do que os documentos norteadores da educação brasileira propõem, o que acontece na realidade da sala de aula impõe obstáculos e lacunas que nem sempre podem ser preenchidas, como a falta de bibliotecas escolares, de professores qualificados e de formação continuada a esses profissionais. Para agravar esse cenário, uma das características das novas gerações parece ser a perda de atenção e interesse com facilidade, por isso o trabalho com o texto literário é complexo: o professor ou o mediador não pode simplesmente propor a leitura e seguir dessa forma, sobretudo se a obra

não for de interesse da turma. Dessa forma, R. Yopp e H. Yopp (2001) sugerem o trabalho com o texto literário por meio de atividades de pré-leitura (*prereading*), leitura (*during-reading*) e pós-leitura (*postreading*).

Na primeira etapa, a pré-leitura, o objetivo é promover o diálogo entre a turma, de modo que os estudantes se expressem, apresentem ideias e possíveis problemáticas acerca do que irão ler. Assim, é ativado e construído um repertório de conhecimentos, e estabelecida a expectativa de leitura, estimulando a curiosidade dos estudantes e os motivando a ler. O Quadro 6 ilustra algumas das atividades sugeridas pelas autoras:

Quadro 6 – Atividades de pré-leitura

Atividade	Detalhamento
Previsão de leitura (<i>Anticipation Guide</i>)	Os estudantes recebem previsões do que poderá ou não poderá acontecer ao longo da obra, e assinalam se concordam ou discordam das afirmações. Também podem ser realizadas reflexões sobre problemáticas abordadas na obra nas quais os estudantes se posicionam a respeito.
Pitacos de leitura (<i>Book Bits</i>)	Trechos da obra ou informações são compartilhados para que sejam lidos e discutidos. Cada aluno recebe um, reflete e depois externaliza para o grupo.
O que eu sei – O que eu quero saber – O que eu aprendi (<i>KWL – Know, Want to Know, Learned – Chart</i>)	Pode ser feita no quadro, com cartolina ou online, os estudantes desempenham essa atividade ao longo da leitura: inicialmente escrevem o que sabem sobre a obra ou o assunto abordado na leitura e o que gostariam de saber a respeito, ao final eles preenchem se aprenderam algo a respeito do que gostariam ou se foi algo que não estava previsto.

Fonte: R. Yopp e H. Yopp¹⁰ (2001)

Essas ideias foram utilizadas no círculo de leitura *Leitores, presente!*, conforme serão aprofundadas na análise deste estudo. A “Previsão de leitura” foi adotada para a obra *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury; “Pitacos de leitura” e “O que eu sei – O que eu quero saber – O que eu aprendi” foram utilizados para *A mercadoria mais precisa*, de Jean-Claude Grumberg. Para iniciar a leitura da obra de George Orwell, uma atividade foi adaptada na próxima etapa, a leitura. Salientamos que, nesta etapa, perguntas e outras reflexões sempre foram realizadas antes do início da leitura.

Em seguida, R. Yopp e H. Yopp (2001) afirmam que, nas atividades de leitura, o foco consiste em: chamar a atenção para determinados temas que surgem ao longo da leitura, concentrar-se no uso da linguagem, e encorajá-los a contribuir com experiências pessoais. Algumas das atividades propostas pelas autoras são os “Círculos de leitura” (*literature circles*)

¹⁰ As traduções dessas atividades, bem como das propostas de leitura e pós-leitura, são livres e o título original é apresentado em seguida.

– outra nomenclatura para o clube de leitura, bem como o “Mapa dos personagens” (*characters map*) e o “Diário de leitura” (*journal*), ambas utilizadas para as obras de George Orwell de Jean-Claude Grumberg. O detalhamento dessas atividades é apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Atividades de leitura

Atividades	Detalhamento
Círculos de leitura (<i>reading circles</i>)	Formam-se grupos entre quatro ou cinco estudantes para a leitura e discussão da obra, a partir de perguntas e determinados papéis a serem desempenhados pelos participantes. Esses são pautados em Daniels (2002), o qual nos amparamos e realizamos algumas adaptações para a discussão da fábula satírica de Orwell, consistindo nas seguintes funções: conexão, inquietações, destaques, pesquisa e dicionário ¹¹ .
Mapa dos personagens (<i>characters map</i>)	A atividade auxilia os estudantes a reconhecer os traços de alguns personagens, bem como as suas relações entre os demais sujeitos na obra. São identificados dois personagens na leitura inicial para análise posterior. Em uma folha, em dois círculos ou caixas, escreve-se acima o nome do personagem e abaixo os estudantes colocam suas características para depois relacionar essas informações.
Diário de leitura (<i>journal</i>)	Há diversas formas: diário de duas entradas (<i>double-entry journal</i>), o registro de leitura (<i>reading log</i>), o diário em dupla (<i>partner journal</i>) e o diário do personagem (<i>character journal</i>).

Fonte: R. Yopp e H. Yopp (2001)

A sistemática do círculo de leitura nesta pesquisa se distingue do clube de leitura em alguns aspectos, esclarecidos mais adiante. Em relação às outras atividades, o mapa dos personagens foi adaptado para a pré-leitura de *A revolução dos bichos/A fazenda dos animais*, de George Orwell, utilizando trechos da narrativa, os nomes dos personagens e associando às imagens da *graphic novel*, adaptada por Odyr (2018). Na análise, serão detalhadas as etapas da atividade, assim como ilustrado o trabalho final.

O diário de leitura (*journal*), por sua vez, é definido, segundo R. Yopp e H. Yopp (2001, p. 70, tradução nossa¹²) como “[...] um ótimo instrumento para integrar leitura e escrita”. Assim, são sugeridos o diário de duas entradas (*double-entry journal*), o registro de leitura (*reading log*), o diário em dupla (*partner journal*) e o diário do personagem (*character journal*). Durante a leitura da obra de Grumberg (2022), foi adaptado o registro de leitura para que, semanalmente, após a leitura e discussão no grupo, os estudantes anotassem suas impressões, emoções e expectativas em relação às próximas páginas. Ao final da folha, havia um quadro em que devia

¹¹ Daniels (2002) denomina essas funções como: *connector*, *questioner*, *literary luminary*, *researcher* e *word wizard*, respectivamente. Cosson (2020a, 2021) apresenta as traduções desses e outros termos, bem como a definição do que eles são.

¹² No original: “[...] a wonderful vehicle for integrating reading and writing”.

ser assinalado como o aluno se sentiu durante aquele encontro. Na análise haverá a ilustração de como esse material foi estruturado e como foi utilizado pelos estudantes, da mesma forma como foi a elaboração pelos leitores na atividade do mapa dos personagens.

Em adição a isso, Rouxel (2013) desenvolve com alguns estudantes a proposta de autobiografia leitora, destacando a subjetividade para aqueles leitores. Assim, de acordo com a pesquisadora francesa (Rouxel, 2013, p. 67), “totalmente centrado na leitura, esse gênero [autobiografia] abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido”.

Nessa etapa, utilizamos, durante a leitura de *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, a sistematização do Exame da Sacola Marrom (*Brown Bag*) (Ousley-Exum [2022]), tendo como base o que Ciocari (2018) utilizou em sua pesquisa. A atividade é realizada a partir da seleção de objetos e/ou imagens feitas pelo professor ou mediador de leitura e prossegue da seguinte maneira: 1) ao abrir as suas sacolas, os estudantes estabelecem individualmente as relações entre o que receberam e a leitura; 2) em trios, os estudantes apresentam o item que receberam, compartilhando suas ideias e questionando quais conexões as demais pessoas fizeram; 3) cada aluno pesquisa na leitura trechos que tenham relação com o item recebido e, ao encontrá-los, fazem uma transcrição; 4) o aluno anota algo específico sobre o item para compartilhar com o grande grupo posteriormente; 5) é promovida uma discussão entre todos. Nesta pesquisa, realizamos algumas alterações de acordo com o que será apresentado na análise.

Além de diversificar as propostas das atividades, o Exame da Sacola Marrom foi importante na última leitura discutida porque os estudantes já estavam mais familiarizados entre eles, de modo que apenas leram e conversaram sobre suas experiências, deixando de lado a timidez dos outros encontros. Essa proposta foi realizada entre o penúltimo e o último encontros, assim, eles finalizaram a leitura e em seguida assistiram à adaptação audiovisual, compartilhando com o grupo como foram as percepções acerca dos itens que receberam.

É importante destacar que a etapa da leitura funciona como o “coração” daquilo que é elaborado pelo professor, pois é o momento em que os estudantes realizam as suas associações entre as suas vivências e a literatura. R. Yopp e H. Yopp (2001, p. 2, tradução nossa¹³) afirmam que “a literatura alimenta a imaginação; proporciona prazer; e apoia a exploração e

¹³ No original: “Literature nurtures the imagination; provides enjoyment; and supports exploration and understanding of ourselves, understanding of others, and of the world which we live. Without authentic and compelling texts and meaningful instructional contexts, quality literacy instruction cannot happen and we cannot achieve the goals that we hold dear”.

compreensão de nós mesmos e dos outros, do mundo em que vivemos”. No que diz respeito à sistematização, para os livros de Orwell e Bradbury foram feitas leituras oralizadas nos encontros e alguns capítulos foram lidos em casa; já em relação à obra de Grumberg (2022) foi realizada somente a leitura oralizada. Quanto à materialidade, somente na primeira leitura havia livros físicos para todos os participantes, as demais obras foram lidas em suporte eletrônico.

Por fim, na etapa da pós-leitura, o último ponto das atividades sugeridas por R. Yopp e H. Yopp (2001), retorna-se aos livros lidos e se discute como foram as leituras e associações criadas pelo grupo. Assim,

se os estudantes refletirem sobre ideias importantes, compartilharem reações, retornarem ao livro para alcançar maior compreensão, fazerem conexões entre o que acabaram de aprender e o que já sabiam, e utilizarem o que foi aprendido de uma maneira pessoalmente significativa, a seleção [da obra lida] será vista como uma fonte de prazer e será lembrada por muito tempo (Yopp, R.; Yopp, H., 2001, p. 86, tradução nossa¹⁴).

Algumas atividades sugeridas pelas autoras (Yopp, R.; Yopp, H., 2001) são: “Opostos polares” (*polar opposites*) – consiste em selecionar de três a sete personagens e elaborar uma lista de conceitos e ideias, decidindo qual é o mais diferente, o menos ousado, mais alegre, menos divertido, por exemplo; “Compartilhando trechos” (*quotation shares*) – os estudantes selecionam os trechos lidos que mais gostaram e compartilham com o grupo, seja oralmente ou por escrito, trocando experiências a respeito do fragmento; “Diagramas de Venn” (*Venn diagrams*) – é utilizado para comparar e contrastar pontos do enredo com outras obras, geralmente é feito por meio de dois círculos que se sobrepõem, e nessa interseção é onde se localizam os pontos em comum entre essas leituras. Todas essas sugestões são adequadas e podem ser adaptadas a diferentes etapas da aprendizagem, todavia nenhuma delas foi utilizada no clube de leitura *Leitores, presente!*.

Uma vez que os estudantes participaram voluntariamente das leituras do círculo, propusemo-nos a adaptar as atividades de modo que os participantes tivessem mais de uma opção, geralmente voltadas para os (multi)letramentos, conforme o próximo capítulo, e não contavam como atividade avaliativa, posto que o círculo de leitura era uma atividade extraclasse. Sendo assim, muitos não realizaram a devolutiva do que foi previsto para esta etapa. O Quadro 8 esclarece quais foram as sugestões para cada livro.

¹⁴ No original: “If students reflect on important ideas, share reactions, return to book to achieve greater understanding, make connections between what they have just learned and what they already knew, and use what was learned in a personally meaningful way, the selection will be viewed as a source of enjoyment and will be long remembered”.

Quadro 8 – Sistematização das atividades de pós-leitura propostas no *Leitores, presente!*

A T I V I D A D E S	A revolução dos bichos/ A fazenda dos animais, de George Orwell	A mercadoria mais preciosa, de Jean-Claude Grumberg	Fahrenheit 451, de Ray Bradbury
	Resenha (em vídeo ou por escrito)	Cartaz com recomendação de leitura	Experiência entre a leitura e o filme
	Capa alternativa	Texto ou ilustração do ponto de vista do Amor	
	Bola de Neve no exílio (em vídeo/áudio ou por escrito)	Ilustração de alguma parte do texto	
	O destino de Sr. Jones (em vídeo/áudio ou por escrito)	Conto sobre voltar no tempo e evitar a 2ª Guerra Mundial	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

A única atividade que todos os participantes fizeram foi a relativa à última leitura; quanto às demais, a maioria dos estudantes ia aos encontros, mas sem realizar a devolutiva. A pós-leitura foi elaborada considerando a possibilidade de, posteriormente, o professor aplicar o círculo de leitura em sala de aula e o que previmos para essa etapa pode ser aplicado como uma atividade avaliativa, diferentemente de uma prova, por exemplo, que consiste, como se sabe, no meio formal para analisar o desempenho dos estudantes. Além disso, ao propor que os estudantes entreguem ou produzam um áudio e ilustrações, como no caso das leituras de Orwell (2007, 2020) e Grumberg (2022), os estudantes que possuem alguma dificuldade na aprendizagem são incluídos também.

No que diz respeito à avaliação, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) destacam que a leitura faz parte do desenvolvimento estético e que isso é pouco explorado, uma vez que a escola se concentra nas múltiplas inteligências, como a lógico-matemática, por exemplo. Ao longo da formação leitora do aluno, que inicia na infância e é desenvolvida ao longo do Ensino Fundamental, a leitura é uma atividade prazerosa, mas, principalmente a partir do Ensino Médio, torna-se entediante porque adquire caráter avaliativo e se desloca dos seus interesses. Os autores (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017, p. 29) pontuam que os estudantes não sentem mais prazer na leitura em razão de ela não ser vivenciada, assumindo “[...] a função de mero exercício recreativo sem maior importância” e, como resultado, “[...] o conceito de valor do ato de ler o mundo e o texto se perde, isso quando a leitura não é usada como ‘castigo’ escolar e se torna algo execrável para o aluno”. Dessa forma, as atividades sugeridas no Quadro 8 partiram de uma situação em que os estudantes se envolveram com a leitura literária e tiveram como principal objetivo tornar o aluno um leitor competente, elaboradas com o intuito de, caso fossem

aplicadas em sala de aula, diminuir a carga negativa das avaliações formais com as quais as turmas estão acostumadas e traumatizadas.

Ainda, Carvalho (2018, p. 62) esclarece que

É preciso compreender a necessidade do envolvimento progressivo do aluno num processo autoavaliativo e gradual de tomada de consciência de sua própria aprendizagem, a manutenção do caráter de avaliação participativa e a necessidade de elementos bem elaborados e lidos com rigor científico, ao que acrescentamos a participação ativa dos professores como responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem e de avaliação desse mesmo processo.

Do mesmo modo, cabe ao professor compreender o porquê de os estudantes conseguirem atender a algumas propostas e a outras não, como ocorreu no círculo de leitura. As possíveis razões para isso serão abordadas na análise, contudo, o que chamou a atenção da pesquisadora foi que os estudantes iam ao espaço escolar para participar daquele momento, em um dia em que a escola não oferecia outra atividade formal e restrita à aprendizagem. É oportuno recordar que, no ano de 2022, quando o círculo de leitura foi desenvolvido, as escolas estavam retomando presencialmente às aulas após dois anos de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Esse empecilho na devolução das atividades e a timidez nos encontros não foram vistos de modo negativo, pelo contrário: tornaram-se primordiais para a compreensão da literatura na vida dos estudantes e para o papel do círculo de leitura naquele momento.

Desse modo, conforme Petit (2009, p. 78),

[...] se o papel da leitura na construção de si mesmo é particularmente sensível na adolescência e na juventude, pode ser igualmente importante em todos os momentos da vida em que devemos nos reconstruir: quando somos atingidos por uma pedra, uma angústia, seja por um luto, uma doença, um desgosto de amor, o desemprego, uma crise, todas as provas de que são constituídos nossos destinos, todas as coisas que afetam negativamente a representação que temos de nós mesmos, o sentido de nossa existência.

O círculo de leitura *Leitores, presente!* correspondeu ao que a teórica francesa comenta, visto que aproximou os estudantes do espaço escolar e propiciou que eles se encontrassem por meio da e na literatura, estreitando laços com jovens de outras turmas, bem como concedendo acesso a diferentes obras literárias. A experiência é algo compreendido por Larrosa (2019) como complexo e subjetivo porque é como as pessoas são tocadas por esse processo; nesta pesquisa, isso diz respeito ao modo com que a leitura literária atingiu os participantes: esse contato entre pesquisadora e estudantes, naquele momento, tornou-se significativo até mesmo

para que as trocas de ideias fossem feitas, bem como ouvir o outro e entender seu ponto de vista.

De acordo com R. Yopp e H. Yopp (2001, p. v, tradução nossa¹⁵), “a literatura pode ser uma força poderosa na vida do ser humano. Ela pode fazer-nos sentir, pensar, admirar e compreender, fornece-nos informações emocionantes e interessantes e pode mudar quem somos para sempre”, pois, independentemente de qualquer atividade de pós-leitura ou qualquer outra atividade proposta, essa experiência de leitura e de troca entre jovens não pode ser desmerecida. Ao final do círculo de leitura, os estudantes preencheram um questionário final, que será apresentado e discutido oportunamente na seção de análise, e foi visível que os encontros foram positivos para eles.

Ao propormos uma pesquisa com tal cuidado, em não estabelecer como obrigatória a realização de todas as atividades, principalmente em um momento delicado, após os anos de distanciamento social, optando por valorizar a interação por meio da leitura literária entre os estudantes que participam, posicionamo-nos na direção contrária ao rigor e ao formalismo que muitas vezes se encontram na sala de aula. A experiência, muitas vezes, torna-se rara pela aceleração, conforme observa Larrosa (2019), impedindo que a memória se consolide, já que tudo é urgente e recebemos informações a todo o momento, de modo que um componente fundamental da experiência é a sua capacidade de formação ou transformação. Dessa forma, ao valorizar a construção de um processo que atenta para os interesses dos estudantes, Petit (2013, p. 112) lembra que, ao escutar os leitores, é oportuno recordar que

[...] a linguagem não pode ser reduzida a um código, a uma ferramenta de comunicação, a um simples veículo de informações. A linguagem nos constitui. Quanto mais somos capazes de dar um nome ao que vivemos, às provas que enfrentamos, mais aptos estaremos para viver e tomar certa distância em relação ao que vivemos, e mais aptos estaremos para nos tornarmos sujeitos de nosso próprio destino. Podem nos quebrar, nos mandar embora, nos insultar com palavras e também com silêncios. Outras palavras, porém, nos dão lugar, nos acolhem, nos permitem voltar às fontes, nos devolvem o sentido de nossa vida. E encontramos nos livros algumas dessas palavras que nos restauram.

A partir disso, a leitura enquanto experiência fortalece outras formas de vínculo social, promovendo o reconhecimento de si e do outro, de modo que estudantes, leitores e sujeitos envolvidos nessa relação descubram por meio da literatura como é possível agir em determinadas situações, superar obstáculos, conhecer culturas, identificando-se como

¹⁵ No original: “Literature can be a powerful force in the lives of human being. It can make us feel, think, wonder, and understand. It can provide us with exciting, interesting information. It can change who we are forever”.

pertencentes à sociedade e aptos para reagir às problemáticas advindas desse meio. A adoção de um círculo de leitura como objeto de pesquisa se esclarece na medida em que os estudantes foram construindo essas relações, participando voluntariamente e compartilhando suas experiências leitoras.

Luzia de Maria (2016) relata que desenvolveu clubes de leitura na década de 1980 em Niterói/RJ de forma semelhante ao que foi proposto para esta pesquisa — aqui como círculo de leitura: em um turno inverso, as leituras eram livres, a participação era voluntária e, ao final de cada bimestre, os estudantes escreviam uma autoavaliação da sua prática leitora e uma avaliação da proposta. Após mais de 20 anos, a pesquisadora (Maria, 2016) reencontra alguns participantes, e o impacto que o clube de leitura exerceu em suas vidas se mostra inegável: nos relatos, eles contam que “liam por prazer”; alguns afirmaram que isso impactou suas vidas profissionais, lembrando-se carinhosamente do tempo em que participaram do projeto.

Os círculos de leitura e os clubes de leitura costumam ser abordados como cognatos. Observa-se que esse último termo é o mais utilizado, seja em livrarias, em bibliotecas, por assinatura, de acordo com determinado gênero literário ou autor(a), entre outras modalidades, enquanto o primeiro termo, círculos de leitura, além de fazer referência ao formato, através do qual os leitores ficam dispostos em círculo, possui algumas características que favorecem a execução em ambiente escolar. Além disso, Maria (2016) destaca que são os participantes que selecionam a leitura que desejam fazer por livre e espontânea vontade, algo que os estudantes que participaram desta pesquisa não realizaram e foi o motivo pelo qual esta pesquisadora desenvolveu o “Não julgue pela capa”, para que o grupo elegeisse quais seriam as próximas leituras do círculo.

Daniels (2002) critica que muitos grupos de estudantes reunidos para leitura são chamados de “círculos de leitura”. A partir disso, esse pesquisador estabelece onze elementos-chave que definem a atividade:

- 1) os estudantes escolhem qual a leitura que desejam fazer;
- 2) conforme a seleção das obras, são formados pequenos grupos;
- 3) desse modo, diferentes grupos realizam diferentes leituras literárias;
- 4) esses grupos se reúnem regularmente, seguindo um cronograma de leitura para as discussões;
- 5) os leitores utilizam suas anotações para auxiliar a leitura e a discussão;
- 6) os assuntos a serem abordados nos encontros partem dos estudantes;

7) os encontros são conversas fluidas sobre livros, de modo que conexões pessoais e questões abertas, por exemplo, são bem-vindas;

8) o professor desempenha a função de facilitador, e não é um membro do grupo ou mediador;

9) a avaliação é realizada de acordo com a observação do professor e a autoavaliação dos estudantes;

10) os encontros são divertidos e descontraídos;

11) assim que as leituras são finalizadas, os leitores compartilham com seus colegas para que outros grupos sejam formados, bem como para que outras opções de leitura sejam disponibilizadas.

Se tanto em um clube de leitura quanto em um círculo de leitura os participantes escolhem o que querem ler, conforme apontado pelos autores (Maria, 2016; Daniels, 2002), o que foi desenvolvido nesta pesquisa se aproxima do círculo de leitura. De modo pedagógico, os estudantes compareciam à escola em um turno diferente daquele em que as aulas ocorriam e os encontros seguiam o cronograma pré-estabelecido, segundo consta no item 4 antes mencionado; as atividades propostas em todas as leituras visavam estimular maior conexão entre obra, leitor e grupo, além de ampliar a experiência entre os alunos, que estudavam em níveis e turmas distintos do Ensino Médio. De acordo com Petit (2009, p. 43),

Ao compartilhar a leitura, [...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma.

Essa sensibilidade naquele momento foi decisiva para que os estudantes motivassem os colegas a participar. Em alguns casos, até estudantes do Ensino Fundamental II demonstraram esse interesse, igualmente para fortalecer o ato de ler para alguns, que já eram leitores antes disso, enquanto outros informaram no questionário final (Apêndice C) que participar do círculo de leitura foi importante para retomar esse hábito. Assim, esclarecida a nomenclatura do ponto de vista conceitual e metodológico, neste trabalho, há materiais, principalmente aqueles que foram divulgados nos encontros e preenchidos pelos estudantes, em que consta “clube de leitura”, sem prejuízo à proposta e ao que foi realizado.

Os círculos de leitura, de acordo com Cosson (2020a), são práticas privilegiadas porque a leitura é feita coletivamente, estreita laços sociais e propicia aprendizagem coletiva e colaborativa, contribuindo significativamente na formação do leitor, tanto em turmas do Ensino Fundamental quanto nas turmas do Ensino Médio. Os papéis estabelecidos por Daniels (2002) visam à interação entre os pares, tornando-os responsáveis por algo durante a discussão, sendo eles, por exemplo: o sintetizador¹⁶ (*summarizer*), quem inicia a troca de ideias e apresenta o texto lido de modo mais geral; o ilustrador (*illustrator*), atribuição daquele que faz alguma ilustração do(s) trecho(s) lido(s); e o cenógrafo (*scene setter*), função de quem relaciona em que lugares transitam os personagens. Em adição a isso, Cosson (2021) inclui ainda outros dois: o analista de personagem, através do qual o aluno precisa “[...] se preocupar mais com as suas ações do que com as palavras usadas pelo narrador ou por outra personagem para descrever a personagem que está sendo analisada” (Cosson, 2021, p. 98); e o registrador/notário, que é quem faz a anotação da discussão no grupo. Cosson (2021) disponibiliza ainda várias perguntas que podem auxiliar na discussão do grupo e recorda que todas essas funções não precisam ser preenchidas em um grupo e são versáteis de acordo com a leitura proposta, oportunizando ao professor diversas opções.

Seja clube de leitura, em que os participantes escolhem livremente diferentes obras e as socializam, ou círculo de leitura, em que o ato de ler é mais direcionado, muitas vezes a mobilização em uma atividade dessa dimensão é uma questão metodológica, dependendo dos objetivos do professor. Assim, retomamos a reflexão inicial desta seção, na qual reforçamos que é possível o trabalho com a leitura literária no espaço escolar, que pode ser adaptado às mais diversas realidades escolares, bem como a distintas etapas da educação básica e do contexto sociocultural dos estudantes.

Desse modo, os (multi)letramentos, abordados no próximo capítulo contribuem significativamente para que esse trabalho com a literatura seja enriquecedor, valorizando o contexto do aluno sem deixar de propiciar desafios, contribuindo com sua formação crítica.

¹⁶ As traduções desses termos foram feitas por Cosson (2020a, 2021).

3 (MULTI)LETRAMENTOS: A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA LEITURA LITERÁRIA

A ideia de entrelaçar linguagem verbal, linguagem visual e suas significações nos parece algo recente, que associamos à ebulição das tecnologias, sobretudo com o início do século XXI. Entretanto, o ser humano, desde sua concepção, utilizou os mais diversos símbolos para se comunicar – desde os mesopotâmicos, passando pelos egípcios, fenícios e demais civilizações. Os multiletramentos e a multimodalidade, por sua vez, surgem a partir do momento em que as linguagens e a tecnologia passam a impactar todos os setores sociais, incluindo, hoje, a sala de aula; muitas vezes, esse impacto já parte da realidade sociocultural na qual os estudantes estão inseridos.

Desse modo, os documentos norteadores da educação no Brasil ressaltam a necessidade de práticas “multi” – multiletradas, multimodais, multissemióticas, uma vez que atribui protagonismo aos discentes, tornando a aprendizagem significativa de acordo com o contexto escolar em que a comunidade está inserida. Assim, este capítulo aborda, inicialmente, a importância da abordagem dos (multi)letramentos na sala de aula, esclarecendo o porquê dessa nomenclatura, bem como quais os meios de utilizá-la no espaço escolar, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Grupo Nova Londres (2021) e Kress (2010).

Em seguida, na próxima seção, mobilizamos novamente a BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021) em relação ao que recomendam para o ensino médio nacional e regional, respectivamente, assim como quais foram as concepções adotadas para o clube de leitura.

3.1 A RELEVÂNCIA DOS (MULTI)LETRAMENTOS NA SALA DE AULA

Multiletramentos, letramentos e multimodalidade são temas que estão em voga no ensino e suas discussões são muito pertinentes, uma vez que a multiplicidade de culturas e de linguagens e a tecnologia estão moldando nossas práticas na educação, sendo que esses termos não se esgotam e se atualizam constantemente. A esse respeito, Oldoni (2020) adverte que, em relação à multimodalidade, apesar do destaque na academia, é necessária uma atenção mais crítica e pontual à educação, ampliando tal reflexão aos (multi)letramentos.

A respeito da nomenclatura, Soares (2016, p. 18) destaca que o letramento diz respeito ao “[...] resultado da ação de ensinar ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo

como consequência de ter-se apropriado da escrita”, abordagem que surgiu no Brasil no final do século XX. Entretanto, a discussão acerca do que significa “letramento” é anterior a esse período: o termo foi traduzido de *literacy*, originário da Grã-Bretanha no século XIX, e é relativo à aprendizagem da leitura e escrita.

Desde o seu surgimento até chegar ao século XXI, as tecnologias que envolvem o ato de ler e de escrever mudaram consideravelmente, adaptando-se às necessidades e àquilo que a sociedade dispõe. Assim, no que diz respeito à escrita, a evolução foi do papiro, à pena e ao tinteiro até chegar ao lápis, à caneta e ao papel A4, como utilizamos atualmente, assim como a escrita digital, por meio de computadores, *tablets* e *smartphones*, os quais são as marcas da contemporaneidade. Em relação à leitura, a sociedade foi do ato solitário, silencioso, tendo o papel como suporte, para os livros digitais (comercializados em *e-readers*, cujos suportes são feitos especificamente para essa finalidade e que apresentam funções como aumentar/diminuir a letra e controlar a luminosidade), os audiolivros (*audiobooks*) e os clubes de leitura, em que todos compartilham e oralizam sua leitura, não sendo mais silenciosa e solitária.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 35) ressaltam que a escrita é uma “[...] ‘tecnologia’ ou ‘artefato’, desenvolvida para modos específicos de pensar e de estar no mundo, que permeia diferentes culturas, de diferentes maneiras. Isso tem grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na contemporaneidade”, na qual a comunicação esteve centrada por muito tempo, obtendo maior prestígio, inclusive, que outros modos de significado. Contudo, à medida que a sociedade utiliza ou combina outros meios para estabelecer relações entre uns e outros, a escrita concede espaço à oralidade, às imagens, potencializado pela força das mídias que as combinam, possibilitando uma coexistência de linguagens, alternando os modos de significação.

Assim, a partir do momento em que as mídias se tornam mais acessíveis, principalmente por meio da internet e das tecnologias digitais, os multiletramentos e a multimodalidade reivindicam espaço para fortalecer as práticas de ensino e aprendizagem. O termo “multiletramentos” está relacionado à atenção para o aumento da diversidade local e da conexão global, considerando-se que, com a potencialização das tecnologias e da internet, o acesso à informação se apresenta cada vez mais ágil e instantâneo, conectando tudo e todos. Esse conceito e sua associação surgiram na década de 1990, em um manifesto escrito por dez estudiosos de diversas nacionalidades. A partir desse encontro, surge o Grupo Nova Londres, que cunhou a expressão teórica “pedagogia dos multiletramentos” no intuito de aliar as mudanças sociais que estudantes e professores enfrentam, posto que, segundo os autores, “[...]”

a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 101).

É oportuno ressaltar que, no contexto de produção do manifesto, havia uma necessidade de mudança social na qual a escola não fosse um espaço excluído dessa transformação. Sendo assim, Grupo Nova Londres (2021) informa que três esferas sofrem com essas transformações: a vida profissional, a vida pública (cidadania) e a vida privada (mundo da vida), que possuem semelhanças ao que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta por “campos de atuação social”, sendo detalhadas na próxima seção as proximidades entre ambas as publicações.

Segundo o Grupo Nova Londres (2021, p. 106), os multiletramentos dizem respeito a dois aspectos: “[...] a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística”, as quais expandem a noção de letramento tradicional, indo para além do ensino de língua. Essa abordagem permite que

[...] os estudantes alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores (Grupo Nova Londres, 2021, p. 102).

A multimodalidade, por sua vez, integra os multiletramentos à medida que as múltiplas linguagens são requeridas – desde a combinação de linguagem verbal, visual, gestual e sonora, por exemplo. Assim, todos os textos¹⁷ são multimodais porque nenhum deles mobiliza somente uma linguagem: um texto verbal, como uma notícia em um jornal impresso, ou até mesmo online, possui uma organização em que há um título, o *lide*, a informação sobre autoria e data de publicação, e o texto em parágrafos, apenas para citar algumas formas de arranjo; para isso, uma tipologia de letra foi selecionada: todos são recursos multimodais, mesmo que, em princípio, exista “somente” linguagem verbal.

Kress (2010) foi membro do Grupo Nova Londres e é quem traz suas contribuições em relação à multimodalidade, que não é uma teoria, mas sim uma característica de todos os textos e que está relacionada à teoria da Semiótica Social, também proposta por esse autor. Além de envolver múltiplos modos, conforme esse teórico, a comunicação também mobiliza as

¹⁷ Entendemos que a perspectiva apresentada como “texto” se aproxima de Bakhtin (2017) enquanto materialidade discursiva, e não somente como recurso verbal.

percepções do sentido – visão, audição, olfato, paladar e tato, de modo que nenhum deles age isoladamente.

Dessa forma, em adição ao Grupo Nova Londres (2021), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), afirmam que os multiletramentos referem-se, em primeiro lugar, à diversidade social e diferentes significados são projetados em diferentes situações socioculturais e os “[...] textos variam enormemente dependendo do contexto social – experiências de vida, assunto, domínio disciplinas, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19). Desse modo, essas diferenças significam os modos como interagimos, como construímos significados e como participamos socialmente.

O segundo aspecto diz respeito à construção de significado dos multiletramentos, a multimodalidade visto que

Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual 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 (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

Em bibliografia mais recente, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) passam a adotar o termo “letramentos”, mais direcionado às mudanças nas práticas de letamentos, que são mais complexas do que antes, como será apresentado a seguir. Pinheiro (2020) esclarece que, entre multiletramentos e letamentos, do ponto de vista conceitual, não há diferença: os multiletramentos abordam a multiculturalidade e a multimodalidade, precisando ser repensado após tantos anos da publicação da pedagogia dos multiletramentos. Nesta pesquisa, foi adotado o termo “(multi)letramentos”, visto que as duas referências teóricas embasam este trabalho e possuem suas peculiaridades, de modo que se complementam. Da mesma forma, Rojo e Moura (2019), em *Letramentos, mídias, linguagens*, também utilizam a terminologia “(multi)letramentos”.

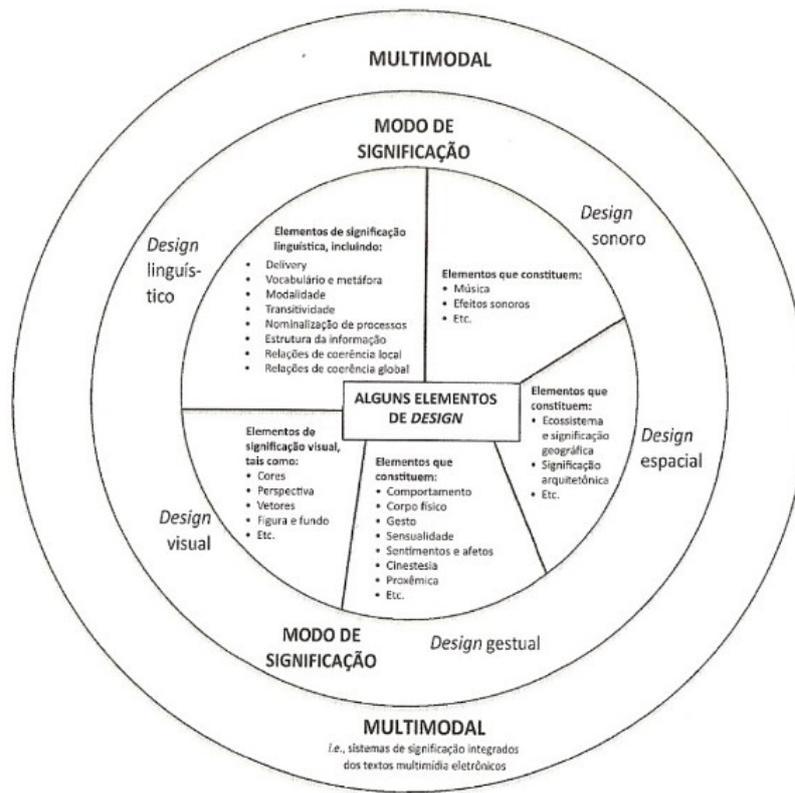
Há ainda outro termo relevante dentro da abordagem dos multiletramentos, da multimodalidade e dos letamentos: o *design*. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173) ressaltam a expressão como substantivo e como verbo: como substantivo é compreendido como “a forma e a estrutura de algo, como os componentes do significado e como eles estão conectados (um texto escrito, um texto falado ou imagem, por exemplo)”, enquanto o segundo, como verbo, refere-se a “uma sequência de ações, como representação → interpretação”. O

design é indispensável na construção de significados, uma vez que o sujeito é compreendido como um *designer*, aquele ou aquela que produz significados.

Assim, apresentadas essas distinções, a pedagogia dos multiletramentos formulada pelo Grupo Nova Londres (2021) é centrada no conteúdo (o “o quê”) e na forma (o “como”). O conteúdo, na pedagogia dos multiletramentos, trata de *designs* disponíveis, do *designing* e do *redesigned*. O primeiro, os *designs* disponíveis, diz respeito aos recursos e às materialidades para a construção de significados; o *designing* se refere ao trabalho realizado levando em consideração os recursos e as materialidades da fase anterior, dos *designs* disponíveis; o terceiro e último, o *redesigned*, diz respeito ao modo como os recursos e as materialidades foram reproduzidos e transformados (Grupo Nova Londres, 2021). No contexto desses três componentes, são abordadas as dimensões do significado – o desenvolvimento de uma gramática funcional que considere a metalinguagem (linguagem para falar sobre linguagem, imagem e textos); inseridos nesse processo, há os elementos de *design*: o *Design* linguístico, o *Design* visual, o *Design* gestual, o *Design* espacial e o *Design* sonoro.

Em relação a esses termos, o Grupo Nova Londres (2021) apresenta para a pedagogia dos multiletramentos o modo de significação, conforme Figura 4.

Figura 4 – Sistemas multimodais



Fonte: Grupo Nova Londres (2021, p. 133)

O Grupo Nova Londres (2021) define cada segmento desse sistema: o *Design* linguístico diz respeito à linguagem como sistema de construção de significado; o *Design* visual considera as imagens, o *layout* da página e a forma como estão entrelaçados ao texto, por exemplo; o *Design* sonoro são os efeitos de áudio; o *Design* gestual aborda a linguagem corporal; e o *Design* espacial destaca o significado dos espaços, seus ambientes e arquitetura. Por fim, o *Design* multimodal se entrelaça de modo que os textos multimodais serão compostos por esses *designs* – não na sua totalidade, mas em pelo menos dois desses (os textos impressos, por exemplo, contemplam os *designs* visual e linguístico). Além disso, todo o sistema, pelo viés estético e performático, é importante na encenação desses modos por meio da linguagem.

Posteriormente, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) atualizam a Figura 4 da seguinte forma: o significado escrito corresponde à escrita e à leitura; o significado visual representa a percepção e a imagem; o significado espacial diz respeito à localização e ao posicionamento; o significado tátil trata do toque e da sensação corporal; o significado gestual se relaciona-se com a linguagem corporal; o significado sonoro se refere ao som e à música; por fim, o significado oral corresponde à fala e à escuta. De acordo com Kress (2010, p. 104, tradução nossa¹⁸), “[...] todos os modos de representação são, em princípio, de igual importância na representação e na comunicação, assim como todos os modos têm potencial de significado, embora de forma diferente, com modos diferentes”; esses significados são elaborados a partir das experiências de vida de cada sujeito, ampliando-se ao longo da formação humana. Posto isso, a leitura é multimodal, sendo que

A dinâmica que nos transforma em leitores [...] passa, necessariamente, por uma espécie de autoconstrução como sujeitos de uma sociedade essencialmente multimodal, em que o domínio das técnicas de leitura envolve mecanismos cada vez mais refinados que permitem o resgate de sentidos dos textos por meio dos quais nos integramos às práticas sociais (Oldoni, 2020, p. 77).

A forma, ou o “como”, na pedagogia dos multiletramentos diz respeito a quatro fatores (Grupo Nova Londres, 2021): 1) a prática situada – práticas significativas que estejam relacionadas à realidade do aluno e de seu interesse; 2) a instrução explícita – as intervenções feitas pelo professor depois de delimitada qual prática será abordada; 3) o enquadramento crítico – aprofundamento das etapas anteriores pelos estudantes; e a 4) prática transformada –

¹⁸ No original: “[...] all modes of representation are, in principle, of equal significance in representation and communication, as all modes have potentials for meaning, though differently with different modes” (Kress, 2010, p. 104).

diante do que foi proposto desde o início, na prática situada, quais são os resultados dessa prática significativa.

Em adição a isso, Rojo (2012, p. 30) afirma que a prática situada “[...] remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos)”, para que, na instrução explícita, haja “[...] uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção”. Assim, o enquadramento crítico busca “[...] interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*)” (Rojo, 2012, p. 30).

Ainda, é interessante observar que a pedagogia dos multiletramentos não se restringe a uma área específica do conhecimento, de modo que a prática interdisciplinar contribui positivamente para um trabalho significativo. Além disso, o ensino guiado pela pedagogia dos multiletramentos é realizado nas escolas sem que os professores se apercebam disso, sobretudo quando realizam práticas que são do interesse e da realidade dos estudantes, considerando tanto as etapas previstas no conteúdo quanto na forma.

Mais recentemente, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) elaboram algumas atualizações nesses termos. A pedagogia dos letramentos contempla quatro processos de conhecimento: Experienciando – o conhecido e o novo; Conceitualizando – por nomeação e com teoria; Analisando – funcionalmente e criticamente; e Aplicando – apropriadamente e criativamente, oriundos das abordagens didática, autêntica, funcional e crítica, que abordam os processos citados de distintas formas. Dessa forma, os quatro fatores propostos pelo Grupo Nova Londres (2021), como prática situada, instrução explícita, enquadramento crítica e prática transformada, são revistos e aprofundados nesses processos do conhecimento. O Quadro 9 ajuda a esclarecer o funcionamento de cada etapa.

Quadro 9 – Processos do conhecimento na pedagogia dos letramentos

Processo do conhecimento	Etapas e funcionamento
Experienciando	<p>O conhecido: a partir das ideias, reflexões, experiências e interesses dos estudantes.</p> <p>O novo: imersão em novas situações, observando ou participando de algo novo para os estudantes.</p>

(continua)

Conceitualizando	<p>Por nomeação: agrupamento de informações em categorias, aplicação e definição desses termos.</p> <p>Com teoria: generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p>
Analisando	<p>Funcionalmente: análise de conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p> <p>Criticamente: avaliação das perspectivas, dos interesses e dos motivos próprios e de outras pessoas.</p>
Aplicando	<p>Apropriadamente: teste dos conhecimentos em situações reais ou simuladas para prevêê-las em um contexto convencional.</p> <p>Criativamente: intervenção no mundo.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75)

Por essa perspectiva, de acordo com a nova terminologia (Grupo Nova Londres, 2021), “Experienciando” diz respeito à prática situada; “Conceitualizando” é a atualização da instrução explícita; “Analisando” refere-se ao enquadramento crítico; e “Aplicando” corresponde à prática transformada. Os processos do conhecimento permitem ser explorados de diferentes formas e se destaca que os professores “[...] não entendam como uma sequência, já que não existe uma ordem predeterminada a ser seguida – é possível, por exemplo, começar com conceitos, tentar aplicá-los e conectá-los à experiência pessoal” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 75).

Além desse aprofundamento, esses teóricos estabelecem os letramentos multimodais, os quais nortearam o círculo de leitura desenvolvido nesta pesquisa. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os letramentos multimodais contemplam: a) a sinestesia e a alternância de modo(s) são compreendidas como consequência no decorrer das oportunidades do processo de aprendizagem; b) os estudantes são vistos como *designers* de significados; c) o foco consiste na construção de significado como elemento transformador de quem o produz e de seu mundo. A noção de *design*, como substantivo e como verbo, esclarecida anteriormente, é igualmente cara aos letramentos multimodais, seja pelo modo através do qual um texto escrito e/ou uma imagem está conectado(a) como componente de significado – *design* como substantivo, ou devido à construção de uma mensagem (representação ou comunicação) que produz uma determinada materialidade para que outra pessoa possa responder (interpretação) – *design* como verbo).

Assim, os modos de significação nos letramentos multimodais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) são: significado escrito, responsável pela leitura e escrita; significado visual,

refere-se à construção de imagens; significado espacial, trata do posicionamento da materialidade em relação ao outro, desde o *layout* à paisagem urbana, por exemplo; significado tátil, relaciona-se com a construção de experiências que podem ser sentidas, como o toque, o paladar, o olfato; significado gestual, responsável pela comunicação envolvendo movimentos corporais; significado sonoro, diz respeito à comunicação por meio de sons ambientes, músicas, ruídos; e significado oral, refere-se à comunicação por meio da fala ao vivo ou gravada.

Desse modo, a sinestesia se torna pertinente uma vez que é entendida como “[...] um processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação, constituindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 184). Tal vínculo com a multimodalidade, embora não fosse claro, já era compreendido, mas era segmentado ou limitado por determinadas abordagens pedagógicas, o que impede a criação de ambientes de aprendizagem que envolvam e sejam eficazes para os estudantes, independentemente da faixa etária. A BNCC (Brasil, 2018) não utiliza o termo “multimodalidade”, e sim “práticas multissemióticas”, que serão aprofundadas na próxima seção.

Ademais, tal olhar sobre essa perspectiva dos letramentos se fundamenta porque as próprias atividades escolares demandam dos estudantes conhecimento e propriedade para além da leitura e escrita. Theo van Leeuwen (2017) salienta que os letramentos multimodais requerem tanto conhecimento textual quanto contextual, de maneira que é preciso se apropriar do que é lido e escrito, conhecer as suas regras e convenções. Assim, os letramentos multimodais se realizam por meio de uma análise do *design* compreendendo os modos de significação antes mencionados. No intuito de orientar uma prática por esse olhar, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam cinco perguntas que podem ser feitas em relação a qualquer significado e em qualquer modo e que contribuem em linguagem comum que atenda às semelhanças e características de cada modo de significação.

Essas perguntas, que serão norteadoras para a análise do círculo de leitura, são chamadas de elementos do *design*, sendo diferentes do que é proposto por esse mesmo nome pelo Grupo Nova Londres¹⁹ (2021). De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 188), são elas:

Referir-se: o que os significados descrevem?

Dialogar: como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?

Estruturar: como os significados em geral se mantêm juntos?

Situar: como os significados são moldados pelo seu contexto?

Pretender: a que propósitos e interesses esses significados são destinados a servir?

¹⁹ De acordo com a Figura 4, apresentada anteriormente.

Em relação ao que se compreende por “significado(s)” nesta pesquisa, afirmamos que são todas as materialidades abordadas no *Leitores, presente!*: das obras lidas e discutidas aos materiais propostos pela pesquisadora, bem como às produções dos leitores que participaram do círculo de leitura.

Outras questões norteadoras também são sugeridas pelos autores (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), de modo que se desenvolve uma metalinguagem para descrever os elementos que compõem os textos multimodais. Reitera-se que essa abordagem não se limita a uma área específica do conhecimento. Ainda, esses questionamentos propostos nos letramentos multimodais podem ser feitos nas diversas práticas docentes, com outras materialidades, visando a uma construção do conhecimento, de modo que é plausível utilizar um mesmo *corpus* e, com as mesmas perguntas, obter respostas distintas devido ao público selecionado e respectivas abordagens.

Conforme será apresentado no próximo capítulo, dedicado à metodologia e à análise dos resultados preliminares, o clube de leitura *Leitores, presente!* contemplou os elementos de *design* de acordo com as leituras realizadas, bem como as atividades realizadas ao longo dos encontros. Os leitores refletiram sobre as obras e os temas abordados de forma oralizada, como ocorreu nos encontros de *A fazenda dos animais* e *Fahrenheit 451*, e mais intimamente com o registro no diário de leitura, à medida que as discussões sobre *A mercadoria mais preciosa* ocorriam.

Ainda, devido aos diferentes gêneros literários das obras (duas distopias, uma adaptação em quadrinhos e um romance), assim como a pluralidade de gêneros nas atividades realizadas durante as leituras, a próxima subseção se destina aos gêneros discursivos e às relações dialógicas, contribuições dos estudos bakhtinianos.

3.1.1 Gêneros do discurso e relações dialógicas: contribuições bakhtinianas

Em um trabalho com a leitura e os letramentos multimodais, perspectivas nas quais esta pesquisa mobiliza, as contribuições bakhtinianas acerca dos gêneros do discurso e das relações dialógicas asseguram práticas interdisciplinares, contribuindo, desse modo, para uma aprendizagem mais participativa e crítica, visto que é interagindo com o(s) outro(s) que eu me constituo como sujeito.

A interação, por sua vez, é essencial para o conceito de enunciado. Interagimos, expressamo-nos por meio de enunciados, que é o meio com que a língua é empregada nas

interações humanas, refletindo as condições e as necessidades de cada campo das atividades em que essas interações ocorrem. Comunicamo-nos (oral e verbalmente), então, por meio de enunciados, que são individuais, irrepetíveis, possuem princípio e fim absolutos, direcionados a alguém e que pressupõem uma resposta – “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2017, p. 26).

Bakhtin (2017) afirma que os enunciados são relativamente estáveis, considerando as áreas de comunicação em que circulam, bem como a sua historicidade. É a partir desse vínculo entre sujeito e linguagem que surgiram os gêneros do discurso, infinitos em sua riqueza e diversidade,

porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2017, p. 12).

Dessa forma, no que diz respeito aos (multi)letramentos, os gêneros do discurso tornam-se fundamentais para que o estudante consiga interagir em diferentes materialidades, assim como mobilizar os recursos necessários de acordo com a esfera social em que ele circula: há gêneros mais voltados à oralidade, nos quais a modulação da voz contribui para a construção de significados, enquanto que gêneros predominantemente escritos exigem maior clareza para que haja compreensão, como acontece nas obras literárias. Assim, os (multi)letramentos contribuem com a riqueza cultural e o conhecimento já adquirido pelos estudantes para que essa interação ocorra.

Desse modo, há três eixos que caracterizam os gêneros do discurso: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. No círculo de leitura, foram utilizados diferentes gêneros discursivos – Orwell (2007, 2020) e a fábula satírica, Grumberg (2022) e fábula, Bradbury (2020) e o romance distópico; contudo, levando em conta a particularidade do estilo, que é o aspecto que permite ao leitor evidenciar a sua subjetividade, seja por meio da escrita ou da oralidade. De acordo com Bakhtin (2017, p. 18),

o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado com seu elemento.

Desse modo, o Quadro 8 (p. 52), no capítulo anterior, que apresenta quais foram as propostas elaboradas para as atividades de pós-leitura, considera a construção composicional de cada gênero – resenha, capa alternativa, contos, cartaz com recomendação de leitura, ilustração e experiência entre leitura e filme, os seus respectivos conteúdos temáticos, de modo que foi no estilo que o participante, a partir de todo seu conhecimento prévio, produziu o gênero escolhido. Na análise são apresentadas integralmente as produções dos estudantes, observando que, mesmo sendo propiciados diversos gêneros, eles optaram pelos mais “tradicionais”, como a resenha por escrito – ninguém fez em vídeo, somente um participante elaborou uma ilustração da obra de Grumberg (2022).

Essa seleção surpreendeu a pesquisadora, posto que, inconscientemente, os estudantes já escolarizaram a leitura, de modo que realizaram a opção pelos gêneros mencionados, sobretudo na finalização da obra de Orwell (2007, 2020), de forma automática, pois já é prática comum finalizar a leitura literária e o professor solicitar uma resenha ou um resumo. Soares (2001) salienta que o termo “escolarização” é compreendido pejorativamente ao ser relacionado a conhecimentos e saberes; contudo, também pode ser compreendido de modo positivo, posto que é na escola que determinados saberes são associados ao ensino dentro desse espaço, adaptados para que sejam ali viabilizados. No entanto, em relação à “escolarização da leitura”, Soares (2001, p. 22) afirma que o termo

[...] se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares) (Soares, 2001, p. 22).

Por essa perspectiva, nesta pesquisa, os participantes do *Leitores, presente!* produziram a resenha instintivamente, pois, ao finalizar uma leitura, geralmente se resume a obra, afirmando se gostou ou se não gostou, e se entrega um trabalho escrito, que, em geral, não é devolvido ou sobre o qual são apontadas falhas e evoluções, tampouco solicitada reescrita. Outro fator que causa impacto nos estudantes, igualmente destacado por Soares (2001), é que são raras as oportunidades em que eles leem integralmente, uma vez que os livros didáticos trazem os textos literários fragmentados. Então, além disso, há também a escolarização de determinados gêneros discursivos, posto que são utilizados para determinados fins, como aconteceu com os participantes do círculo de leitura e com a fragilidade em realizar vídeos ou outro tipo de

produção multimodal, pois isso não configura como algo “cobrado” após o ato de ler, tampouco está no espaço escolar.

Ademais, o trabalho com gêneros dos discursos amplia-se e é necessário educar o olhar dos estudantes para que os compreendam multimodalmente; neste caso; referimo-nos à leitura da adaptação em quadrinhos de Odyr (2012). Conforme registro feito no diário da pesquisadora, a concepção daqueles leitores é de que esse gênero se assemelha aos gibis, portanto, é destinado ao público infantil, de modo que foram surpreendidos positivamente porque a obra ilustra os animais sempre encarando o leitor, conforme a Figura 16, apresentada na seção 4.1.1, na análise da discussão de *A fazenda dos animais/ A revolução dos bichos*.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2018), embora não faça referência direta aos estudos e conceitos de Bakhtin, como já foi discutido no capítulo anterior a respeito da ausência de referencial teórico no documento, recomenda que seja realizado o trabalho com diferentes gêneros e suas ações, seus procedimentos e suas atividades: o *post*, o *tweet*, o *meme* e a *playlist*, por exemplo, são gêneros relativamente recentes e que podem ser curtidos, comentados, compartilhados, bem como possibilitam a construção colaborativa.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que uma das habilidades requeridas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 494) é “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico”, o que evidencia que as aulas de Língua Portuguesa propiciem aos estudantes os meios necessários para que isso ocorra.

Os materiais disponibilizados para o professor pelo PNLD sugerem que sejam trabalhados os seguintes gêneros discursivos: Almeida (2021) indica para a obra de Odyr (2018) o videopoema de *Nome não* e o poema visual *Gente*, ambos de Arnaldo Antunes – em momentos distintos da leitura, disponibilizados no YouTube; Garcia (2021) recomenda a discussão sobre biografia de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial para a finalização da leitura de Grumberg (2022); para a distopia de Bradbury (2020), Nakano (2018) propõe a exibição do filme *Ensaio sobre a cegueira*, que aborda, também, uma sociedade distópica.

O enunciado, além da sua relevância dentro dos gêneros do discurso, possui vínculo com as relações dialógicas. De com Bakhtin (2018, p. 210),

uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage.

As relações dialógicas, portanto, acontecem em enunciados integrais, estilos de linguagem (desde que não sejam em uma abordagem linguística), e na enunciação como um todo, posto que a linguagem, independentemente de como for empregada, é impregnada dessas relações (Bakhtin, 2018). Por essa perspectiva, as leituras selecionadas para o *Leitores, presente!*, as discussões, os materiais selecionados, bem como os materiais produzidos pelos participantes, dialogam mesmo quando confrontados entre si, como ocorre com os enunciados. Em relação a isso, Bakhtin (2017, p. 102) assevera que mesmo que esses enunciados estejam distantes um do outro, “[...] tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas, se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.)”.

Observa-se que, em uma obra literária, as relações dialógicas também se fortalecem ao se referirem a outras obras, sejam literárias e/ou artísticas, ao estabelecerem vínculo com o passado no intuito de tentar modificar o futuro, como acontece nas distopias, nas obras de Orwell (2007, 2020) e Bradbury (2020), até mesmo com o enredo da Segunda Guerra Mundial, na obra de autoria de Grumberg (2022), bem como nas experiências particulares de quem escreveu essas obras. Isso é realizado naturalmente por conta da bagagem de cada sujeito, dos enunciados que os constituem e que se refletem na produção literária.

Os materiais de apoio do PNLD para o professor utilizar as obras utilizadas no *Leitores, presente!* também propõem que sejam estabelecidas relações dialógicas entre as obras, utilizando diferentes elementos. Almeida (2021) sugere que seja feito um trabalho multimodal com imagens dos deuses do Antigo Egito utilizando colagens para a criação de novos personagens, de forma a criar um álbum de personalidades antropozoomorfizadas – tanto no modo físico quanto em uma plataforma digital. Garcia (2021), por sua vez, já idealiza um trabalho dialógico com a relação entre biografias de sobrevivente e o epílogo da obra de Grumberg (2022). Por fim, o quadro de Goya, *O sonho da razão produz monstro*, é sugerido por Nakano (2018) para relacionar com *Fahrenheit 451*.

A próxima seção deste capítulo é destinada a aproximar o que os documentos norteadores da educação, BNCC (Brasil, 2018) e Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), descrevem em relação aos multiletramentos e à multimodalidade.

3.2 BNCC E REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO

Os documentos que regem a educação básica em nível nacional e em nível estadual, respectivamente a BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021), abordam de distintas formas os multiletramentos e a multimodalidade. Desse modo, assim como foi realizado no capítulo anterior, destinado à leitura literária, nesta seção serão apresentadas as competências e habilidades em que os conceitos advindos dos estudos do Grupo Nova Londres (2021) e de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) são mobilizados.

Inicialmente, é oportuno distinguir que a BNCC (Brasil, 2018) utiliza o termo “multissemióticas” como sinônimo de multimodalidade, como oriundo dos textos e discursos híbridos, produtos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Contudo, Rojo e Moura (2019, p. 38) utilizam o termo “multissemiótico” para se referir à análise de diferentes mídias e semiotes por meio de teóricos que atendam às suas especificidades. Kress (2010) e van Leeuwen (2017) discorrem sobre a multimodalidade também pela perspectiva de diferentes signos – semiotes, mas as exploram de maneira integrada, de modo que, em um todo, elas desempenham, a seu modo, um papel relevante para a análise final. Assim, não é possível compreender os termos “multissemióticas” e “multimodalidade” como correlatos, de forma que a BNCC (Brasil, 2018) utiliza, de fato, a multimodalidade, pois os signos não abordados cada um em sua singularidade, mas de modo integrado.

Além disso, o documento utiliza as expressões “multiletramentos” e “novos letramentos”, conforme o trecho (Brasil, 2018, p. 487):

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.

Na BNCC (Brasil, 2018), há uma nota de rodapé explicando qual concepção de “multiletramentos” e “novos letramentos” é compreendida no documento: trata-se de “práticas de leitura e produção de textos” construídas a partir de diferentes linguagem ou semiotes, que, por sua vez, são práticas de multiletramentos que demandam letramentos na linguagem visual, sonora, verbal, corporal; os novos letramentos se referem a práticas específicas em relação à mídia digital. Assim, novamente, a falta de referencial teórico dificulta a análise da

compreensão de quais estudiosos que embasam essas afirmações na BNCC, visto que o que é compreendido pelo Grupo Nova Londres (2021) e por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) não se refere exclusivamente às mídias digitais, mas considera o contexto social em que essas práticas são realizadas.

Em relação às mudanças sociais, conforme é proposto pelo Grupo Nova Londres (2021), é na vida profissional, na vida pública (cidadania) e na vida privada (mundo da vida) em que há o maior impacto, resultando em uma pedagogia dos multiletramentos destinada a (re)pensar o modo como isso se reflete nas práticas pedagógicas. No âmbito profissional, a transformação decorre desde o pós-fordismo, na década de 1970, período em que o foco consistiu na produção em massa, cuja valorização profissional se voltava para trabalhadores com múltiplas habilidades para a execução de trabalhos complexos e integrados. Desse modo, foram estabelecidos novos vínculos laborais que, por meio de uma relação horizontal de trabalho em equipe, viabilizaram um discurso mais informal, oral e interpessoal, indispensável para que esses trabalhadores conseguissem se integrar com facilidade. Dessa forma, ao abordar a vida profissional na realidade escolar, é necessário estabelecer estratégias que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento de competências para o acesso a essa linguagem laboral que demanda dos sujeitos a habilidade da comunicação para negociação e interação com seus pares independentemente da relação hierárquica; nesse sentido, os gêneros do discurso, conforme os estudos de Bakhtin (2017), são aliados ao trabalho de estudo e análise de como a linguagem se adapta conforme as interações sociais dos sujeitos nas mais diversas esferas.

No que diz respeito ao âmbito da vida pública (cidadania), as transformações se concentram nas instituições públicas e no impacto do liberalismo na sociedade. A proposta do Grupo Nova Londres (2021, p. 113) é de que a pedagogia dos multiletramentos reivindique o pluralismo cívico, resgatando a importância das diferenças por meio da diversidade cultural e linguística no espaço escolar como “[...] ferramenta social na formação na formação de novos espaços cívicos e novos conceitos de cidadania”. Em seguida, na vida privada, as mudanças dizem respeito à ruptura entre domínio público e privado, de modo que a linguagem sofre consequências potencializadas pelo uso da tecnologia, contribuindo para que os limites entre a vida pessoal, a vida profissional e a vida pública se relacionem de alguma forma, conectando as informações que circulam nessas esferas. Assim, a internet contribuiu para que essas disrupções ocorressem, sobretudo na contemporaneidade após a pandemia da Covid-19, momento em que a população compreendeu quais os impactos dessa ruptura entre as esferas sociais com que a população interage.

Ao transitar entre esses diferentes meios, é preciso que o sujeito desenvolva a sensibilidade para perceber como as

Diferenças de língua, de discurso e de registro são indicadores de diferenças de mundos da vida. Conforme os mundos da vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais indefinidas, o fato central da linguagem se torna a multiplicidade de significados, bem como suas interseções contínuas. Assim como todas as identidades são formadas de múltiplas camadas, há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. Temos de ser proficientes para negociar os muitos mundos da vida nos quais vivemos e os muitos mundos da vida com os quais nos deparamos em nosso dia a dia (Grupo Nova Londres, 2021, p. 116).

As mudanças sociais apontadas pelo Grupo Nova Londres são apresentadas como campos de atuação social na BNCC (Brasil, 2018, p. 485), sendo propostos para que os estudantes “[...] possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) [...]”, associando-os às experiências de vida desse público. Os campos de atuação social são compreendidos por: vida pessoal, atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário e práticas de estudo e pesquisa. Segundo o documento (Brasil, 2018, p. 489), essa organização

envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.).

No que diz respeito a cada campo, o primeiro, vida pessoal, segundo a BNCC (Brasil, 2018), amplia o autoconhecimento dos estudantes a partir das condições socioculturais e o seu espaço enquanto jovens. O campo de atuação na vida pública compreende o conhecimento de textos legais, promovendo a discussão e o debate de quais são os direitos e deveres juvenis, além de desafiá-los no desenvolvimento de propostas visando projetos culturais e intervenção social. No intuito de produzir textos jornalísticos variados, o campo jornalístico-midiático estabelece condições para que as turmas disponham de meios para analisar linguística e discursivamente textos publicitários, por exemplo, bem como suas estratégias para atingir determinados públicos, seja nas mídias impressas ou digitais, por meio das redes sociais, principalmente.

Em seguida, o campo artístico-literário, busca entrelaçar de modo mais aprofundado a relação entre manifestações culturais e artísticas, desenvolvendo a fruição com a continuidade da formação do leitor literário. As práticas de estudo e pesquisa, por fim, de acordo com a

BNCC (Brasil, 2018, p. 504), dão ênfase aos “[...] gêneros e [à]s habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo” para que os estudantes tenham condições de realizar pesquisas, agindo investigativa e criativamente em relação à produção de conhecimentos.

Essas abordagens promovem um ensino interdisciplinar, de modo que estudantes e professores vão além do conhecimento previsto, trazendo suas experiências de vida, além de ampliar a visão de mundo por meio de e com o outro. Também cabe destacar que os campos de atuação social não são compreendidos isoladamente, o que flexibiliza e amplifica as possibilidades de organização curricular, sendo que clubes de leitura são umas das sugestões feitas no documento.

Tecidas essas considerações entre a teoria e o que a BNCC apresentam em relação à influência e ao impacto desses campos no ensino e aprendizagem, o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021) traz em cada competência habilidades comuns a todos os campos de atuação social nas quais são abordados os (multi)letramentos. Entretanto, do mesmo modo que fora feito nos outros capítulos, também apresentamos um recorte de cada competência, uma vez que nem todas as habilidades visam aos (multi)letramentos. O Quadro 10 ilustra quais são as habilidades selecionadas na competência 1, que compreende o funcionamento das linguagens.

Quadro 10 – Recorte competência 1 no Referencial Curricular Gaúcho

Habilidade	Etapa(s)
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	1º e 2º
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.	1º 2º e 3º anos
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	1º e 2º
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	3º
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de	1º

(continua)

perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1º
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	2º
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	2º
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	2º
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1º, 2º e 3º ano

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2021, p. 165-167)

As linguagens possibilitam os mais diversos e criativos trabalhos. Embora nem todas as habilidades apresentadas no Quadro 10, como as que dizem respeito à produção e à análise de elementos sonoros (EM13LP13), de imagens em movimento (EM13LP14) e de textos orais (EM13LP16). A habilidade EM13LP02, prevista para o 3º ano, é direcionada também ao trabalho com os gêneros do discurso ao citar a tríade bakhtiana, conforme apresentada na subseção anterior; já a habilidade EM13LP03 se refere às relações dialógicas, outra contribuição do filósofo da linguagem russo.

No que diz respeito à competência 2, cujo objetivo, de modo geral, é compreender diferentes processos nas práticas sociais de linguagem, conforme o documento (Rio Grande do Sul, 2021, p. 169), a habilidade (EM13LGG201), que consiste em “Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como

fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, destina-se a todas as etapas do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), sendo construída e aprofundada ano a ano. Para que ela adquira o caráter (multi)letrado, é importante perceber a qual(is) linguagem(ns) os estudantes têm acesso, assim como quais práticas serão propiciadas para que essa capacidade seja ampliada e aprofundada progressivamente.

Na sequência, a competência 3, que reforça o uso das linguagens para o exercício do protagonismo, dispõe do recorte das habilidades apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Recorte da competência 3 no Referencial Curricular Gaúcho

Habilidade	Etapa(s)
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	2º
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	2º
(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	3º
(EM13LP15)	2º e 3º anos
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	1º e 2º anos

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2021, p. 171-172)

As habilidades aqui apresentadas para a competência 3 demandam posicionamento crítico dos estudantes, convidando-os, muitas vezes, a analisar os contextos de produção, deslocando-os, então, para a contemporaneidade, como ocorreu com a discussão das obras literárias no *Leitores, presente!*. Contudo, a habilidade EM13LP17, que prevê que a turma elabore vídeos, foi sugerida como atividade de pós-leitura do livro *A revolução dos bichos / A fazenda dos animais*, de Orwell (2007, 2020), mas não obteve adesão dos leitores participantes. Reiteramos que, assim como ocorreu nos demais quadros em que as habilidades foram apresentadas, a habilidade EM13LP15 também consta na competência 1, por isso não foi mencionada novamente.

As competências 4 e 5 não são contempladas no que concerne aos (multi)letramentos, nesta pesquisa, pois dizem respeito às áreas de Línguas Estrangeiras e Educação Física, respectivamente, conforme é informado no capítulo 2 (p. 24). Ademais, os aspectos geopolíticos, com foco nas variedades e formas de expressões identitárias não foram abordadas nas discussões do círculo de leitura, tampouco a linguagem em práticas corporais.

Na sequência, o recorte das habilidades da competência 6, cuja referência é à apreciação estética de produções artísticas e culturais, é mobilizado no Quadro 12.

Quadro 12 – Recorte da competência 6 no Referencial Curricular Gaúcho

Habilidade	Etapa(s)
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	2º
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	1º e 2º anos

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2021, p. 175)

Observamos que, tanto nesse recorte quanto nas demais habilidades comuns a todas as áreas, informadas no documento, nenhuma é prevista para a última etapa do ensino médio (3º ano), deixando uma lacuna na aprendizagem dos estudantes no encerramento da vida escolar básica. As duas habilidades selecionadas evidenciam a expressão autoral por meio da linguagem, relacionando as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida desses jovens, de modo que não é algo exclusivo da disciplina de Artes, estendendo-se também à disciplina de Literatura.

Por fim, a competência 7, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 490), trata de

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Como afirmado no início deste capítulo, a cultura digital constitui a ideia dos multiletramentos pelo Grupo Nova Londres (2021), todavia, tal noção de tecnologia é ampla e pode ser abordada de diversas formas. Nesta pesquisa, devido à estrutura escolar na qual o círculo de leitura foi realizado, os meios tecnológicos utilizados foram: a leitura de livros nos

computadores e a realização da atividade de pós-leitura da obra *Fahrenheit 451*, de Bradbury (2021). Sendo assim, o Quadro 13 apresenta as habilidades comuns a todas as áreas, conforme previsto no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021).

Quadro 13 – Recorte da competência 7 no Referencial Curricular Gaúcho

Habilidade	Etapa(s)
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	1º
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede	2º
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	1º
(EM13LP17)	1º
(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	1º

Fonte: adaptado de Rio Grande do Sul (2021, p. 176-177)

É oportuno ressaltar que a ideia do que é tecnologia e sua utilização em sala de aula é muito ampla, já que até os materiais escolares básicos, como lápis e caneta, são considerados tecnológicos. Além disso, o aspecto positivo dessas habilidades para todas as disciplinas do currículo escolar é que elas podem ser adequadas a diferentes realidades escolares, considerando que alguns espaços dispõem de internet e sala de informática, por exemplo, ao passo que outros locais sequer possuem quadro branco, no qual se utiliza pincel marcador ao invés de giz. No que diz respeito à habilidade EM13LP17, ela não foi abordada aqui, pois consta também no Quadro 11; mesmo sendo proposta aos estudantes em uma das atividades do *Leitores, presente!*, não houve adesão dos leitores.

Por essa perspectiva, o próximo capítulo é destinado a apresentar como esta pesquisa foi construída metodologicamente, assim como a análise parcial dos resultados obtidos a partir do corpus do trabalho.

4 “EU GOSTO DE LER, SÓ TENHO VERGONHA”: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo se destina a descrever a metodologia adotada para que os objetivos propostos nesta pesquisa sejam atendidos. Sendo assim, são estabelecidas quatro seções: a primeira seção apresenta as características metodológicas do trabalho; a seção seguinte traz o contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, localizada na cidade de Passo Fundo/RS, onde o círculo de leitura foi desenvolvido; a terceira seção ilustra quais foram os procedimentos metodológicos adotados, bem como as técnicas de análise; por fim, são traçadas as análises decorrentes do *corpus* e apresentados os resultados da investigação.

4.1 OBJETIVOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta seção estabelece como esta pesquisa é definida do ponto de vista de sua natureza, em relação aos objetivos de estudo, ao procedimento técnico e à abordagem. No que diz respeito à primeira característica, a sua natureza é aplicada, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos [...]”, neste caso em relação à leitura de literatura nas escolas abrangendo interesses locais, uma vez que a pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada na cidade de Passo Fundo/RS.

Em seguida, quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória: foram investigados dados coletados a partir das leituras literárias realizadas pelos estudantes do ensino médio; da mesma forma, foram analisados de que modo os letramentos multimodais são mobilizados para a construção de significados. Dessa maneira, foram necessários um levantamento bibliográfico sobre o tema e a aplicação de um questionário com os envolvidos na pesquisa após a finalização do círculo de leitura para verificar como foram as experiências práticas com o problema pesquisado, conforme estabelecem Prodanov e Freitas (2013).

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é, em um primeiro momento, bibliográfica; em seguida, foi feita uma pesquisa-ação e grupo focal com estudantes dos três níveis do ensino médio, oriundos da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros. Em uma pesquisa bibliográfica, são selecionados os materiais já publicados sobre o assunto da pesquisa, de acordo com os capítulos teóricos anteriormente discutidos, bem como verificadas possíveis incoerências ou contradições na análise dos dados dos leitores que

participaram do círculo de leitura quando confrontadas com o referencial teórico acionado ao longo do trabalho.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011, p. 20), possui

base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a 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.

Por essa perspectiva, esta pesquisa é baseada num conhecimento social com as pessoas que são pesquisadas (estudantes) do tipo participativo, que focaliza ações ou transformações específicas.

Em um grupo focal, a recomendação é que a sua dimensão não seja demasiado grande e tampouco pequena, sendo ideal entre seis e doze participantes. Gatti (2012) afirma que esses integrantes precisam ter características em comum e alguma vivência com o assunto a ser discutido, de modo que tragam a suas experiências para os encontros. Assim,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o reconhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema estudado. A pesquisa com grupos focais [...] permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2012, p. 11).

A pesquisa-ação consistiu, na primeira etapa, na aplicação de um questionário aos participantes do círculo de leitura para identificar os interesses literários. A partir disso, a pesquisadora definiu as obras a serem lidas e as datas dos encontros, bem como o cronograma das discussões de leitura. Ao término das socializações, os estudantes produziram algum material, como resenhas, outros contos, produções gráficas e comparações entre obra e filme, a partir da sua experiência com a obra literária, de modo que foi essa a sistemática adotada, conforme elucidada a Tabela 2.

Tabela 2 – Sistemática do círculo de leitura

Etapa	Atividade	Período
1	Leitura e discussão de <i>A revolução dos bichos</i> (Orwell, 2007) / <i>A fazenda dos animais</i> (Orwell, 2020) e a <i>graphic novel</i> adaptada por Odyr (2018). Aplicação do questionário inicial. Votação das obras seguintes. Produção final.	10/08/2022 a 31/08/2022 – 4 encontros, nas quartas-feiras, duração de 1h30 cada um
2	Leitura e discussão de <i>A mercadoria mais preciosa</i> (Grumberg, 2022). Produção final.	14/09/2022 a 28/09/2022 – 3 encontros, nas quartas-feiras, duração de 1h30 cada um
3	Leitura e discussão de <i>Fahrenheit 451</i> (Bradbury, 2020). Exibição do filme. Produção final. Questionário final.	5/10/2022 a 09/11/2022 – 4 encontros, nas quartas-feiras, duração de 1h30 cada um

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

Desse modo, o *corpus* estabelecido é o seguinte: o questionário inicial (Apêndice A), aplicado aos estudantes participantes do círculo de leitura; os materiais selecionados para complementar a experiência leitora, como as fichas de leitura (Apêndice G) e o material da discussão final (Apêndice H); as produções realizadas pelos estudantes após leitura; o questionário final (Apêndice C); o diário de pesquisa.

Além disso, no que tange à abordagem, esta pesquisa é qualitativa, posto que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Na realização de uma pesquisa que envolve seres humanos, é preciso submeter o projeto para que o Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, neste caso, analise a proposta e emita a autorização para o início da atividade. Sendo assim, o projeto é identificado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o número 57724022.2.0000.5342, tendo sido aprovado em 1º de junho de 2022, por meio do parecer 5.444.257, conforme Anexo A. Além disso, como os estudantes são menores de idade, os seus responsáveis assinaram os termos de responsabilidade, de acordo com o Apêndice E.

A próxima seção destina-se a descrever o espaço onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como os dados referentes aos estudantes que participaram da pesquisa.

4.2 CONTEXTO ESCOLAR

A Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros está localizada na cidade de Passo Fundo/RS, no bairro Santa Marta, dispondo de turmas do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No ano de 2022, nas duas primeiras etapas da educação básica, as turmas foram divididas entre os turnos matutino e vespertino, totalizando 308 estudantes; já entre as turmas de 1º, 2º e 3º anos da última etapa da educação básica, o ensino médio, foram organizadas entre os turnos da manhã e da noite, havia 113 estudantes.

As crianças e os jovens que são matriculados na escola são, em geral, de famílias em vulnerabilidade social e residentes dos bairros próximos à escola, como Menino Deus e Donária, além daqueles que moram na Santa Marta. Em relação à estrutura física da Escola Maria Dolores, é importante destacar que a biblioteca, espaço fundamental para o círculo de leitura, não dispõe de um acervo com muitas obras para além daquelas fornecidas pelo PNLD, por exemplo, de modo que não havia exemplares das obras selecionadas para a leitura para os estudantes. A pesquisadora, por meio de financiamento próprio, adquiriu os exemplares de *A fazenda dos animais* e *A revolução dos bichos* para os estudantes que participaram dos encontros para que eles não tivessem que arcar com qualquer valor para participar. Na leitura da adaptação em quadrinhos de *A revolução dos bichos*, de *A mercadoria mais preciosa* e de *Fahrenheit 451*, foram disponibilizados *e-books*, lidos nos *chromebooks* disponíveis na escola.

Para que os estudantes participassem da pesquisa, a pesquisadora, que também era professora deles, foi nas salas de aula em períodos diferentes daqueles em que lecionava e explicou que estava ali para divulgar a pesquisa, apresentando a proposta. Assim, os estudantes que tinham interesse em participar levaram os termos para casa (TCLE e TALE, Apêndice E e Apêndice F, respectivamente), visando à permissão dos pais/responsáveis para quem era menor de 18 anos de idade²⁰ e à anuência em comparecer às discussões.

A adesão não foi maior porque o perfil discente é de trabalhadores no turno inverso à escola, seja formalmente – estágio/ menor aprendiz/ carteira assinada – ou informalmente, auxiliando a família nos cuidados com os irmãos/ trabalhando com os pais; ainda há estudantes que apresentam dificuldade na leitura/escrita e mesmo não tendo o caráter formal, de ser

²⁰ Dos doze estudantes participantes, cinco deles eram maiores de idade.

avaliado como em sala de aula, eles são tímidos para socializar suas leituras. Além disso, não foi possível contemplar o corpo docente nesta pesquisa por indisponibilidade da escola: não havia local para a execução de mais um círculo de leitura, além do que já estava sendo realizado com os estudantes, tampouco o quadro docente teria carga horária extra para participar – inclusive, na época em que o círculo de leitura foi desenvolvido (outubro de 2022), faltavam professores de algumas disciplinas.

A Figura 5 esclarece em qual etapa do Ensino Médio esse público estava.

Figura 5 – Estudantes participantes do círculo de leitura



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

Esses números se referem a três estudantes do 1º ano; um estudante do 2º ano; e oito estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sendo que todos esses participaram de todos os três encontros. De acordo com o questionário respondido, as idades variam entre 15 e 22 anos. Ao longo da análise, os demais dados do questionário inicial, assim como os resultados do questionário final, serão apresentados.

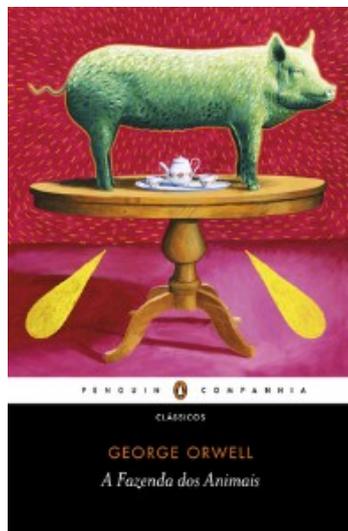
4.3 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE

Nesta etapa da pesquisa, serão apresentados os procedimentos da análise dos seguintes objetos, os quais serão abordados na próxima seção: o questionário inicial, apresentando informações referentes a quem são os estudantes que participaram da primeira leitura; as obras *A fazenda dos animais* (Orwell, 2020), *A revolução dos bichos* (Orwell, 2007) e a adaptação

em quadrinhos, produzida por Odyr (2018), *A mercadoria mais preciosa* (Grumberg, 2022) e *Fahrenheit 451* (Bradbury, 2020), bem como os materiais disponibilizados nos encontros e as produções finais, elaboradas pelos estudantes. A diferença entre os títulos de Orwell se justifica após a revisão do título original, do inglês *Animal's farm: A revolução dos bichos*, ter sido traduzida para o português em 1964, período em que a ditadura militar foi instaurada no Brasil, de modo que o significado de “revolução” é diferente do que era naquele período em relação ao contexto atual; mais recentemente, o título foi revisto e muitas edições já utilizam *A fazenda dos animais*, mais próximo do título original.

Figura 6, Figura 7, Figura 8, Figura 9 e Figura 10 ilustram as edições utilizadas, enquanto Quadro 14, Quadro 15, Quadro 16, Quadro 17 e Quadro 18 apresentam os textos das contracapas.

Figura 6 – A fazenda dos animais (Edição Penguin)



Fonte: Companhia das Letras (2020)

Quadro 14 – Texto contracapa – Edição Penguin

“Todos os hábitos do Homem são malignos. E, acima de tudo, nenhum animal jamais deverá tyranizar outro animal. Fracos ou fortes, inteligentes ou simplórios, somos todos irmãos. Nenhum animal jamais deverá matar outro animal. Todos os animais são iguais.”

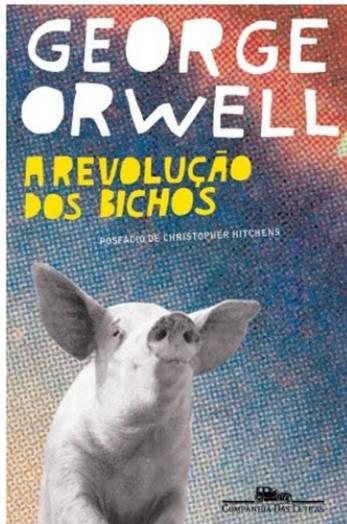
Cansados dos maus-tratos e abusos dos humanos, os animais da Fazenda do Solar decidem tomar o poder das mãos do sr. Jones. Com um idealismo inflamado e repleto de frases de ordem, eles tentam criar um paraíso de progresso, justiça e igualdade, mas são impedidos por uma coisa: a ambição do poder.

Esse é o palco para uma das fábulas satíricas mais importantes da modernidade, um conto de fadas para adultos que registra a transformação de uma revolução popular em totalitarismo. Contudo, a narrativa é complexa o suficiente para evocar a rivalidade entre Stálin e Trótski, bem como o conflito entre “o socialismo num só país” e a revolução mundial.

Publicado pela primeira vez em 1945 depois de ser rejeitado por diversas editoras, *A Fazenda dos Animais* é uma crítica ferrenha à ditadura stalinista e mostra como um movimento pode ir se degenerando gradualmente, caindo em contradição, formando hierarquias e, por fim, estabelecendo uma ditadura.

Fonte: Companhia das Letras (2020)

**Figura 7 – A revolução dos bichos
(Edição Companhia das Letras)**



Fonte: Companhia das Letras (2007)

**Quadro 15 – Texto contracapa
Edição Companhia das Letras**

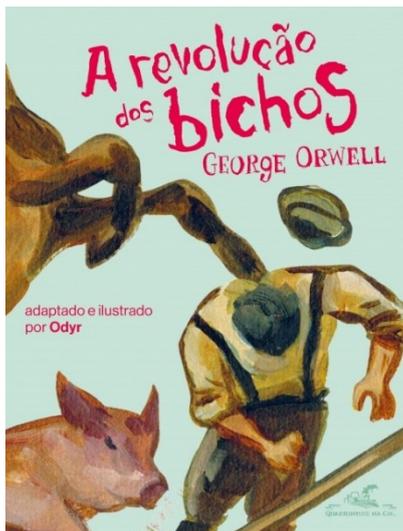
Cansados da exploração a que são submetidos pelos humanos, os animais da Granja do Solar rebelam-se contra seus donos e tomam posse da fazenda, com o objetivo de instituir um sistema cooperativo e igualitário, sob o slogan “Quatro pernas bom, duas pernas ruim”.

Mas não demora muito para que alguns bichos – em particular os mais inteligentes, os porcos – voltem a usufruir privilégios, reinstituindo aos poucos um regime de opressão, agora inspirado no lema “Todos os bichos são iguais, mas alguns bichos são mais iguais que outros”. A história da insurreição libertária dos animais é reescrita de modo a justificar a nova tirania, e os dissidentes desaparecem ou são silenciados à força.

Instrumentalizada na época da Guerra Fria como arma anticomunista, A revolução dos bichos transcende os marcos históricos da ditadura stalinista que a inspirou e resplandece hoje, passados mais de sessenta anos de seu surgimento, como uma das mais extraordinárias fábulas sobre o poder que a literatura já produziu.

Fonte: Companhia das Letras (2007)

**Figura 8 – A revolução dos bichos
(Edição Graphic Novel)**



Fonte: Companhia das Letras (2018)

**Quadro 16 – Texto contracapa
– Edição Graphic novel**

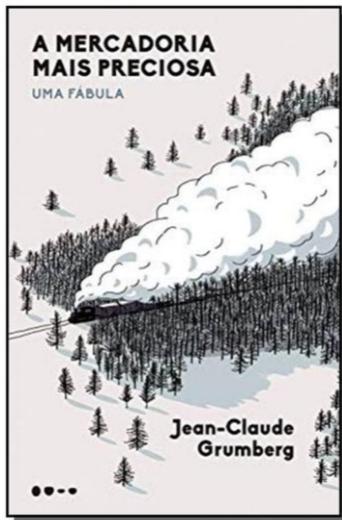
A obra-prima de George Orwell adaptada para os quadrinhos

Clássico moderno, e uma das mais célebres peças de ficção produzidas no século XX, *A revolução dos bichos* ganha vida e movimento nesta adaptação extraordinária para todas as idades.

Escrita em plena Segunda Guerra Mundial e publicada em 1945, a obra de Orwell é uma das narrativas incontornáveis do nosso tempo, uma alegoria universal sobre os mecanismos do poder e as franquezas que levam à corrosão de grandes ideias e projetos de revolução política.

Fonte: Companhia das Letras (2018, grifo do autor)

Figura 9 – A mercadoria mais preciosa



Fonte: Todavia (2022)

Quadro 17 – Texto contracapa

Uma fábula ao mesmo tempo terrível e encantadora sobre o holocausto.

“Neste milagre de beleza, força e simplicidade, Jean-Claude Grumberg nos presenteia com um clássico instantâneo.”

Le Canard enchaîné

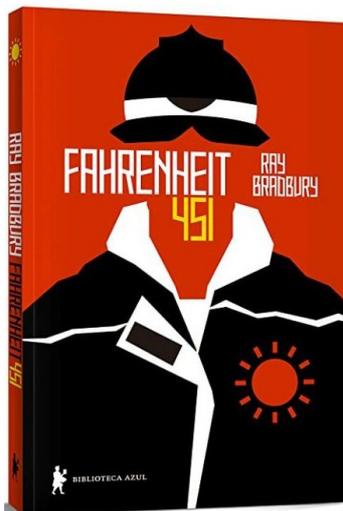
“Um conto admirável e terrível.”

Libération

“Um dia, talvez um dia, amanhã ou depois de amanhã, ou pouco importa quando, o trem terá enfim piedade de sua fome e, ao passar, lhe dará como esmola uma de suas preciosas mercadorias.”

Fonte: Todavia (2022)

Figura 10 – Fahrenheit 451



Fonte: Globo (2020).

Quadro 18 – Texto contracapa

“Ficção científica é uma ótima maneira de fingir que você está falando do futuro quando, na realidade, está atacando o passado recente e o presente”, afirmou Ray Bradbury. *Fahrenheit 451* é uma grande crítica aos regimes autoritários de qualquer tempo, é uma obra política, que se tornou um clássico da distopia – e também um dos livros mais censurados. Publicado originalmente em 1953, é um livro redescoberto a cada nova geração, pois ainda tem algo importante a dizer.

Fonte: Globo (2020).

De forma breve, *A fazenda dos animais/ A revolução dos bichos* tem como enredo uma fazenda onde os animais passam controlar, mas o que fora idealizado pelo porco Major com a promessa de dias melhores para todos os animais, torna-se uma disputa pela administração do lugar mediante o comportamento desses personagens muito semelhante ao dos humanos. Já *A*

mercadoria mais preciosa narra como o casal de lenhadores recebe uma “mercadoria”, em um determinado dia, que foi arremessada pelo trem; aos poucos, o leitor vai compreendendo os motivos pelo qual o pai da criança tomou essa atitude e como é possível ser afetivo em um momento de desumanidade da Segunda Guerra Mundial. Por fim, o último livro escolhido no *Leitores, presente!*, *Fahrenheit 451*, apresenta um futuro em que a queima de livros é feita pelos bombeiros, sem a população questionar se um dia isso foi diferente, em uma sociedade na qual a tecnologia vigia tudo e todos, propiciando questionamentos ao nosso comportamentos atualmente.

O questionário inicial, por sua vez, é composto de 15 perguntas divididas em duas seções: perfil pessoal e leituras. A primeira seção dispõe de seis perguntas, todas de resposta única; enquanto a segunda seção apresenta nove perguntas, das quais que também são dicotômicas, duas são de múltipla escolha e as duas últimas são abertas.

Os materiais analisados dizem respeito a cada uma das leituras realizadas, conforme elucidado no Quadro 19.

Quadro 19 – Materiais de análise

<i>A revolução dos bichos/ A fazenda dos animais</i>	<i>A mercadoria mais preciosa</i>	<i>Fahrenheit 451</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Mapa dos personagens; • Fichas de leitura; • Apresentação de slides (recordando o que fora lido); • Produção dos estudantes: contos e resenha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de slides; • Cartaz “O que eu – O que eu quero saber – O que eu aprendi – Minha mercadoria preciosa”; • Diário de leitura; • Pitacos de leitura; • Produção dos estudantes: recomendação de leitura, conto e ilustração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Previsões de leitura; • Questões de discussão; • Exame da Sacola Marrom; • Livro x filme.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Em relação aos materiais da primeira leitura do *Leitores, presente!*, há algumas fichas de leitura que foram preenchidas semanalmente pelos participantes, o cartaz com a sistematização dos personagens, a apresentação de *slides* (resgata a leitura realizada até aquele momento e retoma alguns pontos para debate) e as produções elaboradas pelos estudantes.

No que diz respeito à leitura de *A mercadoria mais preciosa*, a segunda obra lida no círculo de leitura, o primeiro material foi elaborado pela pesquisadora, a apresentação de slides do primeiro encontro, na qual situa os participantes sobre o autor, o gênero fábula e norteia para

a construção do cartaz “O que eu – O que eu quero saber – O que eu aprendi – Minha mercadoria preciosa”. Em seguida, o diário de leitura era preenchido a cada encontro, individualmente, ao passo que, no segundo encontro, foram apresentados fragmentos da obra para discussão oralizada – Pitacos de leitura. Diferentemente da leitura anterior, para essa obra os gêneros produzidos foram mais diversificados: cartaz recomendo a leitura, conto e ilustração.

Por fim, na terceira e última obra lida, inicialmente, os participantes do *Leitores, presente!* fizeram as suas previsões de leitura para que, no encontro seguinte, discutissem sobre alguns trechos e assuntos lidos até então. Para registro da leitura, foi aplicado o Exame da Sacola Marrom, que consiste em uma sacola contendo uma ficha, um envelope com uma imagem e dois canudos de papel sobre algo relacionado à leitura. A última produção consistiu em assistir à adaptação homônima e analisar qual havia sido melhor – o livro ou filme, e ainda relacionar uma música a um dos personagens, esses registros foram sistematizados na plataforma *Padlet*. Para garantir que os estudantes do *Leitores, presente!* não sejam identificados e suas identidades sejam preservadas, eles são identificados por números, como Estudante Um, Estudante Dois, assim sucessivamente, ao passo que somente uma estudante recebeu o nome de Lírio, conforme será pontuado na subseção 4. 4. 1 – *A fazenda dos animais/ A revolução dos bichos*. Assim, nas análises das três obras lidas e discutidas no círculo de leitura são acionadas as produções mais significativas e produtivas, conforme a participação de cada leitor.

Uma vez que a leitura literária suscita experiências que variam de leitor para leitor, o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), é abordado como método de análise. A sua principal característica é a observação de pistas e elementos que geralmente passam despercebidos, mas que são importantes em uma investigação. Esse tipo de análise surgiu a partir da análise de personagens, como Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle, e da observação de Freud em relação a um especialista de arte: os indícios imperceptíveis são importantes para o detetive, do mesmo modo para o copista, que precisa imitar o trabalho do artista para um resultado de excelência.

Desse modo, essa metodologia é utilizada na investigação da materialidade do *corpus* no intuito de olhar atentamente para as pistas deixadas pelos estudantes nas discussões, nos questionários e nos materiais produzidos. O Quadro 20 estabelece como serão acionadas as categorias mobilizadas nesta pesquisa, bem como indica o referencial teórico e o conceito para cada uma delas.

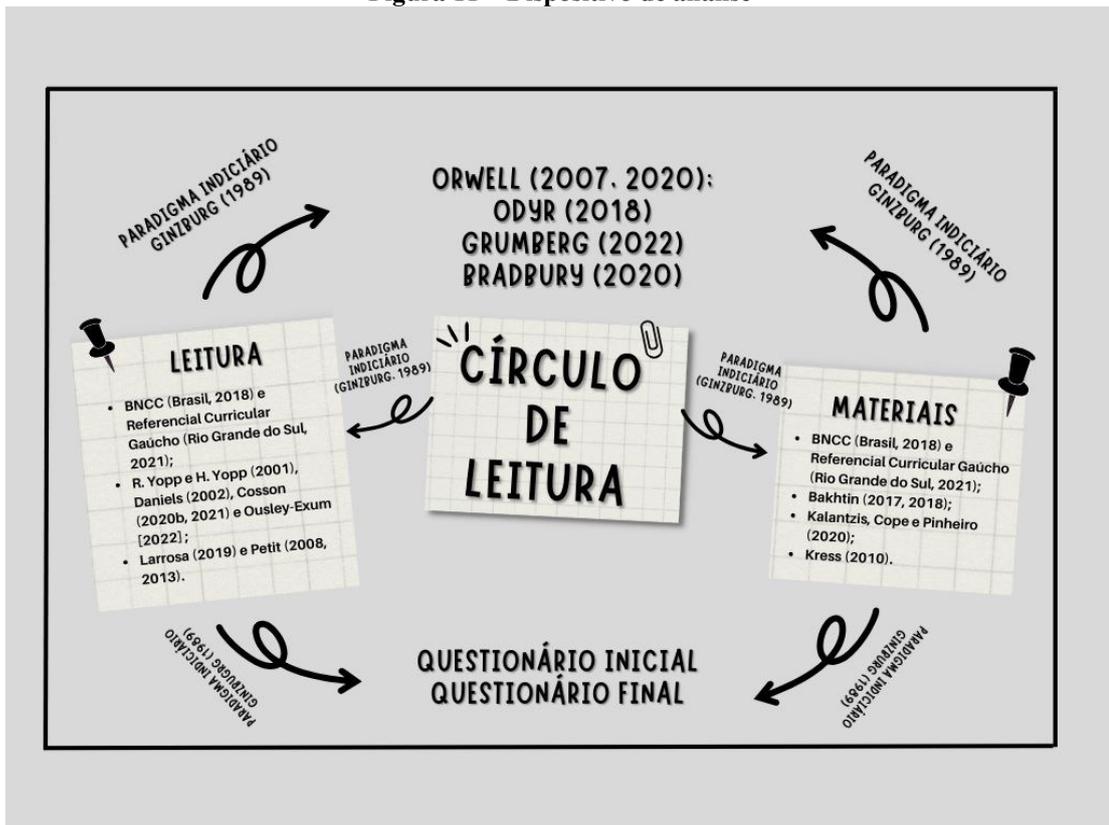
Quadro 20 – Categorias de análise

CATEGORIA	REFERENCIAL TEÓRICO	CONCEITO
Ensino de Literatura e leitura na escola	BNCC (Brasil, 2018) e Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021).	Habilidades e competências requeridas para o ensino de Literatura na escola.
Trabalho com o texto literário	R. Yopp e H. Yopp (2001), Daniels (2002), Cosson (2020b, 2021) e Ousley-Exum [2022].	Atividades para as diferentes etapas da leitura.
Leitura como experiência	Larrosa (2019) e Petit (2009, 2013).	A importância da leitura e o seu impacto na relação entre sujeito e o outro.
Gêneros do discurso	Bakhtin (2017).	Os gêneros discursivos das obras literárias. Os gêneros utilizados nas produções do círculo de leitura.
Relações dialógicas	Bakhtin (2018).	A relação entre as obras e as experiências dos estudantes. A relação entre as obras e os materiais produzidos pelos estudantes.
Multiletramentos e multimodalidade	BNCC (Brasil, 2018) e Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021).	Habilidades e competências requeridas para o ensino por meio dos multiletramentos e multimodalidade na escola.
Letramento multimodal	Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Kress (2010).	Elementos do <i>design</i> .

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Essas categorias serão acionadas de acordo com o dispositivo de análise, conforme a Figura 11.

Figura 11 – Dispositivo de análise



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

A partir disso, o círculo é acionado considerando dois pontos: a leitura e os materiais, de modo que as leituras selecionadas, bem como os questionários, inicial e final, são analisados por ambas as perspectivas. O aporte teórico mobilizado ao longo deste trabalho é responsável por embasar o corpus junto às categorias estabelecidas, à leitura e aos materiais.

Tecidas essas considerações, a próxima seção se destina a detalhar minuciosamente o círculo de leitura *Leitores, presente!*, seu funcionamento, as discussões, as leituras e os materiais disponibilizados, bem como as produções realizadas.

4.4 “UM LIVRO É UMA ARMA CARREGADA²¹” – ANÁLISE DAS OBRAS, DO QUESTIONÁRIO, DAS PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES E DAS DISCUSSÕES NO CÍRCULO DE LEITURA

Esta seção é dividida em quatro subseções: nas três primeiras, são analisadas as discussões referentes a cada uma das obras literárias lidas nos encontros, na ordem em que foram abordadas – Orwell (2007, 2020), Odyr (2018), Grumberg (2022) e Bradbury (2020),

²¹ Frase da obra de Bradbury (2020, p. 81).

bem como de que forma são associadas aos demais instrumentos do *corpus* (questionário inicial, os materiais utilizados, o diário da pesquisadora, produção dos estudantes e o questionário final), às categorias de análise e ao referencial teórico acionado nos capítulos anteriores, enquanto a quarta e última subseção se reserva a olhar focadamente para todos os resultados.

Inicialmente, em relação ao perfil dos participantes do primeiro encontro, a Figura 12 esclarece quem são eles em relação ao gênero.

Figura 12 – Perfil dos participantes do *Leitores, presente!*



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

A pessoa identificada como “não binária” participou apenas da primeira discussão com mais assiduidade, faltando somente em um encontro; nas demais discussões, esteve em pelo menos um encontro de cada obra abordada, e, posteriormente, a coordenação me informou que ele não estava frequentando as aulas há muito tempo, configurando abandono escolar – motivo pelo qual ele não respondeu ao questionário final, conforme consta no diário da pesquisadora. No que diz respeito aos quatro participantes do sexo masculino, os dados referem-se a dois alunos do noturno, sendo que um deles não participou da discussão da obra de Orwell, e os demais do matutino; quanto às estudantes do sexo feminino, somente duas são do noturno e as outras seis são do matutino. Sendo assim, esses dados se referem aos leitores e às leitoras que participaram totalmente dos encontros, com ausências pontuais, ou de no mínimo duas obras.

No primeiro encontro, todos preencheram o questionário inicial, do qual todos os dados tabulados encontram-se no Apêndice B, além de responderem em um papel (a identificação não

era necessária) qual(is) era(m) a(s) expectativa(s) ao participar do círculo de leitura. O Quadro 21 reúne todas as respostas.

Quadro 21 – Expectativas dos participantes ao participar de um clube de leitura

Respostas dos estudantes	
1. “Aprender sobre culturas e criar um futuro na area [sic] da leitura para todos, [sic]”	2. “Expandir e conhecer um universo dormente em minha mente.”
3. “Conhecer novas pessoas e novos livros. Aumentar minha criatividade e conhecimento.”	4. “Nenhuma.”
5. “Minha expectativa é alta, pois conheço a capacidade da professora [a pesquisadora], e para mim é algo novo, um ‘tipo’ de desafio, pois eu não tenho o costume de ler livros, tenho alguns, mas não leio diariamente. Espero me ‘dar’ bem nesse novo projeto.”	6. “Eu quero ler com frequência [sic], e deixar de lado uma dificuldade que tenho: não entender o que eu li, e ampliar meu vocabulário [sic], conhecer novas palavras.”
7. “Quero conhecer novos livros.”	8. “Passa [sic] de ano.”
9. “Nenhuma.”	10. “perder [sic]a timidez e fazer amizades :) [sic].”
11. “Para conhecer outras pessoas e para aprender gosta [sic] de ler livros, e porque eu gosto de ler só tenho vergonha [sic].”	12. “Espero adquirir conhecimento literário, conhecer novos autores novos livros [sic]. E me tornar uma melhor leitora.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Observamos que nem todos os participantes sentiram-se à vontade para responder à pergunta, ademais uma das participantes não consegue ler e escrever, frequentando somente as discussões relativas à primeira obra. Em relação a essa estudante, será a única nomeada, a Lírio²², pois sua presença nos encontros teve uma participação mais incisiva. As expectativas são diversas, variando desde conseguir frequentar e ter algum aproveitamento com a escola (Estudante 8), a não ter expectativa alguma (Estudantes 4 e 9), como superar a vergonha (Estudantes 10 e 11; este último originou o título deste capítulo), adquirir os hábitos (Estudantes 1, 3, 5, 6, 11 e 12) e conhecer novas obras (Estudante 7).

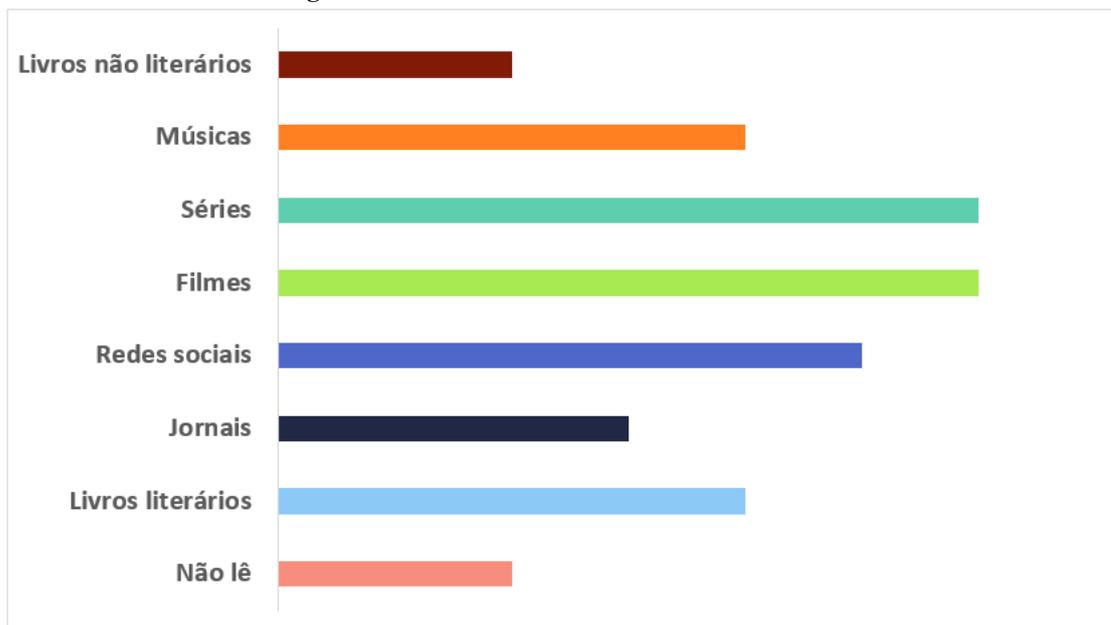
Por essa perspectiva, Petit (2009) destaca alguns pontos em relação à leitura: ela possibilita o acesso ao saber, a apropriação da língua, a construção de si mesmo, convida o leitor a um outro lugar e a outro tempo (considerando o deslocamento sócio-histórico realizado por ele), a inclusão (principalmente aos descendentes de imigrantes, objeto de pesquisa da autora) e o estabelecimento de círculos de pertencimento mais amplos. Assim, as expectativas

²² Nome fictício.

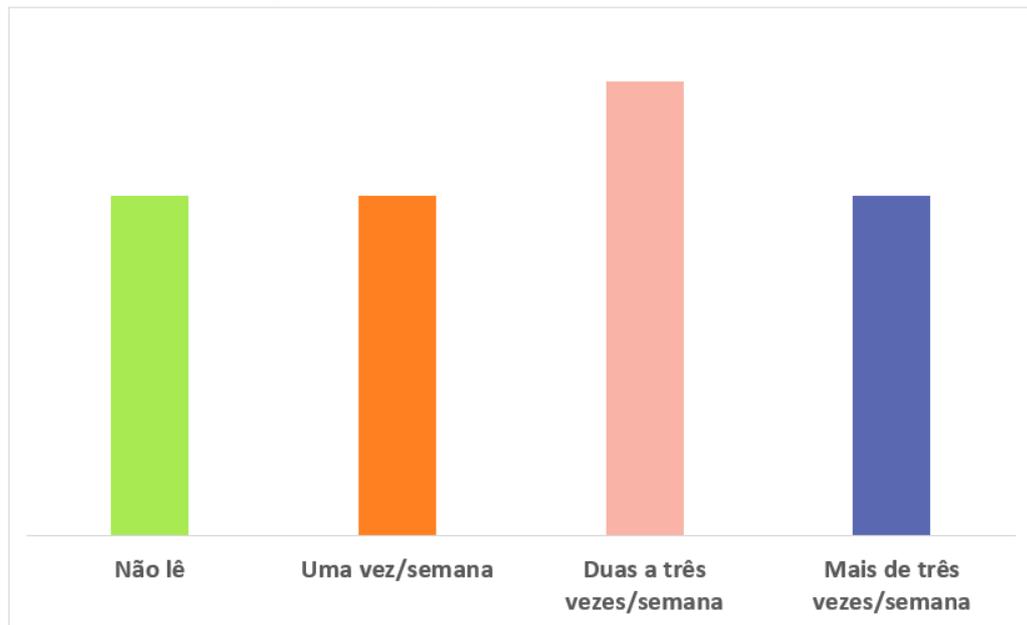
dos estudantes vão ao encontro do que a autora relaciona à leitura, de modo que eles almejavam ampliar seus conhecimentos linguísticos, sobrepujar suas barreiras (como a timidez, por exemplo) e puderam se sentir pertencentes a um grupo, de alguma forma. De acordo com a pesquisadora francesa, “A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso [...] à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros” (Petit, 2009, p. 60-61); buscamos, com o círculo de leitura, propiciar um espaço extracurricular, uma vez que, mesmo a pesquisadora sendo professora dos estudantes participantes, as atividades não tiveram caráter avaliativo, para que esses leitores pudessem expressar seus anseios, suas opiniões em relação às leituras, independentemente de serem favoráveis ou contrárias, assim como quanto à realização das atividades propostas.

Ao pensar em um círculo de leitura também pela perspectiva da experiência, consideramos a subjetividade, conforme Larrosa (2019), no sentido de que a leitura literária atingiu cada um dos participantes de formas distintas, considerando as expectativas criadas, segundo o Quadro 21, suas bagagens leitoras anteriores ao *Leitores, presente!*, assim como suas preferências nas mais diversas formas de leitura. A Figura 13 esclarece as preferências leitoras dos participantes que foram assíduos no círculo, enquanto a Figura 14 determina a frequência de leitura e a Figura 15 apresenta o tempo dedicado à leitura, segundo as respostas do questionário inicial.

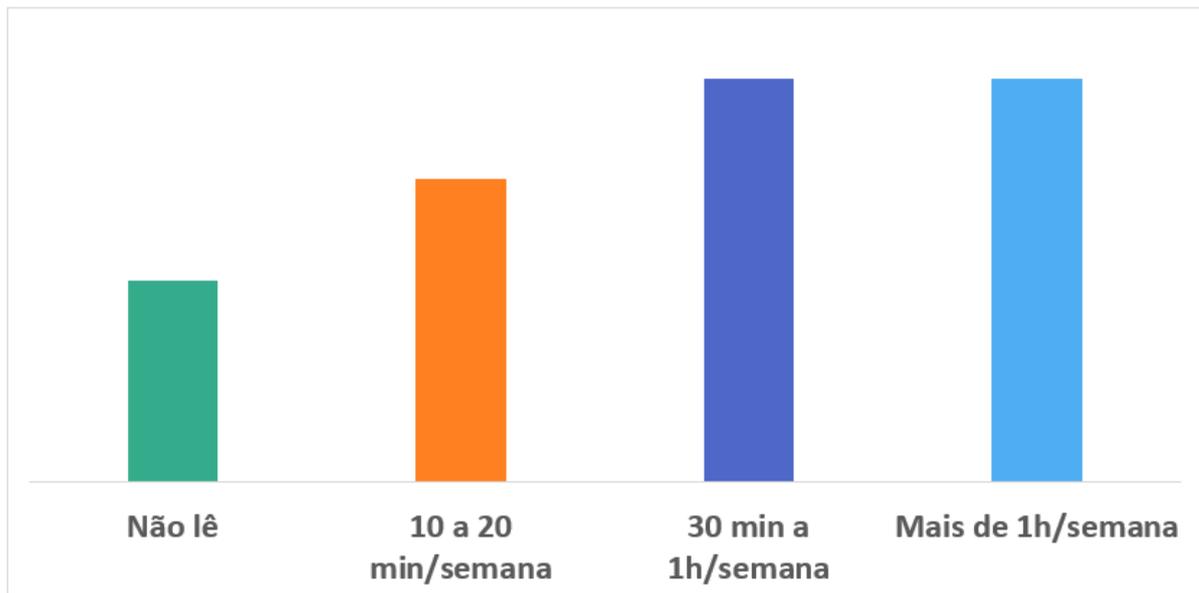
Figura 13 – Preferência de leitura dos estudantes



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

Figura 14 – Frequência de leitura dos estudantes

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

Figura 15 – Tempo de leitura

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

Em relação aos dados, na Figura 13, a preferência leitora mais selecionada foi em relação a “séries” e “filmes”, registrada por seis leitores(as), ao passo que “redes sociais” foi mencionada por cinco participantes, “livros literários” e “músicas” por quatro estudantes. Desse modo, esses participantes interagem com diferentes construções de significado, entretanto, ainda é prematuro afirmar, apenas com esses dados, que os participantes são letrados multimodalmente. De forma geral, eles mobilizam os diferentes significados propostos por

Kress (2010) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020): significado escrito em todas as preferências; significados visual, espacial e gestual em “séries, “filmes” e “redes sociais”; significado tátil com “livros literários”; significado sonoro e oral em “séries, “filmes”, “redes sociais” e “músicas”. Além disso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 182) ressaltam que “[...] cada modo possui seus próprios sistemas de interconexão das partes componentes do significado” e que seus modos apresentam “[...] diferentes combinações de modos fazem uso de mídias distintas”, visto que utilizamos e interagimos com diferentes materialidades para representar e comunicar significados.

Além dessas preferências leitoras, o questionário inicial pedia a indicação de uma leitura, mais especificadamente na pergunta 15, e as respostas foram os seguintes títulos: *O homem de giz*, de C. J. Tudor; *Quem é você, Alaska?*, de John Green; *A seleção*, de Kiera Cass; *Fallen*, de Lauren Kate; *Fate A saga Winx* [série disponível na Netflix]; *Spy x famaly* [mangá] [de Tatsuya Endo]; *A culpa é das estrelas*, de John Green; *Rastro de sangue: Jack, o estripador*, de Kerri Maniscalco; *Harry Potter*, de J. K. Rowling; *Wuthering Heights* [*O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë]. Aqui se observa que foi considerada a leitura de modo amplo, sendo indicadas séries e obras que foram adaptadas para produção audiovisual. Todavia, reitera-se que o grupo não quis indicar leitura literária para ser lida por todos.

No que diz respeito à Figura 14, a respeito da frequência de leitura dos estudantes, quatro deles afirmaram ler de duas a três vezes por semana, sendo a opção mais registrada; exceto “não leio”, as demais alternativas foram ambas assinaladas por três leitores(as). Esse questionamento sobre a frequência dedicada à leitura é bastante amplo, pois tem mais o intuito de conhecer os hábitos dos estudantes do que avaliar a dedicação com que isso ocorre, até mesmo porque

A leitura não deve ser apreciada baseando-se no tempo em que o leitor dedica a ela, ou no número de livros lidos ou emprestados. Algumas palavras, uma frase ou uma história podem ressoar por uma vida inteira. O tempo de leitura não é apenas o que dedicamos a virar as páginas. Existe todo um trabalho, consciente ou inconsciente, e um efeito *a posteriori*, uma evolução psíquica de certos relatos ou de certas frases, às vezes muito tempo depois de os termos lido (Petit, 2013, p. 48).

Essa intensidade independe do tempo de leitura, conforme posto pela pesquisadora francesa (Petit, 2013), e também vai de encontro aos resultados da Figura 15: quatro estudantes afirmaram que leem entre “30 minutos e 1 hora” e também “mais de uma hora por semana”. Esse momento é importante, uma vez que os estudantes da Escola Maria Dolores trabalham no turno inverso em relação àquele em que a aula ocorre, tornando esse perfil de aluno distinto – sabe-se o quanto é árduo conciliar estudos e trabalho, e esses estudantes ainda encontram um

momento do seu dia para ler, sem considerar que participaram do círculo de leitura. Mesmo aqueles(as) três leitores(as) que assinalaram ler de “10 a 20 minutos por semana” não são “menos leitores(as)” que os demais.

Isso corrobora Petit (2013, p. 32) no que tange ao tempo de leitura e ao sentido atribuído a isso: “A leitura também faz sentido para aqueles que leem pouco e que, embora não dediquem muito tempo a essa atividade, sabem, entretanto, que em algumas frases encontradas em um livro podem às vezes influenciar o curso de uma vida”. Por essa perspectiva, a subjetividade da leitura é fundamental e torna a experiência da atividade singular, a partir do que Larrosa (2019) estabelece, independentemente do tempo dedicado a esse fim: é importante assim como é a interação entre livro, palavra e imagem, quando for o caso, e o(a) leitor(a).

4.4.1 A fazenda dos animais/ A revolução dos bichos

Retomando o primeiro encontro, posteriormente ao preenchimento do questionário inicial, as obras foram apresentadas e a pesquisadora realizou a leitura das capas: da edição de *A fazenda dos animais* (Orwell, 2020) – Figura 6, de *A revolução dos bichos* (Orwell, 2007) – Figura 7, e da adaptação em *graphic novel* (Odyr, 2018) – Figura 8. Tal atividade está em consonância com a Competência 1 do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021, p. 168) ao propor a compreensão do funcionamento das linguagens em diferentes campos de atuação social, conforme apresentado no Quadro 3 (p. 37). Entretanto, as habilidades são voltadas à literatura canônica brasileira e às características dos gêneros literários, sendo que somente a habilidade EM13LP52 se aproxima do nosso objetivo, que é a análise de obras significativas considerando o contexto de produção e o modo com que dialogam com o presente (Rio Grande do Sul, 2021).

Os estudantes perceberam as diferenças visuais entre as edições, de tal maneira que a pesquisadora tomou nota no que diz respeito aos elementos do *design*, conforme proposto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) para os letramentos multimodais: referência, diálogo, estrutura, situações e intenção. O primeiro, a referência, segundo os autores, pode descrever algo específico, de acordo com os significados mobilizados (escrito, visual e espacial, nessa etapa do trabalho); no diálogo, o direcionamento é feito de acordo com os papéis desempenhados – leitor(a), de acordo com o significado mobilizado – imagem; na estrutura são analisados “[...] os dispositivos usados para criar coesão interna, coerência e limites nos significados” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 190); em situações, refere-se tanto à

localização do significado quanto ao que ele é; o último, a intenção, consiste no funcionamento, na finalidade com que os significados são mobilizados.

Posto isso, nas capas das Figura 6 e Figura 7, os estudantes identificaram o protagonismo dos porcos na narrativa, de modo que, na primeira imagem, ele está em cima da mesa, e ambos os materiais fazem bastante uso de cores. Quanto à Figura 8, eles observaram que algo aconteceria com os humanos e que os animais teriam relevância nisso, destacando que o movimento do cavalo é de força em relação ao homem, já que a ilustração ocupou capa e contracapa. Para essa fase de referência, somente um estudante já havia lido a obra fez comentários pontuais a respeito do enredo.

Em relação ao diálogo, enquanto todos desempenharam o papel de leitor das obras – distopia e adaptação em quadrinhos, os participantes buscaram compreender qual seria o motivo da revolta desses animais com os humanos para uma ação tão violenta, como a do cavalo, tendo o apoio do porco, para que na estrutura, no significado e em situações isso fosse vinculado às sinopses de cada materialidade. Por fim, a construção do significado da intenção só foi possível tardiamente, à medida que a leitura avançou, principalmente na leitura da obra de Odyr (2018), em que eles visualizaram quando a imagem da capa apareceu no enredo.

Ainda no primeiro encontro, na sequência, como atividade de pré-leitura da obra de Odyr (2018), os estudantes foram desafiados a relacionar a imagem dos personagens com os seus respectivos nomes e descrição, de acordo com o livro. Assim, cada um recebeu algo e precisaria conversar com o outro para concluir se a combinação seria possível; uma movimentação dessa forma permitiu que os estudantes interagissem e se mobilizassem para “decifrar” a obra. Esses materiais foram utilizados para o “Mapa dos personagens”, adaptado do que R. Yopp e H. Yopp (2001) apresentam para a leitura, na qual a Figura 16 ilustra o resultado obtido após o grupo ler os capítulos 1 e 2 da *graphic novel*.

Figura 16 – Mapa dos personagens de *A fazenda dos animais*



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

O “Mapa dos personagens”, a partir do que afirmam R. Yopp e H. Yopp (2001), contribuiu para que os estudantes realizassem uma leitura inicial dos personagens, partindo das descrições, trechos da obra, e das imagens, relacionando todas essas informações. Dessa forma, por meio do cartaz fixado no Laboratório de Informática, onde os encontros do *Leitores, presente!* foram realizados, todos poderiam visualizar quem eram os envolvidos na narrativa à medida que a leitura progredisse.

Para a atividade de leitura, as fichas de leitura (Apêndice G) foram organizadas a partir de Daniels (2002) e Cosson (2020a, 2021). Semanalmente, os estudantes levavam para casa, após a discussão na escola, uma folha impressa em frente e verso com os papéis que os autores propõem para que sejam estabelecidos nos próprios encontros, com o grupo, variando conforme

a progressão da leitura. Tal dinâmica não foi adotada porque se tratava de estudantes mais tímidos e que comentaram, em suas expectativas ao participarem do *Leitores, presente!*, que gostariam de interagir mais entre seus pares. Impor que eles executassem as funções determinadas na folha entregue foi uma alternativa da pesquisadora para que pouco a pouco os estudantes se sentissem confortáveis para falar de acordo com suas necessidades de participar e socializar.

Sendo assim, eles preencheram os seguintes campos: “conexão”, “inquietações”, “destaques”, “pesquisa” e “dicionário”. O retorno não foi o esperado, pois houve pouca adesão e, como não se tratava de um instrumento avaliativo, poucos participantes realmente completaram-nas. O Quadro 22 apresenta os resultados do Estudante Um na primeira semana, em relação à leitura em casa dos capítulos 3 e 4 da obra de Orwell (2007, 2020).

Quadro 22 – Ficha de leitura – Estudante Um

Elemento	Resposta
Conexão	“Me fez pensar em como nossa realidade esta muito parecida, me fez sentir e criar sentimentos que não havia sentido, emoções e muitas outras coisas”.
Inquietações	“Uma das inquietações que tive, foi em relação a Chica, pois apos seu sumiço pela segunda vez, não deram um ‘fim’ apropriado, mas creio que há motivos maiores para tal coisa”.
Destaques	““O homem é a unica criatura que consome sem produzir. Ele não dá leite, não poe ovos, é fraco demais para puxar o arado”.
Pesquisa	Nada consta.
Dicionário	“Pelo momento não houve tais palavras que fossem complexas”.
Outras anotações	“Adoraria a leitura do corpo de alunos envolvidos no trabalho, pois é de extrema importancia leitura”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Por fim, no último encontro, após a discussão final, foram encaminhadas as propostas de pós-leitura da obra de Orwell (2007, 2020), as atividades que estão apresentadas no Quadro 8 (p. 52). Contudo, somente três estudantes fizeram a devolutiva, de modo que Figura 17 e Figura 18 ilustram a produção escrita dos contos; Figura 19 e Figura 20 esclarecem a resenha.

Figura 17 – Conto Estudante Dois

O que aconteceu com bola de neve?

Depois de fugir, bola de neve vagou por muitas terras até chegar em uma fazenda aonde foi acolhido, deram a ele cama, comida, amigos.

Tempos se passaram e bola de neve conheceu uma porquinho chamada Ivi, eles tiveram uma conexão logo de início, se apaixonaram e tiveram filhos.

A vida de bola de neve estava boa, ele tinha tudo que precisava, parecia bom de mais para ser verdade, e de fato era.

O local tinha dois fazendeiros, que cuidava deles com muito carinho, davam comida a vontade a todos os animais. Um dia bola de neve descobre que eles fazia os animais engordarem para matarem e consumi-los. Ao saber disso bola de neve tenta fugir com sua família, porém sem sucesso, pois apenas ele conseguiu escapar. O final para ele foi trágico, fugiu, mais nunca se esqueceu da família que deixou para trás, foi para um lugar onde não tinha comida e foi se acabando aos poucos em depressão.



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Figura 18 – Conto Estudante Três

Logo depois de ser expulso, bola de neve ficou sem rumo, triste e sem esperança, não tinha lugar pro dormir e nem morar, sabendo que dormiria poderia a volta e por assim decidindo esquecer a seguir em frente em busca de um futuro onde ele possa ser feliz.

Andando por muitos meses, buscando um lugar para si, bola de neve se viu perto de uma floresta, então decidiu se aventurar, então ao entrar ele se depoe com varios animais que ele nunca tinha visto, ali ele encontro o amor, a felicidade e a razão para viver.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Quadro 23 – Transcrição²³ do conto Estudante Três

logo depois de ser expulso, bola de neve ficou sem rumo, triste e sem esperança, não tendo lugar pra dormir e nem morar, sabendo que jamais poderia volta e por assim decidindo esquecer e seguir em frente em busca de um futuro onde ele possa ser feliz.

Andando por muitos meses, buscando um lugar para si, bola de neve se vê perto de uma floresta, então decidiu se aventurar, então ao entrar ele se depara com varios animais que ele nunca tinha visto, ali ele encontra o amor, a felicidade e a razão para viver.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024)

Estudante Dois enviou sua produção da atividade “Bola de Neve no exílio” por meio de WhatsApp para a pesquisadora, por isso se diferencia das demais. O personagem Bola de Neve foge na narrativa e os estudantes deveriam continuar a sua história, imaginando-o em exílio. Observa-se que, apesar da tentativa de atribuir ao personagem um final “mais feliz”, no qual ele passa a ser cuidado por fazendeiros, torna-se trágico devido às intenções desses proprietários dos animais, atribuindo ao Bola de Neve uma doença diagnosticada nos seres humanas e discutida amplamente na sociedade contemporânea, a depressão.

De modo mais sucinto e produzida à mão, a materialidade escrita do Estudante Três contempla um final mais feliz que o texto anterior. Nesse conto, Bola de Neve busca um futuro feliz após ser expulso, encontrando-o após algum tempo. Ambos os estudantes estavam no 3º ano do Ensino Médio e costumam ler frequentemente, sendo leitora e leitor, respectivamente, de livros literários. Conforme Larrosa (2019, p. 32), “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”, isto é, Estudante Dois e Estudante Três leram as mesmas obras, tanto a distopia quanto a adaptação em quadrinhos, mas a experiência na proposta textual é resultado de suas bagagens anteriores a isso, de modo que cada um pensou e produziu um final diferente para o mesmo personagem, tornando-se irrepitível porque se hoje fosse solicitada uma nova produção escrita, ambos teriam outras bagagens, adquiridas após a leitura, e a fariam de um modo diferente.

Estudante Quatro escreveu a resenha também de próprio punho de uma forma bem peculiar: aquilo que se refere aos aspectos da narrativa, o resumo, está na cor roxa, e seu comentário, a parte pessoal, está na cor preta. Destacamos que a leitura propiciou diversos sentimentos, sendo uma obra recomendada pela estudante, e que, mesmo deixando claro que é uma fábula, gênero voltado geralmente às crianças pelo seu didatismo, ela não demonstra importar-se com isso, pois “[...] os adolescentes aproveitam tudo o que cai em suas mãos, sem pensar em classificações determinadas” (Petit, 2013, p. 49).

²³ Em todas as produções realizadas pelos estudantes de próprio punho a transcrição é apresentada posteriormente, respeitando o modo com que foram escritas.

Figura 19 – Resenha Estudante Quatro (frente)

A Fazenda dos Animais

A fazenda dos animais é uma fábula escrita pelo escritor George Orwell. Nessa fábula conhecemos a história de uma pequena fazenda localizada na Inglaterra, essa fazenda chamada de Fazenda de Solar e era propriedade do Sr. Jones. Os animais da fazenda um dia se rebelaram contra o proprietário, o Sr. Jones e o expulsaram da Fazenda de Solar. Fizeram isso pela influência da Velha Major, o porco, e pela exploração que o proprietário praticava contra eles.

No começo da rebelião, mudaram o nome da fazenda para Fazenda dos Animais. Os porcos que eram os líderes impuseram regras que deviam ser cegamente seguidas. Os animais estavam contentes e satisfeitos em trabalhar para si próprios. Porém algum tempo depois começaram as dificuldades: muito trabalho, pouco alimento, e com o passar do tempo formaram-se hierarquias mas o topo sempre estavam os porcos.

Tudo foi mudando e seus líderes que deviam ser os seus exemplos, passaram a reproduzir os mesmos comportamentos que antes repudiavam, exploraram-nos e não lhes permitiam questionamentos. Até que acabaram se tornando como os humanos: gananciosos exploradores. Já não era possível distinguir quem era homem e quem era porco.

Na minha opinião essa obra é uma leitura bastante interessante e edificante para se ler. Gostei muito. Tem grande importância social, muitas vezes e cada capítulo lido me despertou muita reflexão sobre a sociedade em

Figura 20 – Resenha Estudante Quatro (verso)

que vivemos, em como os acontecimentos do livro realmente ocorrem na realidade, em como os trabalhadores rurais ou urbanos devem sempre seguir ordens sem questionamentos. Me despertava também indignação e até mesmo raiva em certas ocasiões. Para mim essa leitura deveria ser feita por mais pessoas para que pudessem se atentar a esses acontecimentos sociais e políticos.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Quadro 24 – Transcrição da resenha Estudante Quatro

A fazenda dos animais

A fazenda dos animais é uma fábula escrita pelo escritor George Orwell. Nessa fábula conhecemos a história de uma pequena fazenda localizada na Inglaterra, essa fazenda chamava-se Fazenda do Solar e era propriedade do Sr. Jones. Os animais da fazenda um dia se rebelaram contra o proprietário, o Sr. Jones e o expulsaram da Fazenda do Solar, fizeram isso pela influência do Velho Major, o porco, e pela exploração que o proprietário praticava contra ele.

No começo da rebelião, mudaram o nome da fazenda para Fazenda dos Animais, os porcos que eram os líderes impuseram regras que deveriam ser cegamente seguidas. Os animais estavam contentes e satisfeitos em trabalhar para si próprios. Porém, algum tempo depois começaram as dificuldades: muito trabalho, pouco alimento, e com o passar do tempo formaram-se hierarquias mas no topo sempre estavam os porcos.

Tudo foi mudando e seus líderes que deviam ser os seus exemplos, passaram a reproduzir os mesmos comportamentos que antes repudiavam, exploravam-nos e não lhes permitiam questionamentos. Até que acabaram se tornando como os humanos: gananciosos exploradores. Já não era possível distinguir quem era homem e quem era porco

Na minha opinião essa obra é uma leitura leve e interessante e edificante para se ler. Gostei muito. Tem grande importância social, muitas vezes a cada capítulo lido me despertou muita reflexão sobre a sociedade em que vivemos, em como os acontecimentos do livro realmente ocorrem na realidade, em como os trabalhadores rurais ou urbanos devem sempre seguir ordens sem questionamentos. Me despertava também indignação e até mesmo raiva em certas ocasiões.

Para mim essa leitura deveria ser feita por mais pessoas para que pudessem se atentar a esses acontecimentos sociais e políticos.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024)

No encontro final, no qual foi discutida a última parte da leitura, os estudantes assistiram ao que acontece na adaptação audiovisual, sendo essa mais relevante para os participantes do que a narrativa: no filme, os animais se revoltam com os porcos que assumiram o controle da fazenda, principalmente diante de todo o trabalho árduo e do pouco reconhecimento pelos seus líderes, enquanto, na obra literária, os porcos passam a agir como os humanos, estabelecendo parceria com eles, que haviam sido seus algozes.

Para complementar o debate, a pesquisadora registrou em seu diário que foram realizados oralmente os seguintes questionamentos, conforme constam nos materiais da discussão final (Apêndice H): “O que significa mudar a sociedade?” e “Como eu consigo revolucionar a maneira que eu vivo?”, considerando a diferença entre rebelião e revolução. Foi o momento mais caloroso até então, porque, para a Estudante Cinco, a mudança social só é possível com a revolução, utilizando argumentos sólidos ancorados na sociologia e na filosofia, áreas às quais se dedica a estudar; Estudante Onze, que só pode participar da leitura de Orwell (2007, 2020) e Odyr (2018) devido a uma mudança na sua escala de trabalho²⁴, respondeu que as leis deveriam ser iguais para todos; Estudante Seis – homofobia, punir com agressividade; Estudantes Dois e Nove – igualdade; Estudante Sete – mais filosófico “até que ponto as coisas mudam?”; Estudante Um mencionou o jogo *Fall out*; Lírio, que foi a última, finalizou abordando assuntos políticos, já que o cenário era de eleições presidenciais. Tal assunto causou indignação, uma vez que ela afirmou que o candidato Jair Bolsonaro era “mil vezes melhor” que o candidato Luis Inácio Lula da Silva, sendo necessária a intervenção da pesquisadora para que os ânimos não se alterassem, já que a questão não era exatamente essa.

Em relação ao que foi sugerido no material do PNLD, Almeida (2021) propõe que a adaptação de Odyr (2018) seja trabalhada interdisciplinarmente com as áreas de Arte e Língua Inglesa, as quais são compreendidas no campo da Linguagens, e com Filosofia e Sociologia, as quais integram Ciências Humanas. Contudo, devido à brevidade desta pesquisa, não foi possível contemplar a abordagem das outras áreas com professores(as) de outras disciplinas, o que não significa que os estudantes não realizaram relações dialógicas, a partir do que propõe Bakhtin (2018).

Ainda, para definir as próximas duas leituras do *Leitores, presente!*, foi realizado um “Não julgue pela capa” (Apêndice I): consistiu em disponibilizar aos estudantes o resumo de quatro obras literárias, também recomendadas pelo PNLD. O resumo 1 é do romance *Hibisco*

²⁴ Estudante do 3º ano noturno, que exercia funções de auxiliar na padaria de um supermercado da cidade, mas que fez questão de ir em todos os encontros dessa leitura.

roxo, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie; o resumo 2 é da obra brasileira *Os supridores*, de José Falero; o resumo 3 é da distopia *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury; e o resumo 4 é do conto *A mercadoria mais preciosa: uma fábula*, de Jean-Claude Grumberg. As obras mais votadas foram as duas últimas, o resumo 3 perdeu a disputa por um voto, enquanto o resumo 1 não recebeu nenhum voto. No que diz respeito ao porquê dessa seleção, os títulos foram escolhidos devido à diversidade, tanto de gêneros literários quanto de autores, apesar de que os estudantes optaram por aqueles com maior semelhança ao de Orwell (2007, 2020) – uma distopia e um narrativa mais breve. Diante disso, Petit (2013, p. 137) afirma que

[...] um leitor nem sempre escolherá um livro que fale de uma situação parecida com a que vive; um texto assim poderia até lhe parecer uma intromissão, enquanto um livro que evoca um mundo totalmente diferente encontrará palavras que lhe devolverão o sentido de sua experiência. O distante apresenta também neste caso algumas virtudes.

No diário da pesquisadora, a surpresa quanto à seleção dos estudantes ocorreu porque as obras de Adichie e Falero possuem temáticas que envolvem famílias religiosas, mas que sofrem com a violência doméstica, bem como com a desigualdade social e a necessidade de recorrer a meios ilícitos para garantir a subsistência em um momento delicado, respectivamente. *Hibisco roxo* não obteve nenhum voto, enquanto a obra *Os supridores*, de José Falero, não ganhou por um voto de diferença da obra *Fahrenheit 451*; a pesquisadora, ao questionar os estudantes oralmente a respeito das escolhas, registrou em seu diário que a seleção ocorreu devido ao contexto sócio-histórico da obra de Grumberg (2022) e ao enredo da sociedade futurista cerceada de liberdade, temática de Bradbury (2020). Assim, nas leituras seguintes, foram mobilizados outros recursos, visto que a adaptação em quadrinhos é por sua excelência multimodal, contemplando imagens e escrita, diferentemente de *A mercadoria mais preciosa* e *Fahrenheit 451*, que apresentam somente a multimodalidade por meio da escrita. O desafio, então, consistiu em mobilizar materialidades que abordassem outros aspectos para ambos os títulos, conforme abordado nas próximas subseções.

4.4.2 A mercadoria mais preciosa

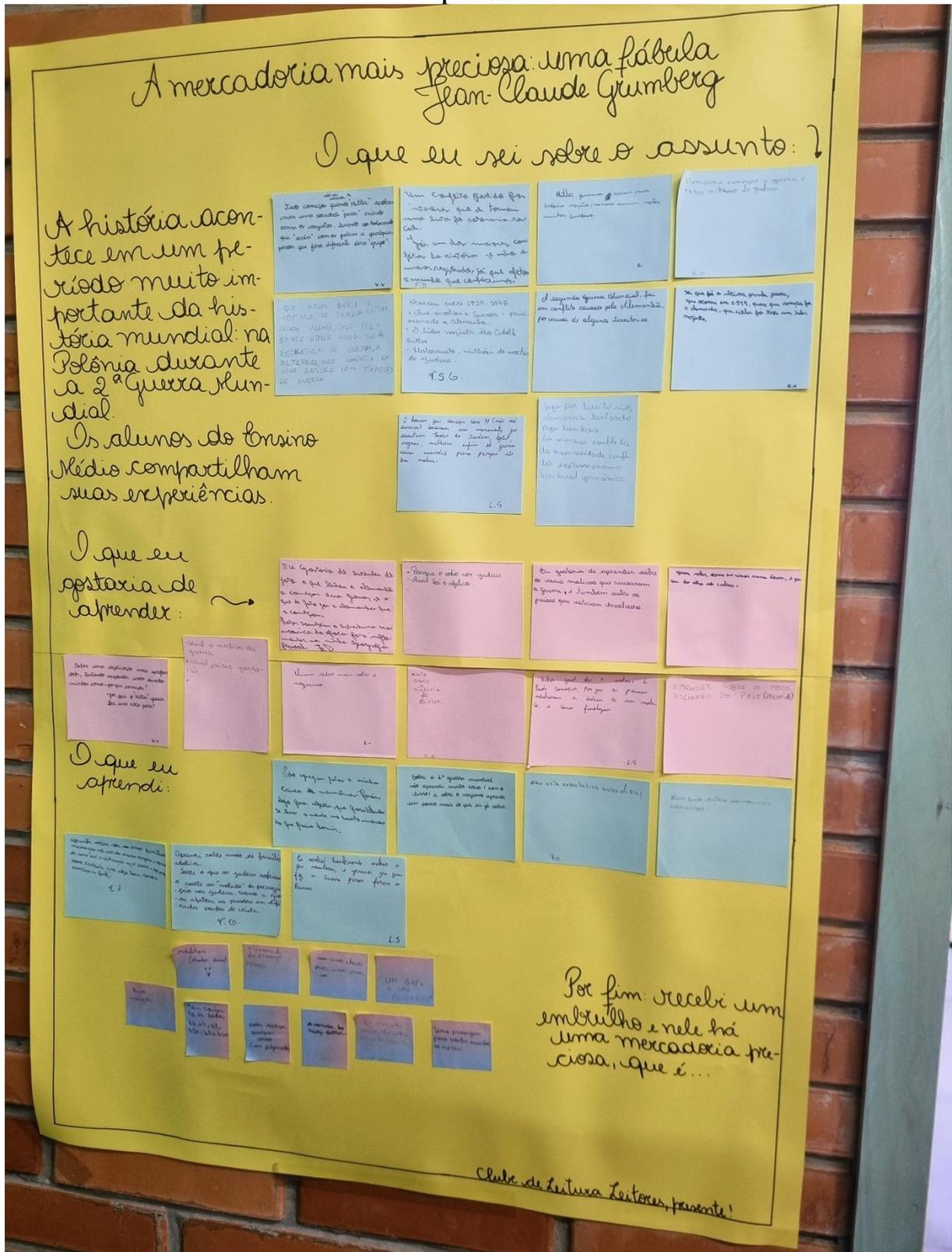
A leitura da obra de Grumberg (2022) iniciou em 14 de setembro de 2022; havia 10 estudantes participando. Diferentemente da leitura anterior, que contava com exemplares físicos para todos, desta vez a leitura foi realizada *online*: a pesquisadora projetava o texto do

site²⁵ da *Árvore de livros*, com o auxílio do projetor multimídia fornecido pela escola, facilitando a visualização pelo grupo, enquanto os *chromebooks* também estavam à disposição para quem quisesse acompanhar a leitura pelo dispositivo. Outro diferencial consistiu no fato de a leitura ser oralizada, uma vez que os capítulos eram curtos e não haveria leitura para realizar em casa.

Dessa forma, no primeiro encontro, conforme material do Apêndice J, os estudantes fizeram o cartaz a respeito da Segunda Guerra Mundial, tema no qual eles foram adiantados pela sinopse do “Não julgue pela capa”, seguindo a proposta de R. Yopp e H. Yopp (2001), conforme ilustrado na Figura 21.

²⁵ A pesquisadora possui vínculo empregatício com o Governo do Estado Rio Grande do Sul e por isso possui acesso ao site e aplicativo da plataforma, de forma gratuita, utilizando o e-mail institucional.

Figura 21 – O que eu sei – O que eu gostaria de aprender – O que eu aprendi – Minha mercadoria preciosa



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

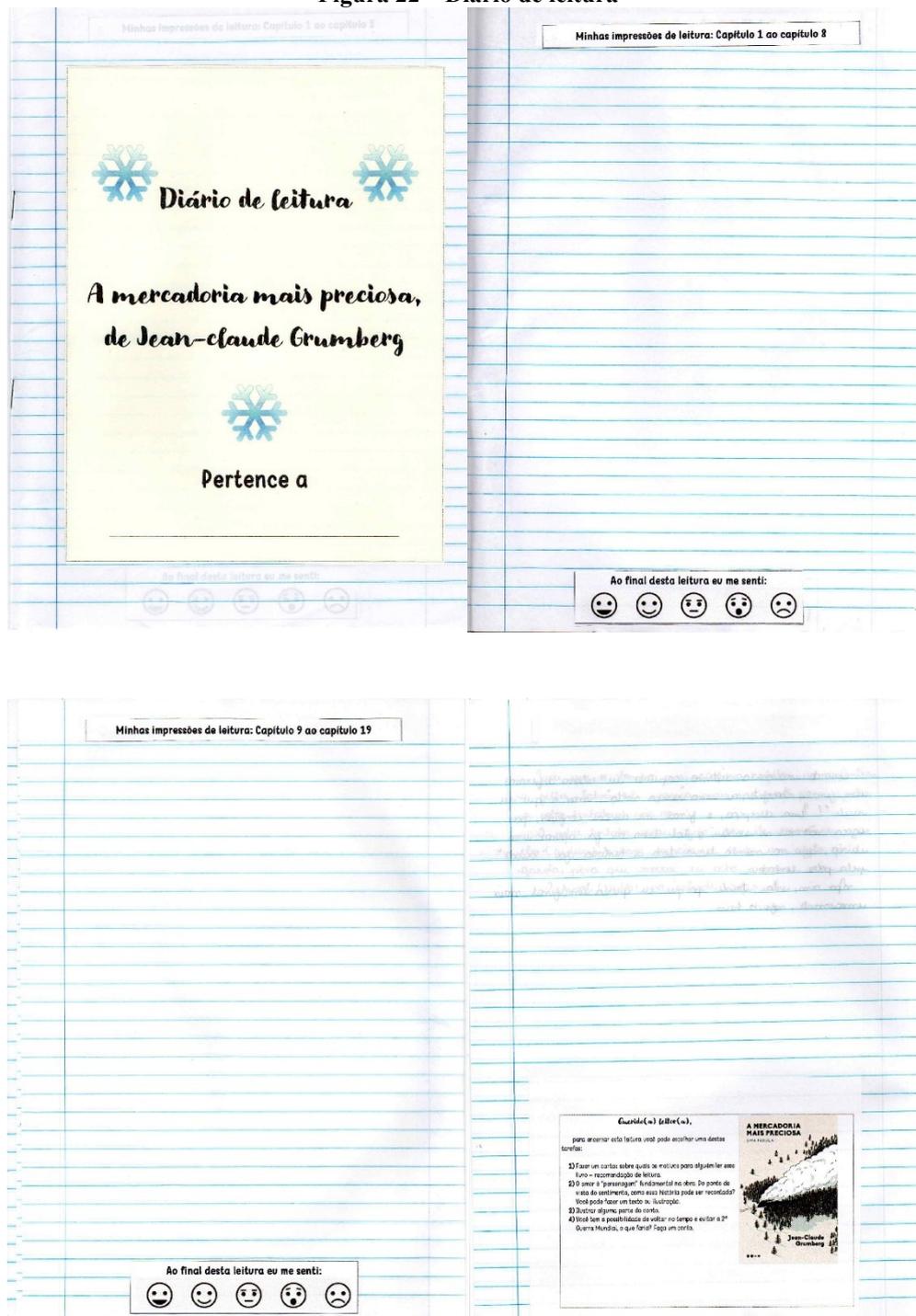
Dessa forma, a proposta das autoras consiste em “O que eu sei – O que eu quero saber – O que eu aprendi” como atividade de pré-leitura, sendo construído paulatinamente, e, neste caso, foi acrescentado o item “Recebi um embrulho e nele há uma mercadoria preciosa, que é...”; para o último encontro, os estudantes responderam somente ao que aprenderam sobre o assunto. De acordo com R. Yopp e H. Yopp (2001), esse material tem a intenção de ser usado antes e depois da leitura, priorizando a interação com a temática da leitura literária sobre a qual os estudantes escrevem, inicialmente, o que sabem a respeito do assunto e o que gostariam de aprender em relação a isso; nesse caso, a Segunda Guerra Mundial. As respostas correspondem a essa expectativa, de modo que eles apresentaram ter conhecimentos em relação ao conflito, como onde e quando começou, além dos envolvidos.

Após essa interação, o autor foi apresentado e a leitura da capa foi realizada. No diário da pesquisadora consta o registro de que, para o grupo, a ilustração é de um bosque, muito frio por conta da neve, remetendo ao sentimento de melancolia, e o trem traz mercadorias (associação ao título) que podem ser alimentos para as pessoas. Além da projeção da imagem, circulou entre os estudantes o exemplar físico da pesquisadora para facilitar a compreensão. Em relação à leitura de imagens, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 252) asseveram que a percepção visual “[...] é um processo de elaboração das coisas do mundo usando os olhos e o cérebro humanos, mas é também um processo cultural complexo, apenas possível quando aprendemos as artes da atenção perceptiva da cultura em que vivemos”, de modo que a leitura da capa feita pelos estudantes foi realizada a partir dos conhecimentos de mundo, dos saberes de que eles já dispunham até então.

Em seguida, foi explicado o cronograma dos próximos encontros e retomado brevemente o que é uma fábula. No que diz respeito a esse gênero discursivo, compreende-se que o protagonismo é dos animais, que agem e se expressam como os seres humanos e da moralidade ao final, contudo, não é esse a temática da obra em questão. Tal ponto demandou atenção dos estudantes ao longo da leitura, exigindo um olhar mais atento desde o início da narrativa, que ocorre com a expressão “Era uma vez [...]”, algo característico dos contos de fadas. Assim, a leitura da obra iniciou, de modo que, quem se sentisse à vontade, poderia ir lendo em voz alta. No primeiro encontro foram lidos do capítulo 1 ao capítulo 8, contudo, diferentemente da leitura anterior, com as obras de Orwell (2007, 2020) e Odyr (2018), ao final de cada leitura, os estudantes preencheram um diário de leitura, também segundo proposta de R. Yopp e H. Yopp (2001). Foi acrescentado um “termômetro”, no qual os leitores assinalaram

a reação em relação ao que fora discutido/lido. Esse material, de forma completa e sem os registros dos estudantes, é ilustrado na Figura 22.

Figura 22 – Diário de leitura



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Ao receberem o material, todos identificaram seus respectivos nomes, assim como as suas impressões em relação à leitura prevista para aquele encontro. A partir do que Ginzburg

(1989) estabelece no paradigma indiciário, as pistas em relação a esse momento são as mais diversas, conforme trechos destacados no Quadro 25.

Quadro 25 – Destaques impressões de leitura – Capítulos 1 a 8

Estudante Um	<p><i>“gostei do jeito que o autor ‘brinca com a maneira a ser escrita”, “a sensação de expectativa por tudo ocorrer bem, mas que muitas vezes não dá certo é incrível”, “mostrando os dois lados da guerra, onde há pessoas ruim (sic) mas também há pessoas boas”.</i></p> <p>Sentiu-se 😊</p>
Estudante Dois	<p><i>“livro interessante”, “prende muito a minha atenção”, “gostei da linguagem”, “fiquei super curiosa para saber o restante da história”.</i></p> <p>Sentiu-se 😊 😮</p>
Estudante Três	<p><i>“achei de certa forma tocante”, “sentindo que não vai ter um final feliz mas (sic) a esperança é a última que morre né”, “amo histórias trágicas”.</i></p> <p>Sentiu-se 😮</p>
Estudante Quatro	<p><i>“me senti triste pela história da lenhadora”, “me senti chocada com toda aquela situação dos pais (sic) dos gêmeos”, “fiquei preocupada em relação a (sic) criança”, “primeiros capítulos foram bem intensos”.</i></p> <p>Sentiu-se 😮</p>
Estudante Seis	<p><i>“a história tem uma vibe dramática, ela trás (sic) uma emoção meio complicada”, “triste pelos gêmeos, mais (sic) feliz pela lenhadora”, “a vontade e a fé dela de fazê (sic) a mercadorinha (sic) de viver é muito carai (sic)”.</i></p> <p>Sentiu-se 😐</p>
Estudante Sete	<p><i>“lento”, “gostei da situação da cena e cenário, do qual prevalece fortemente a miséria, fome, desejo”, “repetitivo”.</i></p> <p>Sentiu-se 😐</p>
Estudante Oito	<p><i>“interessante”, “uma lenhadora mãe em busca de leite para seus filhos tentando sobreviver”, “super genial”, “bacana”.</i></p> <p>Sentiu-se 😊</p>
Estudante Nove	<p><i>“indignada com o fato do (sic) lenhador não ter aceito a criança”, “talvez a criança seja uma luz na vida deles”, “errado o homem ter ‘largado’ à (sic) criança a um estranho”, “senti um misto de emoções”.</i></p> <p>Sentiu-se 😐 😞</p>
Estudante Dez	<p><i>“a lenhadora muito inocente”, “mal ter comida para se alimentar, sempre estava com fome e mesmo assim queria ter um filho”, “a lenhadora está entregando demais a sua para salvar a vida da ‘mercadoriazinha”.</i></p> <p>Sentiu-se 😞</p>
Estudante Doze	<p><i>“gostei muito da fábula”, “algumas partes me deixaram tristes e outras bem ansiosa (sic)”, “estou ansiosa para os próximos capítulos” “fiquei feliz pela bebe (sic) ter cido (sic) salva e pela lenhadora ter realizado seu sonho”.</i></p>

(continua)

	Sentiu-se   
--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

As experiências foram bem diversas: desde o elogio à escrita do autor, feito pelo Estudante Um; à compreensão do texto como algo tocante, que prende a atenção, ao sentimento de tristeza para Estudante Quatro; ao ritmo lento e repetitivo para Estudante Sete. Tal subjetividade, conforme destaca Petit (2013, p. 27), não deve ser confundida com individualismo, posto que

Ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros. A leitura pode contribuir, desse modo para a elaboração de uma identidade que não se baseia no mero antagonismo entre “eles” e “nós, minha etnia contra a sua, meu clã, meu povo ou meu “território” contra o seu. Pode ajudar a elaborar uma identidade em que não se está reduzido apenas a laços de pertencimento, mesmo quando se tem orgulho deles, e levar à construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças.

Além disso, por meio da leitura literária, os participantes do *Leitores, presente!* puderam desenvolver a empatia, colocando-se no lugar dos personagens e refletindo sobre suas ações e suas consequências por meio do “Pitacos de leitura” (Apêndice K), realizado no encontro do dia 21 de setembro de 2022, a segunda parte da leitura. A pesquisadora retirou alguns trechos já lidos pelos estudantes na obra de Grumberg (2022) e adiantou outras partes que seriam lidas naquela ocasião, sem “dar *spoilers*” do que aconteceria, colocando-os em uma caixa para que passasse pelo grupo, sendo retirado um a um por eles.

A Estudante Doze comoveu-se com o trecho “O mundo lhes pareceu leve e seguro apesar da guerra, ou graças a ela, graças àquela guerra que lhes dera de presente a mercadoria mais preciosa” (Grumberg, 2022, p. 42), destacando-o em seu diário de leitura e, também, pediu para ficar com o papel. Segundo Petit (2009, p. 77),

Às vezes, uma única frase, transportada para um caderno ou para a memória [...] faz com que o mundo fique mais inteligível. Uma única frase que impele aquilo que estava imobilizado em uma imagem e lhe dá vida outra vez, que quebra os estereótipos, clichês aos quais se aderira até então.

Não somente a Estudante Doze, mas outros leitores também destacaram trechos e os destaques desses registros, feitos no encontro, estão dispostos no Quadro 26.

Quadro 26 – Destaques impressões de leitura – Capítulos 9 a 19

Estudante Um	<p><i>“ambientação ótima, [...] cria a sensação de tensão e raiva, pois personagens morrem e vilões ganham mais poderes”, “um cenário de destruição e morte, criando uma nova emoção, ansiedade”</i></p> <p>Sentiu-se 😊</p>
Estudante Dois	<p><i>“do nada o pobre lenhador virou ‘best’ da criança, tava no puro ‘love’ não entendi foi nada, ai (sic) depois quando eu tava gostando dele, ele morre (???) ai (sic) a mulher vira amiga do cara, eu começo gostar dele novamente morre (???) fora que o pai biologico (sic) da menina, eu achei que ele tinha morrido mas o cara tá super vivo kkk, e pelo visto a guerra acabou também pq os russos finalmente colocaram o croped e a pobre lenhadora deu uma de Dora aventureira”.</i></p> <p>Sentiu-se 😄 😊 😐 😱 😞</p>
Estudante Três	<p><i>“só tristeza, gostei já era esperado mas mesmo assim foi um susto”, “esperando um final lindo e feliz e o que só é impossível”, “pobre lenhador um fofo, estou triste demais, merecia tudo”.</i></p> <p>Sentiu-se 😐 😱</p>
Estudante Quatro	<p><i>“sem palavras para a leitura de hoje”, “me emocionei em algumas cenas. Outros momentos e falas foram pesados”, “vou destacar a ‘pobre lenhadora’ porque pra mim é uma mulher muito forte, corajosa, decidida e uma mãe amorosa”.</i></p> <p>Sentiu-se 😱 😞</p>
Estudante Seis	Não estava no encontro.
Estudante Sete	<p><i>“bem difícil de entender”.</i></p> <p>Sentiu-se 😐</p>
Estudante Oito	<p><i>“foi interessante”, “tendi (sic) que quando o trem parava levava os crânios os corpos que restavam ou amontoados”.</i></p> <p>Sentiu-se 😊</p>
Estudante Nove	<p><i>“jurei que o homem que raspava cabelos ia encontrar a filha”, “o pobre lenhador achei ‘fofo’ pois ele reconheceu que eles (judeus) tinham coração e criou um afeto pela garota, pena que morreu, eu acho”.</i></p> <p>Sentiu-se 😐 😱 😞</p>
Estudante Dez	<p><i>“achei fofo a parte que o velho lenhador deixa as diferenças de lado e agarra a criança como se fosse sua”, “cuida e ama muito, não lhe deixando faltar conforto”.</i></p> <p>Sentiu-se 😊</p>
Estudante Doze	<p><i>“a cada passo me apaixono mais por este livro”, “fiquei mal pelo pobre lenhador e pelo homem da cabra, eles não mereciam morrer”.</i></p> <p>Sentiu-se 😊 😱 😞</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Na leitura dos capítulos 9 a 19, Estudante Seis não pode estar presente e, mesmo realizando a leitura em casa, não fez o registro no material. Observa-se que foi nesse encontro que as anotações atingiram seu ápice, com emoções que variaram de leitor para leitor, assim como as impressões, que vão desde a informalidade – “virar *best*”, “colocar um *cropped*”, “dar uma de Dora aventureira²⁶”, pontuados pela Estudante Dois, os quais remetem a desenvolver relação de proximidade, tomar uma decisão e ir para outros rumos, à dificuldade de entender o que está acontecendo, conforme Estudante Sete. Essa pessoa em questão trabalhava em um depósito de uma rede de farmácias no turno da madrugada e, geralmente, chegava atrasado e saía antes para pegar o transporte para as suas atividades profissionais, de modo que os registros não eram feitos do mesmo modo que os demais leitores, assim que a leitura finalizava.

O gênero discursivo diário apresenta informalidade, visto que quem o escreve faz um relato do seu dia a dia para que o releia em outro momento; contudo, o diário de leitura, por sua vez, é elaborado para que o leitor se expresse em relação ao que leu naquele momento. Por essa perspectiva, em relação ao que Bakhtin (2017) reflete sobre os gêneros discursivos e suas características, o conteúdo temático e a construção composicional atendem às exigências dos gêneros e o estilo, por sua vez, permite que quem se expresse, seja verbal ou oralmente, faça isso de maneira íntima, portanto subjetiva, desenvolvendo suas experiências, expondo suas fragilidades. Rouxel (2013, p. 72) destaca que tal prática é “[...] carregada de ensinamentos para os sujeitos leitores em formação. Assim, ao fazer emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui com frequência o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se”; além disso, o diário de leitura é uma atividade que viabiliza aos professores acompanhar a construção de leitura dos estudantes, assim como de que modo ela se relaciona com a literatura à medida que os jovens ampliam seus repertórios literários, tornando-se um instrumento, até mesmo de avaliação e autoavaliação, permanente.

Dessa forma, o gênero diário de leitura permite que o leitor exponha quais as suas expectativas, as suas frustrações e seus anseios em relação à leitura realizada, de maneira que isso é observado nos trechos destacados do Quadro 27.

Quadro 27 – Destaques impressões de leitura – capítulo 20, Epílogo e Apêndice

Estudante Um	Não estava no encontro.
Estudante Dois	“ <i>QUE?! NÃO ENTENDI FOI NADA, ACONTECEU OU NÃO?!</i> ”, “ <i>talvez ele seja o gemo (sic) e quis fazer a versão em que a irma (sic) sobrevive</i> ”, “o

(continua)

²⁶ Referência ao desenho animado de mesmo nome, destinado ao público infantil, em que a personagem, Dora, desbrava o mundo.

	<p><i>livro estava tão bom no início (sic), no fim achei muito fraco, sabe. um final super confuso</i>".</p> <p>Sentiu-se 😐</p>
Estudante Três	<p><i>"bom não foi o final que eu esperava, acho que no fundo eu queria algo arrebatador, mais comovente"</i>.</p> <p>Sentiu-se 😞</p>
Estudante Quatro	<p><i>"foi bem diferente do final que eu imaginei"</i>.</p> <p>Sentiu-se 😱</p>
Estudante Seis	<p><i>"eu esperava algo maior, queria que alguém importante tivesse morrido tbm!", "provavelmente a história não é real, ou seja na imaginação do autor"</i>.</p> <p>Sentiu-se 😞</p>
Estudante Sete	<p><i>"eu acho que a história se refere ao Holocausto", "não gostei muito"</i>.</p> <p>Sentiu-se 😐</p>
Estudante Oito	<p><i>"dia 28 bom terminamos o texto maravilhoso", "o mais legal da história que o pai encontra sua filha com suposta veia (sic) ao lado", "amei o texto", "o Epílogo foi o mais interessante e duvidoso", "foi interessante", "tendi (sic) que quando o trem parava levava os crânios os corpos que restavam ou amontoados"</i>.</p> <p>Sentiu-se 😊</p>
Estudante Nove	<p><i>"quando iniciou o último capítulo eu estava esperando um final chocante, ou uma 'revira volta', mas o que eu recebi??? Uma decepção", "estou triste porque eu queria um final mais emocionante, sofrido hein"</i>.</p> <p>Sentiu-se 😐</p>
Estudante Dez	<p><i>"eu gostei até o final do livro, pois a mercadoriazinha teve um final feliz", "achei triste o fato de só o pai ter sobrevivido no final"</i>.</p> <p>Sentiu-se 😊</p>
Estudante Doze	Não estava no encontro.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Todos os trechos destacados nos quadros 23, 24 e 25 trazem indícios que são válidos, a partir do que Ginzburg (1989) reflete sobre os indícios e suas "pistas", para a compreensão de como é subjetiva a experiência leitora, de modo que cada estudante foi atingido de distintas formas. Assim, as relações dialógicas também se evidenciam nesses fragmentos, uma vez que "Em relação ao homem, o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções sempre são dialógicas nesse ou naquele grau" (Bakhtin, 2017, p. 86), considerando que são extralinguísticas e somam-se a experiências anteriores e conhecimentos prévios dos estudantes.

Após o último registro no diário de leitura, os estudantes deram início à produção final, na qual podiam optar entre estas atividades: um cartaz sobre quais os motivos para alguém ler esse livro – recomendação de leitura; recontar a história do ponto de vista do amor – em texto ou ilustração; ilustrar alguma parte do livro; escrever um conto a partir da seguinte provocação “Você tem a possibilidade de voltar no tempo e evitar a Segunda Guerra Mundial, o que faria?”. A Figura 23 apresenta a única ilustração realizada.

Figura 23 – Ilustração Estudante Oito



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Em uma ilustração, ao analisar os letramentos multimodais pela perspectiva do *design* visual, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) esclarecem-no e respondem a estes tópicos:

a) Referência e Situação: as formas são proporcionais para o material (uma folha A4) e representam personagens da história: o pai da criança, a “mercadoria mais preciosa”, a pobre lenhadora vendendo queijos e a criança, coberta com o xale no qual ela veio embrulhada para a mulher. O laticínio foi produzido de leite de cabra, insumo que alimentou a menina e foi doado por outro personagem. O pai olha em diagonal para elas com carinho, já saindo da cena, em um desenho que busca ser realista.

b) Diálogo: Estudante Oito realizou esse desenho da parte final da narrativa, que, conforme consta no diário da pesquisadora, foi motivada pela emoção da leitura – segundo o leitor “era a parte mais bonita”. A conexão na imagem é de ternura e gratidão, pois somente o pai compreende quem são aquelas pessoas na narrativa; a pobre lenhadora e a menina desconhecem-no, mas esse sentimento é partilhado também entre elas.

c) Estrutura: em relação à organização, os personagens foram ilustrados em primeiro plano, com contornos pretos e marrons, somente o queijo apresenta cor amarela e a grama a cor verde. Para a compreensão da imagem, é preciso que a leitura da obra literária tenha sido realizada.

d) Intenção: Estudante Oito assume, então, a posição de leitor da obra literária e ilustrador da Figura 23. Ele optou por não incluir na imagem a cabra, que é descrita na narrativa dessa cena.

Ainda, em relação à imagem, Kress (2010, p. 5, tradução nossa) acrescenta que ela “[...] faz parte das culturas humanas há mais tempo do que a escrita – embora a diferença entre os dois não seja de forma alguma clara. A imagem tem sido o tema de muito interesse, acadêmico ou não, ao longo de milênios”²⁷.

Assim, observa-se que, mesmo que outros estudantes desenhassem a mesma parte da publicação de Grumberg (2022), outros pontos seriam levantados, de modo que a escolha é subjetiva e varia de acordo com o contato íntimo do leitor durante a leitura. Tal afirmação será compreensível nos demais trabalhos, com ilustrações conforme Figuras 24, 25, 26 e 27 se referem aos cartazes produzidos por outros estudantes.

²⁷ No original “[...] Image has been a part of human cultures longer than script - though the difference between the two is not at all clear-cut. *Image* has been the subject of much interest, academic or otherwise, over millennia”.

Figura 24 – Cartaz Estudante Três

MOTIVOS PARA LER A MERCAD DORIA MAIS PRECIOSA!!

- Tem uma história de família linda.
- É um livro rápido de ler
- fala um pouco sobre a segunda guerra mundial
- fala sobre sonhos.
- É uma ótima leitura para entender o conflito entre o regime nazista e a população judaica

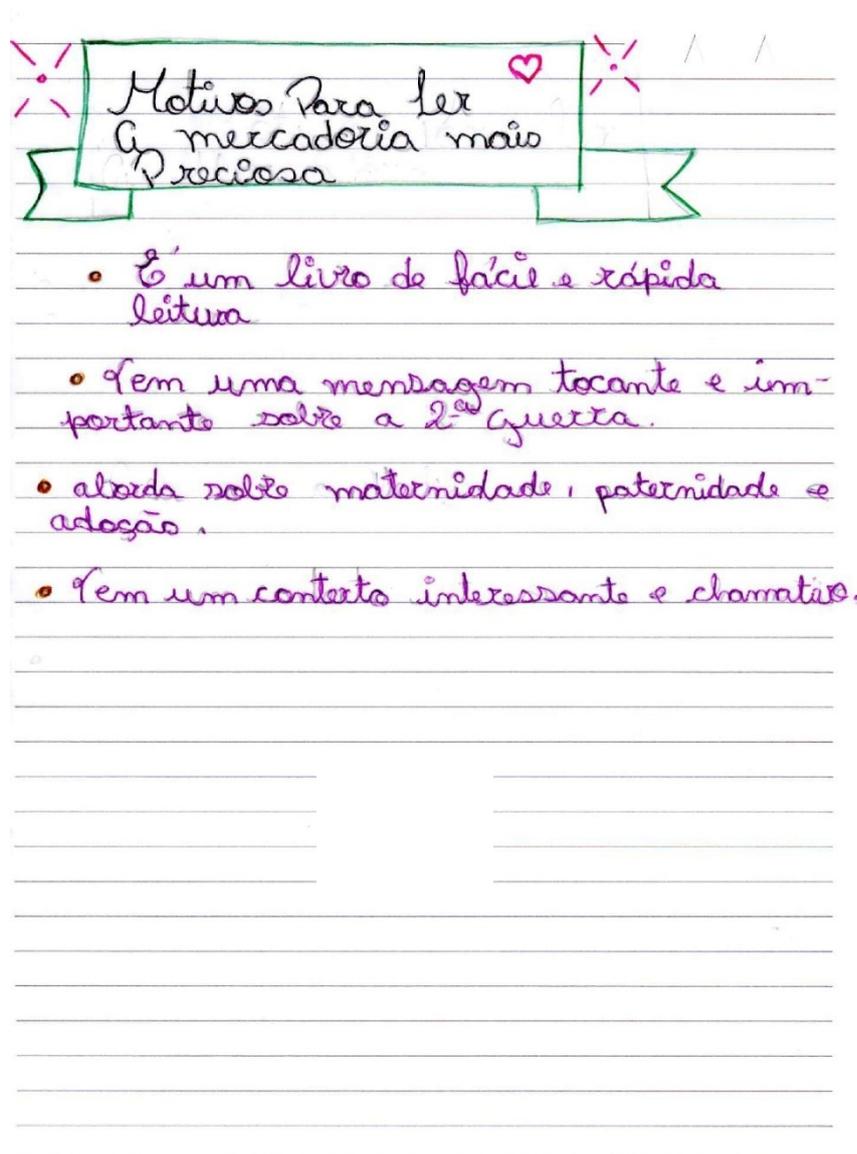
Quadro 28 – Transcrição do cartaz Estudante Três

MOTIVOS PARA LER A MERCADORIA MAIS PRECIOSA!!

- Tem uma relação de família linda.
- É um livro rápido de ler
- fala um pouco sobre a segunda Guerra Mundial
- fala sobre sonhos.
- É uma ótima entrada para entender o conflito entre o regime nazista e a população Judaica

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Figura 25 – Cartaz Estudante Quatro



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Quadro 29 – Transcrição do cartaz Estudante Quatro

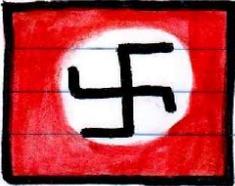
Motivos para ler A mercadoria mais Preciosa

- É um livro de fácil e rápida leitura
- Tem uma mensagem tocante e importante sobre a 2ª Guerra.
- aborda sobre maternidade, paternidade e adoção.
- Tem um contexto interessante e chamativo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Figura 26 – Cartaz Estudante Seis

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SÁB
<input type="checkbox"/>						



A mercadoria
mais preciosa

Su vô te da motivos para lê e não lê
este livro

1º Ele tem uma história encantadora de uma lenhadora e uma garotinha.

2º Você fica em dúvida se realmente aconteceu ou não essa história.

3º É um conto admirável e perturbador sobre o holocausto

4º Fala de um dos capítulos mais tenebrosos da história da humanidade.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Quadro 30 – Transcrição do cartaz Estudante Seis

A mercadoria mais preciosa

Eu vô te da motivos para lê e não lê este livro

(continua)

1º Ele tem uma história encantadora de uma lenhadora e uma garotinha.

2º Você fica em dúvida se realmente aconteceu ou não essa história.

3º É um conto admirável e perturbador sobre o holocausto.

4º Fala de um dos capítulos mais tenebrosos da história da humanidade.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Figura 27 – Cartaz Estudante Nove

A MERCADORIA

mais preciosa;



▮

breve explicação:

Um casal de lembrados observa, diariamente, combates atulhados de gente passando diante de seus olhos. Ingênua, a mulher sempre espera por um carro ou mesmo um presente. "Para onde vão amor pensos?" ela se pergunta. Até que alguém joga o presente que ela jamais tomou em receber: um sobe. Neste breve relato, o autor, a maneira das fábulas, fala de um dos capítulos mais temíveis da história da humanidade: a deportação de milhares de judeus para os campos de concentração nazistas. ▮

POR QUE
LER?

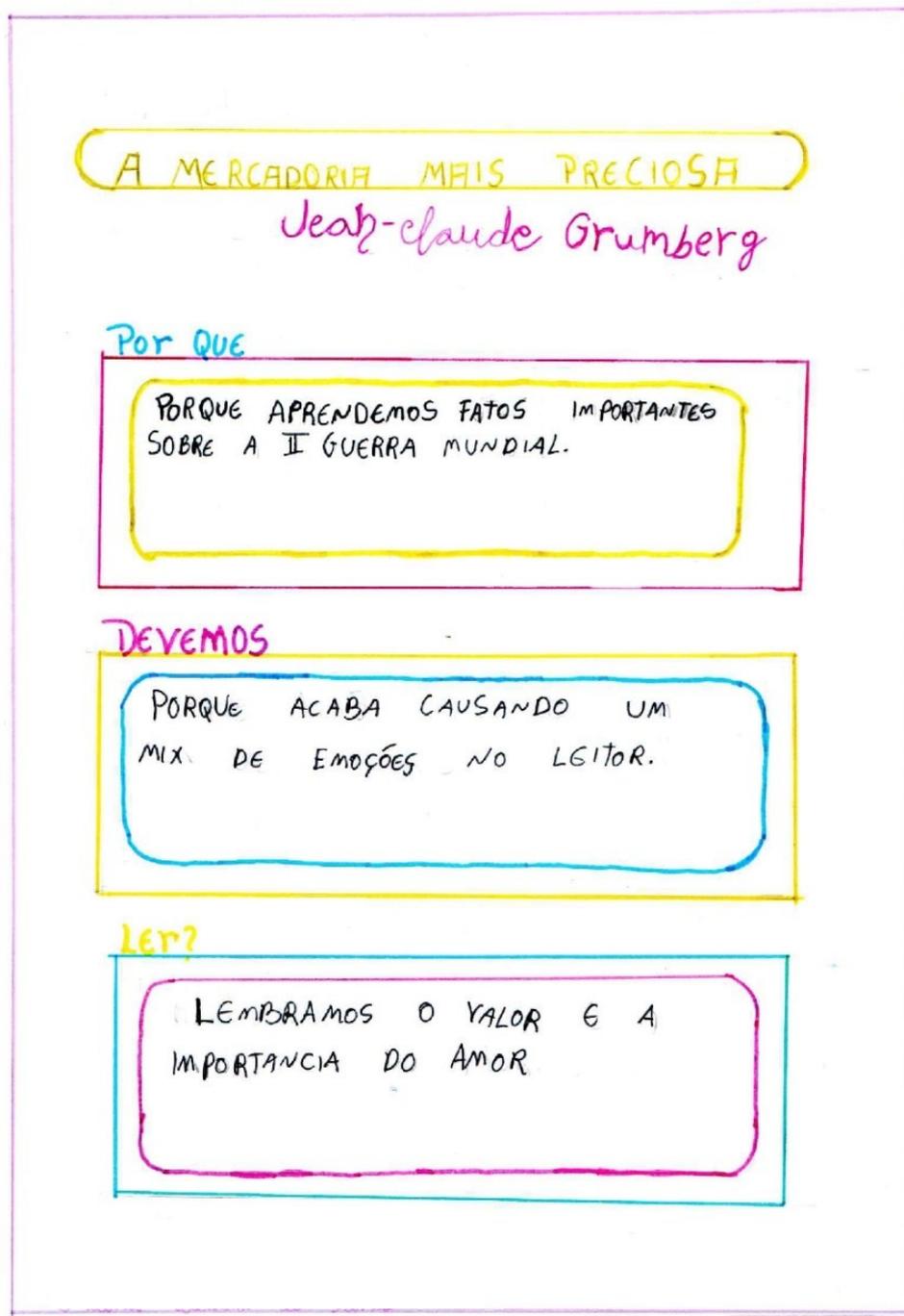
O conto se passa em um momento muito difícil da história, sem ficar explícito e possível entender sobre qual assunto se trata.

Por esse conto pode se ficar confuso, mas só em momentos finais da história.

Talvez não goste da história, talvez não.

Talvez exista a história, talvez não.

Figura 28 – Cartaz Estudante Dois



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Dessa forma, Estudantes Três, Quatro, Seis, Nove e Dois optaram pelo mesmo gênero discursivo, cartaz, mas é visível que o estilo que cada um atribuiu à sua produção. Todos os participantes do *Leitores, presente!* dispunham dos mesmos materiais: a pesquisadora deixou à disposição folhas A4, canetas hidrográficas e régua para a elaboração da proposta, contudo alguns optaram por fazê-la na folha do próprio caderno – Figuras 24, 25 e 26.

A construção composicional e o conteúdo temático do cartaz, de acordo com a tríade bakhtiniana dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2017), tinha a função de motivar outros leitores para realizar a leitura de *A mercadoria mais preciosa*, de modo que se esperava que eles tivessem em mente, como conhecimento prévio, que esse gênero precisa chamar a atenção e ser breve. As Figuras 24, 25, 26 e 28 apresentam essa concisão, de modo que destacam o título dos seus respectivos trabalhos e separam “os motivos” por pontos ou em caixinhas, como a Figura 28 – esse está um pouco confuso em virtude de que “Por que devemos ler?” acompanha as caixinhas com os enunciados, diferentemente dos demais. Como os estudantes não estavam em processo mais formal como a sala de aula, a pesquisadora não apontou esses aspectos ao grupo, deixando-os livres para criarem do seu jeito.

Estudante Nove (Figura 27), por sua vez, inovou no *design*, estabelecendo vínculo com os flocos de neve, elemento que faz parte do cenário de toda a leitura, ao passo que Estudante Seis (Figura 26) chama a atenção para a bandeira contendo o símbolo nazista; quando questionada oralmente sobre o porquê dessa escolha, conforme registrado no diário da pesquisadora, a estudante afirmou que é para que aquele que for ler “já saiba que tem esse assunto junto”. Além disso, essa estudante traz mais informalidade na escrita, em comparação aos outros trabalhos, de modo que apresenta “motivos para lê e não lê este livro”, e é um traço característico das suas produções, sendo observadas também nos registros do diário de leitura.

Dessa forma, no que diz respeito ao *design* escrito, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) salientam nos letramentos multimodais:

a) Referência: todos os significados mobilizados nos cartazes têm o intuito de estimular outros leitores a realizar a leitura da obra. As produções apresentam em comum elementos que chamaram a atenção desde registros realizados nos diários de leitura – o final da história, até a dúvida sobre a narração ter ou não ter acontecido, bem como o período sócio-histórico em que acontece;

b) Diálogo: enquanto leitores, as Figuras 24 e 25 mostram que os estudantes não se referem diretamente aos seus interlocutores, ao passo que a Figura 26 é mais informal (alterna entre o uso do “tu” e do “você”); já a Figura 27 é a mais formal, mesmo alternando entre o “tu” e “você”, e a Figura 28 faz uso da terceira pessoa do plural;

c) Estrutura: embora todos tenham feito à mão, mesmo com a possibilidade de ter produzido um vídeo, nas Figuras 27 e 28 se nota uma preocupação estética mais acentuada; a Figura 24 dá um destaque diferente ao título em relação às Figuras 26 e 27. Todos os materiais são claros na informação e somente a Figura 28 faz seções para os seus argumentos; a Figura 27 separa

seu texto em dois blocos – um apresenta uma “breve explicação” e o outro explicita o porquê de a leitura ser realizada;

d) Situação: todas as figuras esclarecem que mesmo sem a pesquisadora orientar os estudantes em relação às especificidades do gênero discursivo cartaz, eles dispunham desse conhecimento prévio;

e) Intenção: de diferentes formas, todos os materiais buscam envolver quem for lê-los; entretanto, a Figura 27 demonstra uma organização mais eficaz, devido à organização em dois tópicos (“breve explicação” e “por que ler?”) aliados ao desenho de floco de neve, misturando as cores azul, para destaque, e preto, para texto, de modo que, caso fosse exposto na escola, atrairia mais leitores.

No que diz respeito à escrita como processo de aprendizagem cognitivo e social complexo, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) pontuam que ela pode seguir cinco fases: plano, rascunho, *feedback*, revisão e publicação; quando a escrita é utilizada digitalmente dispõe de ferramentas que corrigem a ortografia e dão suporte aos mais diversos *designs*. Nesta pesquisa, os estudantes desenvolveram o plano, momento de pré-escrita; o rascunho; o *feedback*, que foi feito entre os próprios colegas; a revisão e a publicação não foram possíveis de serem contempladas em detrimento do formato do círculo de leitura, que não era realizado em momento curricular – em sala de aula o professor realizaria a revisão para que os estudantes finalizassem publicando seus trabalhos.

Além da ilustração, somente uma outra estudante optou por escrever a história do ponto de vista do amor, de acordo com a Figura 29.

Figura 29 – Conto Estudante Dez

A história poderia ser recontada como "anos" assim:

Em um bosque, uma lenhadora e seu marido caminhavam em busca de sua lenha, no meio do caminho encontram uma criança perdida. Pobre criança na mesma demais para conseguir pedir ajuda às pessoas para achar seus pais.

Sendo assim a lenhadora pegou-a em seus braços e a levou para casa.

Preparou de alimentá-la e cuidar da criança, foram a procura de seus pais.

Passaram-se meses e não conseguiram achar os pais da criança, então os lenhadores que já tinham criado um vínculo e um amor tão grande e puro pela criança, que decidiram por vez adotá-la.

Anos se passaram e a criança foi crescendo e realizando seus sonhos. Já a lenhadora e seu marido foram adoecendo com o passar dos anos, ficando cada vez mais fracos e debilitados. A criança que já havia crescido cuidou de "seus pais" como nunca antes, mas como mais tudo é rosas, eles acabaram falecendo.

Desolada a criança colocou flores e oferendas em seus túmulos, e com lágrimas em seus olhos e um sorriso no rosto disse "Eu vos amo e sei que fui amada também! Por isso Nunca lhe esqueceréis, Papai e mamãe."

Quadro 31 – Transcrição do conto Estudante Dez

A história poderia ser recontada como “amor” assim

Em um bosque, uma lenhadora e seu marido caminhavam em busca de sua lenha, no meio caminho encontram uma criança perdida. Pobre criança era nova demais para conseguir pedir ajuda as pessoas para achar seus pais.

Sendo assim a lenhadora pegou-a em seus braços e a levou para casa.

Depois de alimentarem e cuidarem da criança, foram a procura de seus pais.

Passaram-se 5 anos e não conseguiram achar os pais da criança, então os lenhadores que já tinham criado um vínculo e um amor tão grande e puro pela criança, que decidiram por vez adotá-la.

Anos se passaram e a criancinha foi crescendo e realizando seus sonhos. Já a lenhadora e seu marido foram adoecendo com o passar dos anos, ficando cada vez mais fracos e debilitados. A criancinha que já havia crescido “cuidou de seus pais” como nunca antes, mas como nem tudo é rosas, eles acabaram falecendo.

Desolada a criança colocou flores e oferendas em seus tumulos, e com lagrimas em seus olhos e um sorriso no rosto disse “EU VOS AMEI E SEI QUE FUI AMADA TAMTEM! POR ISSO NUNCA LHES ESQUECEREI, PAPAI E MAMÃE”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Elaborar um conto da perspectiva do amor, em que o sentimento que exerceu papel relevante na narrativa é o narrador, era a proposta mais desafiadora. Isso ocorre porque: 1) supõe-se que o estudante saiba a organização composicional (Bakhtin, 2017) do gênero; 2) olhar mais atento ao modo com que narra a história, pois há trechos que precisam ser semelhantes à história original. Todavia, a estudante escreveu outra narrativa, tendo como base *A mercadoria mais preciosa*, posto que os personagens principais, pobre lenhador e pobre lenhadora, não adoecem, por exemplo, e na qual não é exatamente o amor o narrador. Sendo assim, os dois pontos informados anteriormente, que demandavam da estudante um conhecimento prévio, não estavam claros e tampouco ela solicitou auxílio da pesquisadora para esclarecer como escrever.

A última leitura realizada no *Leitores, presente!* contemplou outros aspectos multimodais e serão apresentados em seguida.

4.4.3 Fahrenheit 451

No dia 5 de outubro de 2022, iniciou-se a leitura da distopia *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury (2020), a terceira e última obra escolhida pelo “Não julgue pela capa” para discussão no círculo de leitura *Leitores, presente!*, sendo o título com menor número de estudantes participando: do total de 10 leitores da obra de Grumberg (2022), em *Fahrenheit 451* foram assíduos somente 4 participantes, 3 faltaram uma vez e 3 desistiram devido a problemas pessoais e à proximidade da aplicação das provas do Enem, totalizando, então, apenas 7 leitores.

Como atividade de pré-leitura, conforme as propostas de R. Yopp e H. Yopp (2001), foi realizada a atividade de “Previsões de leitura”: consistiu em, a partir de afirmações, assinalar se concorda ou se discorda do enunciado – em alguns casos são verossímeis, retirados da narrativa de Bradbury (2020), mas outras sentenças foram adaptadas e não acontecem na leitura. De acordo com as autoras (Yopp, R.; Yopp, H., 2001), recomenda-se que as afirmações tenham relação com a temática ou os eventos da obra, visando fomentar a discussão entre os leitores, bem como deve ser incluída na atividade a sua reação diante da previsão. A Figura 30 apresenta as respostas de Estudante Doze.

Figura 30 – Previsões de leitura Estudante Doze

Inicias: _____

Fahrenheit 451, de Ray Bradbury

Previsões de leitura...

Marque com um X em relação as afirmações abaixo.

Concordo	Discordo	
X		Os bombeiros serão amigos da sociedade.
	X	As casas serão à prova de fogo.
X		Livros serão objetos endeusados pela sociedade.
X		As pessoas irão decorar leituras.
	X	Clarisse será a vilã.
X		Mildred surpreenderá positivamente.
X		Beatty furta livros.
	X	Montag se renderá aos "rebeldes".
X		Clarisse é infiltrada nos "rebeldes".
X		Uma pessoa morrerá queimada por uma causa nobre.
X		As telas serão viciantes.
X		Clarisse surpreenderá Montag e parece uma lunática.
	X	Robôs serão personagens.
	X	Todos viverão em uma sociedade perfeita.

Outras previsões:

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Conforme observado, a atividade não abordou a reação do leitor perante as afirmações, posto que isso já havia sido feito no diário de leitura (Figura 23, p. 116), com a obra *A mercadoria mais preciosa*. Contudo, acrescentou-se uma caixa para que os estudantes incluíssem outras previsões de leitura, caso quisessem. Na sinopse, o grupo já teve acesso ao nome de alguns personagens; Estudante Doze foi mais "otimista", concordando com boa parte

das sentenças, de modo que, em relação aos enunciados dos quais ela discordou, apenas dois estavam errados – “as casas são à prova de fogo” e “Montag se junta aos rebeldes”.

Após o registro, estudantes e pesquisadora realizaram a leitura da capa (Figura 10) identificando que a ilustração se refere a um bombeiro, função do personagem principal da obra, mas seu rosto não é definido; a pesquisadora alertou, de acordo com seu diário de pesquisa, que isso tem uma implicação – se não há uma forma estabelecida, não é possível identificar quem é o personagem, o que permite que seja qualquer um. A construção de significados no modo visual, como ocorreu com as leituras das capas nas três obras literárias lidas, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), possibilita que cada um olhe através da imagem ao seu modo, partindo daquilo que inicialmente chama a atenção: nesse caso, os estudantes identificaram que a cor vermelha é associada ao fogo e desconheciam o que é *Fahrenheit*, de forma que a pesquisadora explicou que se trata de uma escala de temperatura, assim como *Celsius*, que utilizamos diariamente. Entretanto, ao provocar o grupo sobre a razão de já ter uma determinada temperatura estabelecida no título, 451, os estudantes não souberam responder à pesquisadora, posto que foi a primeira vez que observaram esse termo. Observa-se, também, que a fonte utilizada para o título é diferente das demais obras, mas esse aspecto multimodal não foi abordado em razão de que não fora notado.

Desse modo, ao analisar a leitura verbo-visual, Kress (2010, p. 1, tradução nossa²⁸) afirma que

Cada modo faz uma coisa específica: a imagem mostra o que leva muito tempo para ser lido, e a escrita descreve o que seria difícil de mostrar. A cor é usada para destacar aspectos específicos das mensagens gerais. Sem essa divisão do trabalho semiótico, o signo simplesmente não funcionaria. A escrita descreve e a imagem mostra, enquanto a cor moldura e destaca; cada uma com o máximo efeito e benefício.

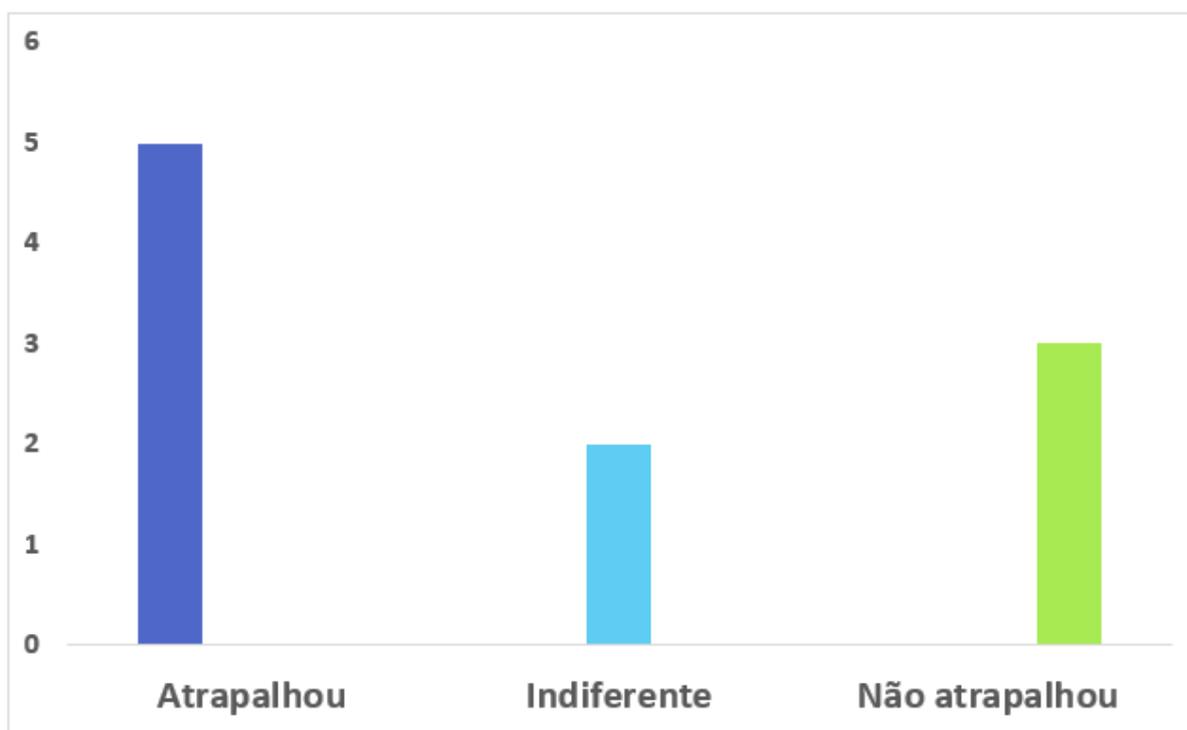
Desse modo, a construção de significados na leitura de capas varia a partir da combinação dos elementos verbais e visuais, além dos conhecimentos prévios individuais dos leitores: das quatro capas analisadas, a edição da adaptação de Odyr (2018) foi desafiadora porque havia a continuidade na contracapa e já adiantava o embate entre animais e seres humanos.

²⁸ No original: Each mode does a specific thing: image shows what takes too long to read, and writing names what would be difficult to show. Colour is used to highlight specific aspects of the overall messages. Without that division of semiotic labour, the sign, quite simply, would not work. Writing names and images shows, while colour frames and highlights; each to maximum effect and benefit.

Após esse momento, estudantes e pesquisadora iniciaram a leitura da obra até a página 28 de forma oralizada e alternada – liam aqueles que se sentissem à vontade para fazer isso em voz alta ao mesmo tempo que os demais acompanhavam silenciosamente. Assim como a narrativa de Grumberg (2022), não havia livros impressos disponíveis para todos e novamente a escola cedeu os *chromebooks* para que os estudantes tivessem acesso à edição pela plataforma *Árvore*.

No que diz respeito à diferença de leitura entre suporte físico e digital, o questionário final (Apêndice C) questionava se os estudantes participantes do *Leitores, presente!* sentiram alguma diferença entre essas leituras. A Figura 31 esclarece as respostas obtidas.

Figura 31 – Diferença de leitura entre suporte físico ou digital



Fonte: elaborada pela autora (2023)

No que se refere aos comentários adicionais feitos pelos estudantes, os motivos variam: desde quanto ao desconforto em relação ao brilho da tela quanto à desconcentração de ter acesso a aplicativos enquanto se lê pelo celular, ou ainda perder-se durante a leitura. Há uma resposta, em particular, que é oportuna: um estudante afirmou que depende do gênero do livro para o suporte: entre *A fazenda dos animais* e *A mercadoria mais preciosa*, esta obra “tinha mais ação e era mais divertida”. Ademais, considerando a extensão da obra, maior em relação às outras leituras (em torno de 200 páginas, ao passo que *A fazenda dos animais* tem 133 páginas, a

edição em quadrinhos 172 páginas, e *A mercadoria mais preciosa* apenas 70 páginas), havia leitura para ser concluída em casa – naquela ocasião, até a página 92 da edição.

No encontro seguinte²⁹, dia 19 de outubro de 2022, a pesquisadora exibiu o vídeo *Como reconhecer uma distopia* (Ted-Ed, 2016), disponível no YouTube, sobre esse gênero literário ao qual pertence o texto de Bradbury (2020): os estudantes não conheciam o termo, embora assistissem a filmes e praticem jogos que retratem sociedades futuristas semelhantes ao enredo de *Fahrenheit 451*, tampouco conheciam o termo “utopia”, que serviu de referência para a literatura. Bakhtin (2018, p. 121) destaca em relação ao gênero, de modo geral, que ele “[...] renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero”, isto é, da concepção do termo “utopia”, cunhado por Thomas More, surgiu a distopia enquanto gênero, com estilo direcionado a alertar os leitores quanto à constituição da sociedade, contribuindo assim para uma visão mais crítica sobre o futuro.

Em seguida, os participantes do *Leitores, presente!* retomaram a discussão feita em casa, tendo como ponto de partida o destino de Clarisse, bem como foram “provocados” com perguntas referentes à obra para serem socializadas em grupo (Apêndice N). Um aspecto singular desse encontro é que vários estudantes haviam faltado: dois (2) estudantes do 3º ano matutino estavam participando do Interação, atividade proposta pela UPF para que esse público conheça a instituição e os cursos de graduação ofertados, de modo que havia somente cinco (5) leitores naquele momento, tornando a discussão mais natural e descontraída. Para as perguntas feitas em respostas, a pesquisadora registrou em seu diário de pesquisa algumas anotações:

a) “‘As pessoas não conversam sobre nada’. Sobre o que conversamos hoje?”: os estudantes interagem com seus amigos sobre livros, filmes, fofocas, receitas. Estudante Um, em especial, destacou que “se ele não conhece pessoalmente, não conversa com a pessoa”;

b) “Mildred interage com os programas que assiste. Depois de 69 anos da publicação (1953) de *Fahrenheit 451*, com o que interagimos hoje?”: de forma unânime, os estudantes confessaram que, quando estão sozinhos, fazendo alguma atividade doméstica ou rotineira, como lavar louças ou tomar banho, simulam que são *youtubers*, blogueiros, ensinam receitas; Estudante Dez afirmou que é tímida, interagindo na maioria das vezes através das telas;

²⁹ Dia 12 de outubro não teve encontro porque é feriado referente ao Dia da Nossa Senhora Aparecida e Dia das Crianças. Situação semelhante ocorreu no dia 2 de novembro, feriado pelo Dia de Finados.

c) “Por que livros são proibidos, mas cigarros não?”: Estudante Seis pontuou que antigamente as pessoas morriam mais cedo e que o cigarro, atualmente “mata menos, já que se morre mais de câncer”.

Esse diálogo, em um momento em que o grupo estava mais confortável e desenvolto reforça o quanto “[...] a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de sus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos” (Petit, 2013, p. 31), uma vez que por meio de reflexões da obra de Bradbury (2020) os estudantes sentiram-se confortáveis para contar sua intimidade, pertencendo, então, a um grupo social que partilha a sua vida e dialogar a respeito disso. Em seguida, os participantes do *Leitores, presente!* e a pesquisadora retomaram a leitura na página 95 até a página 107, de modo oralizado e alternando os leitores que estavam à vontade para fazer isso; a leitura em casa deveria ser feita até a página 139.

No dia 26 de outubro ocorreu o penúltimo encontro e, assim como o encontro anterior, o momento inicial foi destinado à retomada da leitura concluída em casa. Posteriormente, foi entregue aos estudantes o Exame da Sacola Marrom (Apêndice O), dentro de uma sacola fiel à sua característica – de coloração marrom, o objeto continha: uma imagem dentro de um envelope (Apêndice P) e dois questionamentos (Apêndice Q) relacionados ao livro, cada um enrolado como canudo em uma fita. Essas perguntas foram respondidas naquele momento – sem os estudantes se identificarem, ao passo que o Exame da Sacola Marrom deveria ser preenchido parcialmente em casa, ao finalizar a leitura, retornando o material no próximo encontro, para preencher as informações que faltavam com a dupla.

O Quadro 32 esclarece as respostas à questão “Quais são as três coisas que faltam no universo?” e o Quadro 33 em relação à apreensão do conhecimento.

Quadro 32 – Três coisas que faltam no universo

Quais são as três coisas que faltam para você no universo?
1. <i>Igualdade</i> 2. <i>Respeito</i> 3. <i>União</i>
1. <i>Consciência de classe</i> 2. <i>Sentido</i> 3. <i>Qualidade de vida</i>
1. <i>Divergência</i> 2. <i>Diretriz</i> 3. <i>Dignidade</i>

(continua)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeito 2. Diálogo 3. Empatia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeito 2. Simplicidade 3. Paz para a humanidade
<ol style="list-style-type: none"> 1. Justiça 2. Amor 3. Confiança
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinossauro 2. Respeito 3. Bruxas

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Quadro 33 – Apreensão do conhecimento

Qual conhecimento você reteria?
<i>Teria o conhecimento de todos os tipos de animais, os que ainda não foram descobertos, os que já morreram.</i>
<i>Não precisar depender de ninguém e ter mais sabedoria antes de tomar uma decisão.</i>
<i>Gostaria de reter o conhecimento para compreender a realidade em sua totalidade.</i>
<i>Conhecimento de todas as línguas e idiomas.</i>
<i>Saber criar uma máquina do tempo.</i>
<i>Saber toda a história de tudo desde o big bang e ser a história verdadeira.</i>
<i>As coisas boas que vivi, estudei, lembrar do meu passado nos dias que me diverti, estava tão feliz.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Em virtude de o círculo de leitura estar próximo do seu encerramento, os estudantes não tiveram acesso às respostas uns dos outros, o que foi lacunar, principalmente para os estudantes do 3º ano, que estavam concluindo a etapa do Ensino Médio, não puderam verificar o quanto seus desejos, de acordo com Quadro 32, refletem-se uns nos outros. Bakhtin afirma que (2018, p. 223) “[...] nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros”, de modo que suas aspirações reverberam os intuitos de outras pessoas. Assim, se essa atividade tivesse sido executada em sala de aula haveria espaço para que os estudantes percebessem como isso acontece efetivamente, de modo que essa é uma fragilidade da pesquisa. Em uma aula curricular, os estudantes têm a devolutiva de suas atividades realizada pelo professor da disciplina e, nessa situação, uma discussão em grupo (posto que nas turmas os jovens têm mais familiaridade) esclareceria as semelhanças que os estudantes apresentam uns com os outros, propiciando outras experiências, a partir do que assevera Larrosa (2019).

No que diz respeito ao Exame da Sacola Marrom, percebe-se que a pesquisadora realizou alterações na proposta de Ousley-Exum [2022]: a atividade não foi feita individualmente, como é proposta pela autora, mas em duplas – o estudante encontrava sua dupla por meio da imagem dentro do envelope, que deveria igual à do colega. A seleção das ilustrações (Apêndice P) foi esta, considerando o enredo de *Fahrenheit 451*: dente de leão, gotas de água, cachimbo e fósforo; sem ter a intenção, as duplas formaram-se entre aqueles com mais intimidade.

A Figura 32 ilustra como Estudante Um completou a ficha do Exame da Sacola Marrom, enquanto a Figura 33 refere-se aos resultados de Estudante Quatro.

Figura 32 – Exame da Sacola Marrom Estudante Um

Iniciais: _____

Exame da sacola marrom

Item da sacola: CACHIMBO

Ideias iniciais, conectando o item ao livro (pode ser em forma de lista)

SERIA USADO PARA FUMAR
ME LEBRA ALGO RUIM PARA MINHA PESSOA EM ESPECIFICO

Comentários adicionais da discussão na dupla/ no trio:

A MINHA DUPLA NÃO VEIO 😊

Passagens, trechos ou excertos do livro (no mínimo 2):

"NEM MESMO FUMARAM SEUS CACHIMBOS, FICARAM SENTADOS, OLHANDO PARA A FRENTE DA "GRANDE SALAMANDRA"
"A COR DA ESCURM E CINZAS ESTAVAM NELES, E DE SEUS CACHIMBOS CONSTANTEMENTE EMANAVA O CHEIRO DE QUEIMADO"

Ideias, conexões, comentários a serem compartilhados com o grande grupo:

VICIO, ALGUEM COM UMA CERTA IDADE

Adaptado de Ciocari (2018) e Adlit [2022]

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Quadro 34 – Transcrição do Exame da Sacola Marrom Estudante Um

Ideias iniciais:
Seria usado para fumar
Me lebra algo ruim para minha pessoa em específico
 Comentários adicionais:
A minha dupla não veio =)

(continua)

Passagens:

“Nem mesmo fumaram seus cachimbos ficaram sentados, olhando para frente da salamandra”

“A cor da escória e cinzas estavam neles, e de seus cachimbos constantemente emanava o cheiro de queimado”

Ideias:

Vícios, alguém com uma certa idade

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Figura 33 – Exame da Sacola Marrom Estudante Quatro

Inicia

Exame da sacola marrom

Item da sacola: Fófolo

Ideias iniciais, conectando o item ao livro (pode ser em forma de lista)

fogo, chamas, incêndio, fênix.

Comentários adicionais da discussão na dupla/ no trio:

nós conectamos as ideias de fogo e incêndio, não concordamos em ser "algo lindo" e fênix

Passagens, trechos ou excertos do livro (no mínimo 2):

"Queimar era um prazer"
 "Montag abriu o sorriso feio de todos os dentes chamuscados e repelidos pelas chamas: "Nunca em sua vida imaginara que o fogo, além de tirar, pudesse dar. Até o seu cheiro era diferente"

Ideias, conexões, comentários a serem compartilhados com o grande grupo:

fogo, cigareta, raiva, cheiro, dar.

Adaptado de Ciocari (2018) e Adlit [2022]

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

Quadro 35 – Transcrição do Exame da Sacola Marrom Estudante Quatro

Ideias iniciais:

Fogo, chamas, incendio, fênix.

Comentários:

Nós conectamos as ideias de fogo e incendio e fênix. Não concordamos em ser “algo lindo.

Passagens:

“Queimar era um prazer”

“*Montag abriu o sorriso ferroz de todos os homens chamuscados o repelidos pelas chamas*”. “*Nunca em sua vida imaginara que o fogo, além de tirar, pudesse dar. Até o seu cheiro era diferente*”

Ideias:

Fogo, cigarro, raiva, cheiro, dor.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Estudante Um fez a lápis, o que dificulta um pouco a visualização da primeira resposta. Para esse leitor, o cachimbo remete a algo ruim “para a sua pessoa em específico”, de modo que a sua subjetividade leitora não pode ser analisada em relação à sua dupla porque ela não compareceu ao último encontro. Assim, percebe-se, na Figura 33, o uso da 2ª pessoa do plural, de modo que os dois estudantes dialogaram sobre a imagem do fósforo, sem vincular a algo “belo”. Ciocari (2018, p. 103) pontua que o Exame da Sacola Marrom é “[...] um modo de avaliação diferente do tradicional, recheado de conversas, troca de ideias, risadas e aprendizagem”, que permite a adaptação para outras leituras, bem como seleção de imagens e/ou objetos a critério do mediador/professor.

Como proposta final, os participantes do círculo de leitura *Leitores, presente!* assistiram à adaptação audiovisual homônima, de acordo com a Figura 34, para realizar, posteriormente, a comparação entre obra e filme.

Figura 34 – Capa do filme *Fahrenheit 451*



Fonte: HBO (2018)

Há duas adaptações da obra de Bradbury (2020), a mais recente e que o grupo assistiu, de 2018, e outra de 1966, indisponível em *streaming*. Além da comparação, os estudantes foram desafiados a pensar em uma música e vinculá-la a um personagem. Todas as respostas foram registradas *online*, no *site Padlet*, conforme organização da pesquisadora, exemplificada na Figura 35.

Figura 35 – Comparação entre livro e filme, indicação de música

The image shows a Padlet board titled "Fahrenheit 451" by Prof. Mayara Corrêa Tavares. It features six columns, each representing a student's choice between the book and the film, with a corresponding music recommendation. The background is a night view of a city with a "Metaland" sign.

Um	Oito	Três	Dez	Cinco	Quatro
Montag NIRVANA Spotify - 03:47 The Man Who Sold The World - Live Version	Montag A Prova de Balas Spotify - 02:31	Clarisse SET IT OFF Spotify - 03:08 Wolf in Sheep's Clothing (feat. William Beckett)	Montag Enemy (with JID) - from the series Arcane League of Legends Ou Paralyzed Spotify - 02:53	Montag IMAGINE DRAGONS Believer Spotify - 03:24	Montag reputation Spotify - 03:32 Look What You Made Me Do
Livro Prefiro o livro pois o desenvolvimento de certos personagens são melhores, exemplos como Montag. E além disso a criação de personagens que não aparecem no filme como Mildred, a esposa do Montag, o cão cibornético, entre outros.	Filme Prefiro o filme porque eu consigo imaginar a cena o que acontece e também porque no livro pensava pouco e não imaginava direito. No filme pra mim da mais emoção e ver oq a cena ta acontecendo.	Prefiro o livro por ser bem mais detalhado, o desenvolvimento dos personagens é algo bom de se acompanhar. Acho que o filme erra nesse ponto	Filme Prefiro o filme, pois achei que chamou muito mais a minha atenção, o filme não era tão parado quanto ao livro. Sendo assim, o filme é mais interessante e mais fácil de entender o que acontecia.	Filme Eu gostei do filme porque tem mais emoção, e pq o ator era um gato só odiei o final mais d'boa, o filme é muito mais interessante que o livro.	Prefiro o livro porque era mais detalhado, foi mais interessante de ver como eram os personagens, chamou mais a minha atenção!

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Estudante Doze, que era a dupla de Estudante no Exame da Sacola Marrom, não estava presente e, portanto, também não completou essa atividade. Embora Petit (2013) afirme que o livro desbanca o audiovisual, os estudantes empataram nesse quesito: de um lado, comentou-se sobre o desenvolvimento dos personagens e detalhamento da narrativa, por exemplo; enquanto, do outro lado, a facilidade de concretizar aquilo que está descrito no livro e por não ser tão “parado”, tornando-o mais interessante para esses espectadores. Curiosamente, esses três estudantes que optaram pelo livro são estudantes que leem com mais frequência.

Em relação às músicas selecionadas pelo grupo, uma vez que na Figura 35 só há a imagem do álbum, o Quadro 36 esclarece quais foram as recomendações.

Quadro 36 – Músicas selecionadas para personagens de *Fahrenheit 451*

Estudante	Personagem	Música
Um	Montag	The man who sold the world, de Nirvana
Oito	Montag	À prova de balas, de VMZ
Três	Clarisse	Wolf in sheep's clothing, de Set It Off
Dez	Montag	Enemy, de Imagine Dragons
Cinco	Montag	Believer, de Imagine Dragons
Quatro	Montag	Look what you made me do, de Taylor Swift

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Lembra-se que esses estudantes têm entre 15 e 22 anos e o repertório musical condiz com a faixa etária e o perfil leitor desse grupo: são canções que variam entre *pop*, *pop rock* e *rock* internacionais, além de *hip hop* nacional. Bakhtin (2017, p. 92) assevera, no que tange às relações dialógicas: “[...] são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica”, de modo que essa seleção vai ao encontro das preferências pessoais e do conhecimento de cada uma dessas composições musicais.

Sem detalhar as letras uma a uma, pelo título das músicas selecionadas e associação ao personagem Montag, o protagonista da narrativa, percebe-se a concepção desses leitores, além de Estudante Três vincular a personagem Clarisse a alguém que tem visão diferenciada da situação, desconfiando daqueles que são “lobos em pele de cordeiro”, em tradução livre, ou seja, como alguém que pode ter traído Montag e seus ideais – o âmbito da possibilidade se refere que a moça some na segunda parte da narrativa, aguçando ideias sobre o que teria acontecido.

Diante desse panorama, nota-se que os letramentos multimodais oriundos nessa atividade se distinguem das demais atividades finais da seguinte forma, a partir do que é proposto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020):

a) Referência: os significados estão relacionados ao modo com que cada estudante compreendeu os personagens Montag e Clarisse, de modo que a construção de significados é oriunda de experiências subjetivas dos estudantes com a leitura para a seleção da música.

b) Diálogo: ao ouvir cada uma das canções, compreende-se que, por um lado, para alguns estudantes participantes do *Leitores, presente!*, o protagonista Montag é alguém dúbio, que contraria seus princípios, sendo considerado até mesmo um “traidor”, enquanto que, para outros estudantes, ele é visto como um personagem que rompe barreiras; por outro lado, em relação a Clarisse, percebe-se que a dúvida é outra, pois indica que a personagem demonstra ser uma pessoa, mas que pode ser diferente disso.

A (c) Estrutura e a (d) Situação são as mesmas para todos os estudantes: todas as canções fazem parte do repertório musical desses jovens (c), variando o gênero, de forma que ninguém vinculou os personagens (d) a uma música instrumental, por exemplo. Quanto à (e) Intenção, são subjetivas, algo não explorado detalhadamente pela pesquisadora em virtude de ser o último encontro; se a atividade fosse integrada à sala de aula, deveriam ser explorados os motivos de se associar essas canções a Montag e Clarisse, questionando também sobre o porquê de os demais personagens não serem lembrados.

4.5 CONSTITUIR-SE DE OUTROS: DISCUSSÃO DA ANÁLISE

No início deste trabalho questionou-se a respeito (1) do modo com que a pesquisa em leitura está conquistando ou reivindicando seu espaço e (2) por qual motivo a pesquisa em leitura precisa ocupar um espaço como ciência. Ao longo das análises realizadas e dos referenciais teóricos acionados, observou-se que a pesquisa em leitura reivindica o seu espaço desde a leitura das capas das obras literárias, por exemplo, aos vínculos estabelecidos pelos leitores durante o ato de ler com seus conhecimentos prévios em relação aos temas e assuntos abordados na leitura literária. Por conseguinte, a pesquisa em leitura torna-se conquista seu espaço como ciência à medida que a sociedade compreende sua relevância na construção crítico cidadã dos seus sujeitos, estimulando e fortalecendo a leitura cada vez mais.

Ao vincular a pesquisa em leitura e a leitura como ciência dentro do espaço escolar são inúmeros desafios e obstáculos para o professor ou mediador de leitura: manter os estudantes atentos ao ato de ler e dispostos a continuar essa atividade; conseguir exemplares impressos para todos os leitores; buscar um título que seja do interesse do grupo ou que possa desafiar-lo; propor atividades criativas que tirem os estudantes da zona de conforto, como as resenhas e as avaliações formais, nas quais os jovens já estão habituados e cumprem papel avaliativo de retorno insuficiente aos estudantes, sobretudo na sua formação crítica. Assim, as respostas para aqueles questionamentos iniciais renovam-se constantemente, uma vez que o leitor literário,

seja ele estudante ou não, é um ser volátil e curioso, de modo que outros desafios e obstáculos surgirão.

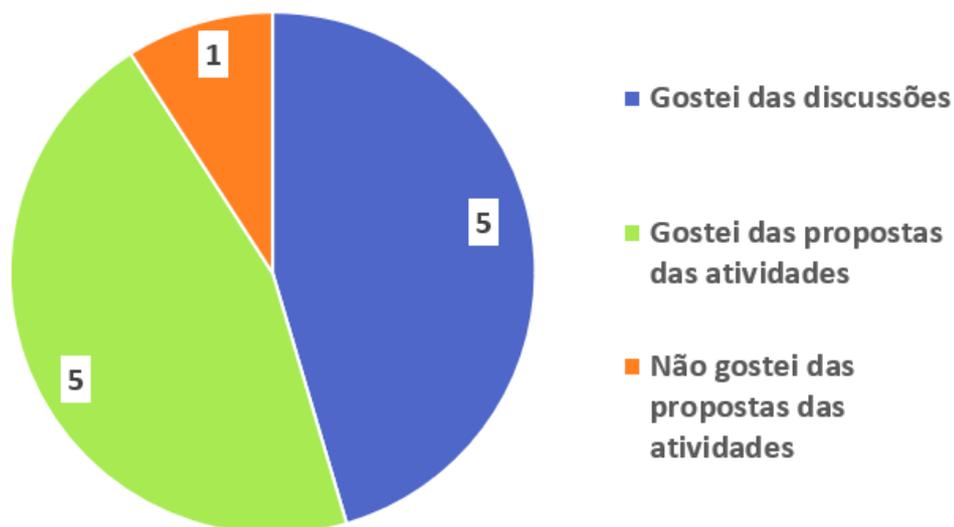
Contudo, no âmbito desta tese, que consistiu em mobilizar a construção de sentidos em círculo de leitura, os significados variaram consideravelmente de acordo com os conhecimentos de cada estudante, somados a frequência nos encontros – sobretudo na leitura da obra *A mercadoria mais preciosa*, que precisava de registros após o ator de ler, e entrega das atividades – alguns estudantes participaram assiduamente, mas não entregaram nenhum material ao final das discussões. Outro fator que poderia ter sido analisado e que contribuiria na construção de sentidos foi não ter incluído outros níveis da formação básica – os anos finais do ensino fundamental II, por exemplo, pois havia estudantes que demonstraram interesse e não estavam inseridos no mercado de trabalho, devido a sua formação escolar, o que torná-los-ia assíduos.

Contudo, as contribuições foram positivas não somente na formação leitora dos estudantes que participaram do *Leitores, presente!*, que em resposta à pergunta: “Se essa modalidade fizesse parte das atividades escolares previstas, você participaria?” foram unânimes ao afirmar que sim, pois registraram que “divertiram-se” e “descobriram novas experiências”, mas contribuíram também para formação da pesquisadora, ao surpreender-se com as leituras selecionadas na atividade “Não julgue pela capa”, com as discussões em cada encontro, nas produções finais e, principalmente, ao perceber que perderam a timidez, que liam e se empenhavam. Não foi somente os estudantes que mudaram após o círculo de leitura, a pesquisadora agora é constituída de cada um desses participantes: constituíram-se uns dos outros.

Dessa forma, após a finalização da última leitura e recolhimento de todos os materiais, desde as produções dos estudantes que ainda não haviam sido entregues aos cartazes que estavam afixados na biblioteca da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, os participantes do *Leitores, presente!* responderam ao questionário final (Apêndice C), de modo que alguns resultados constaram nas demais subseções da análise desta pesquisa.

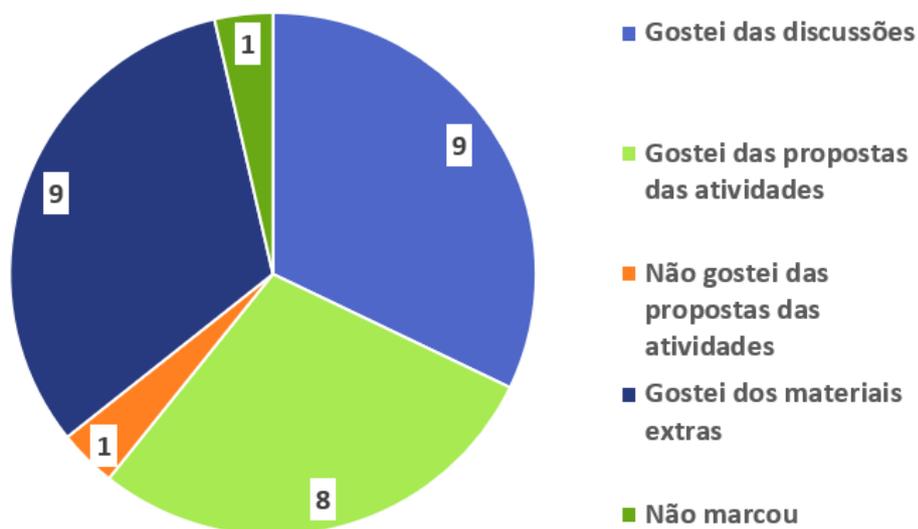
Sendo assim, as Figuras 36, 37 e 38 apresentam o *feedback* em relação às leituras realizadas no círculo de leitura – Orwell (2007, 2020) e Odyr (2018), Grumberg (2002) e Bradbury (2020), respectivamente.

Figura 36 – Resultado da leitura de *A fazenda dos animais/ A revolução dos bichos*

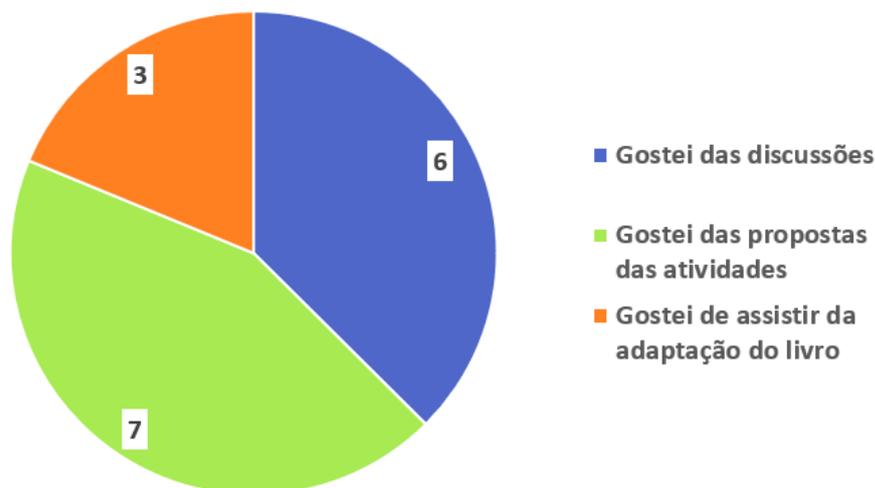


Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

Figura 37 – Resultados da leitura de *A mercadoria mais preciosa*



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023)

Figura 38 – Resultados da leitura de *Fahrenheit 451*

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022)

A partir desses resultados, compreende-se que a leitura que os estudantes mais gostaram de discutir foi do livro *A mercadoria mais preciosa* (Figura 36), mas também foi a narrativa cujas atividades propostas muitos não gostaram; nas obras de Orwell (2007, 2020) e Odyr (2018) há um empate (Figura 36) em relação às discussões e às propostas das atividades; e, por fim, em *Fahrenheit 451*, destaca-se que poucos demonstraram ter gostado de assistir à adaptação homônima do livro. Assim, não foi marcado um encontro posterior para que esse grupo de estudantes olhasse para esses resultados e conversasse, de modo que eles receberam a devolutiva individualmente.

Além disso, o Quadro 37 esclarece resumidamente as contribuições³⁰ e comentários adicionais feitos pelos participantes.

Quadro 37 – Contribuições registradas pelos estudantes

Contribuições registradas pelos estudantes	Comentários adicionais
Interação social e conhecer autores.	
Adquirir mais conhecimento e criar nova percepção.	Melhor projeto da escola desde a robótica.
Leitura do primeiro clássico.	
Reforço de pontos de vista.	
Desenvolver o costume de ler	
Melhorar a leitura	

(continua)

³⁰ Referente aos questionamentos 9 (“O clube da leitura contribuiu de alguma forma para você?”) e 10 (“Algum outro comentário”) do questionário final.

Desenvolver melhor o gosto pela leitura, começar um livro e não terminar na metade.	Amei a bala de papel branco.
Perda da timidez e novas experiências incríveis.	Gostaria de participar ano que vem. Obs.: Minha irmã disse que gostaria de participar, ela ano que vem [2023] estará na 4ª série [4º ano do Ensino Fundamental].
Conectar aos livros, conhecer o mundo dos livros.	
Interagir mais socialmente e conhecer novos autores.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

As contribuições, segundo Quadro 37, vão desde conquistas pessoais, como a perda da timidez e interação com outras pessoas, ao que era almejado, com a apresentação de títulos literários e autores. Em relação aos comentários, destaca-se o interesse em que a irmã participasse, assim como a afetividade com a bala – a pesquisadora deixava à disposição dos participantes enquanto os encontros não iniciavam.

Ademais, para que cada análise não se tornasse repetitiva, o Quadro 38 esclarece as habilidades e competências acionadas nessas obras literárias, discussões e atividades propostas.

Quadro 38 – Leituras, BNCC e Referenciais Curriculares Gaúcho

Atividade	Competências (C) e habilidades
Leitura e discussão das obras (originais e adaptação)	BNCC: C1 – EM13LGG102 Referenciais Curriculares Gaúcho: C 1 – EM13LP48; EM13LP49; EM13LP52
Leitura e discussão das obras (originais e adaptação)	Referenciais Curriculares Gaúcho: C 1/ C 6 – EM13LP49
Discussões nos encontros; Atividades propostas ao final das leituras	BNCC: C 1 – EM13LGG103 Referenciais Curriculares Gaúcho: C 1/ C 3 – EM13LP53
Leitura da adaptação feita por Odyr (2018)	Referenciais Curriculares Gaúcho: C 3 – EMLP51
Atividades propostas ao final das leituras	BNCC: C 1 – EM13LGG101; EM13LGG104; EM13LGG105; C 6 – EM13LGG604 Referenciais Curriculares Gaúcho: C 3 – EM13LP54
Leitura e discussão das obras (originais e adaptação)	BNCC: C 6 – EM13LGG603 Referenciais Curriculares Gaúcho: C 6 – EMLP13P46; EM13LP50

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Brasil (2018) e Rio Grande do Sul (2021)

As competências e habilidades reunidas dizem respeito tanto à leitura do texto literário quanto à multimodalidade, conforme foram apresentadas e esclarecidas nos capítulos 2 e 3 deste

trabalho. De forma geral, as leituras contemplaram os documentos que norteiam a educação nacional e estadual; ainda a habilidade EM13LP47 vinculada à competência 3 (p. 37), a qual prevê a participação de eventos, como saraus, rodas e clubes e leitura, por exemplo, para a socialização de obras, sejam elas autorais ou interpretações de outros autores, diz respeito ao *Leitores, presente!* em sua totalidade, mas a sua fragilidade parece consistir em o círculo de leitura não ter sido socializado com toda a comunidade escolar, no que tange à participação dos estudantes e à produção realizada pelos jovens que frequentaram o círculo de leitura, para além dos cartazes afixados na biblioteca da Escola Maria Dolores. Isso não foi possível pelos seguintes aspectos: a proximidade do final do ano letivo e necessidade de liberar o espaço para recuperação de aulas não ministradas por alguns docentes; a timidez dos estudantes para expor seus trabalhos ao público; ao atraso na entrega das atividades finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura nas escolas é um trabalho que envolve toda a comunidade escolar, logo não é de fácil execução, assim como não é algo impossível de realizar. Os círculos de leitura estão cada vez mais comuns, ocupam diferentes espaços e viabilizam que leitores compartilhem suas alegrias, angústias, indignações e realizações. Por essa perspectiva, evidencia-se que um trabalho elaborado dessa maneira é possível de se executar na escola, ficando ainda mais completo se puder ser compartilhado com professores(as) de outras áreas, ou, ainda, se esses profissionais forem incluídos mais diretamente como leitores(as) também, compartilhando suas experiências com os estudantes.

Desse modo, retomamos a temática deste trabalho, através da qual discorreremos sobre a construção de sentidos em um círculo de leitura; sua delimitação consiste na construção de sentidos por meio dos (multi)letramentos em um círculo de leitura e no modo com que essa construção de sentidos é elaborada por leitores dos três níveis do ensino médio (1º, 2º e 3º anos, dos turnos matutino e noturno) da Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, localizada na cidade de Passo Fundo/RS.

Assim, ao longo da pesquisa, buscamos responder ao problema de pesquisa proposto: como os estudantes, participantes de um círculo de leitura, constroem sentidos (re)significando-os mediante experiências leitoras desenvolvidas? De acordo com o que foi desenvolvido e apreendido na pesquisa realizada, temos que os letramentos multimodais permitiram que os estudantes participantes do *Leitores, presente!* interagissem mais uns com os outros por meio da leitura literária, de modo que a construção de significados foi ocorrendo encontro a encontro, à medida que o grupo avançava na leitura, percebendo e analisando os elementos que compõem a obra, bem como as contribuições e movimentos realizados nas discussões – o processo de (re)significação da leitura.

Para esse questionamento, estabelecemos as seguintes hipóteses:

a) os leitores que aderem ao círculo da leitura o fazem espontaneamente – independentemente de qual seria a contribuição da atividade na vida dos estudantes, eles participaram dela voluntariamente, deixando de frequentá-la quando não era mais possível, ou, ainda, convidando outros colegas para participar.

b) são leitores que têm acesso à internet, seja por *smartphone* e/ou computador, e participam de círculos de leitura para compartilhar suas experiências leitoras ou para tornar a leitura um hábito – embora todos os participantes disponham dessa conectividade, a leitura

digital ainda não é a preferência, posto que a grande maioria opta por livros impressos, e um dos motivos que levaram os estudantes a aderir ao *Leitores, presente!* foi tornar a leitura mais presente no seu cotidiano.

c) as leituras literárias precisam estar entrelaçadas de acordo com o contexto sociocultural da escola e dos estudantes para, em um primeiro momento, produzir sentido(s) e significado(s) – na prática, evidenciou-se que os estudantes buscam leituras que tragam novas perspectivas para as suas vidas, sem que precisem estar necessariamente relacionadas ao meio em que vivem, de modo que a produção de sentido e significado acompanha suas escolhas. Observou-se isso na surpresa da pesquisadora com o resultado do “Não julgue pela capa”, em que os estudantes selecionaram obras que não estavam relacionadas diretamente com o meio em que vivem.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como os estudantes construíram sentidos e os (re)significam no círculo de leitura, a partir de suas experiências leitoras. Por meio de diferentes leituras literárias e adaptação audiovisual, por exemplo, os participantes do *Leitores, presente!* foram elaborando a construção de sentido progressivamente para, ao final de cada encontro, (re)significar e perceber o impacto da leitura na sua trajetória, conforme verifica-se nos resultados do questionário final.

A partir disso, os objetivos específicos foram os seguintes:

a) explicar como o leitor, que está em formação literária, constrói sentido em relação à(s) leitura(s) e suas experiências;

b) descrever os (multi)letramentos nas produções realizadas pelos alunos;

c) verificar como a leitura e os materiais disponibilizados pela professora, como as apresentações e leituras complementares, e produzidos pelos estudantes ao final das leituras, como o diário de leitura, cartazes, ilustração, contribuem na sua formação leitora e seus (re)significados;

d) compreender, por meio dos (multi)letramentos, como ocorre a construção de significado durante a leitura de acordo com o contexto sociocultural da escola e do(s) aluno(s).

Observa-se que os textos multimodais propiciados aos estudantes nas obras literárias e nos materiais atenderam ao propósito nesta pesquisa, de torná-los mais críticos – a mudança de perspectiva entre adaptação audiovisual e a obra de Orwell (2007, 2020), o ponto de vista de um sobrevivente da Segunda Guerra Mundial na narrativa de Grumberg (2022) e a importância de questionar a sociedade descrita por Bradbury (2020) corroboram com isso, de modo que os participantes do círculo de leitura refletiram sobre o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Dessa forma, a tese a ser defendida é de que os leitores em fase escolar transitam entre textos multimodais, de modo que a construção de significado da leitura é atualizada à medida que as experiências leitoras são diversificadas e ampliadas, são (re)significadas, contribuindo para a formação de sujeitos (multi)letrados. Os estudantes não percebem que realizam a leitura de textos multimodais, uma vez que é um trabalho a ser desenvolvido diariamente nas escolas. Contudo, mesmo assim, quando estimulados, eles estabelecem relações entre as materialidades, assim como as intenções daquilo com que estão tendo contato, atualizando-as, no caso das obras literárias, para a sociedade contemporânea e o seu impacto. Assim, os (multi)letramentos precisam ser abordados constante e arduamente para que esse processo ocorra com mais naturalidade. A construção de significado dos estudantes que frequentaram o círculo de leitura do início ao fim, tendo acesso a todas as materialidades disponibilizadas, refletiu de modo mais aprofundado do que aqueles estudantes que não participaram com tanto esmero, o que evidencia que o acesso a textos multimodais se fortalece continuamente e o impacto disso em um ano letivo, por exemplo, contribui veemente na formação leitora dos estudantes.

Diante disso, este trabalho contribui para o ensino e aprendizagem, sobretudo no que tange ao trabalho interdisciplinar nas escolas, uma vez que a leitura viabiliza atividades com diversos enfoques e todas as áreas do currículo escolar podem colaborar. Além disso, contribui nas práticas docentes, uma vez que não foi possível contemplar os profissionais da Escola Estadual de Ensino Maria Dolores Freitas Barros naquele momento, por meio das atividades aqui aplicadas. Ao mesmo tempo, essa também foi uma das limitações encontradas pela pesquisadora: trata-se de um estudo muito amplo para ser executado por uma pessoa só, de modo que as atividades propostas são sugestões aos(as) professores(as), que podem adequá-las conforme a sua realidade escolar. Ademais, sugere-se a análise dos materiais apresentados pela perspectiva da Linguística Aplicada, uma vez que as produções realizadas pelos estudantes são singulares e merecem tal continuidade.

Espera-se que esta pesquisa auxilie a Literatura e a leitura literária a ocuparem mais espaço nas escolas, como destacamos no título do capítulo dois. O retorno e o impacto que essas atividades adquirem na vida dos estudantes é memorável: eles querem que outras pessoas participem, questionam a respeito da continuidade em outros anos, e, principalmente, sabem que a leitura não é um “bicho de sete cabeças” destinada a uns e outros, pelo contrário: é plural, é para todos e, pouco a pouco, percebem que esse “bicho” pode ser domesticado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. Z. **Material digital do professor: do original A revolução dos bichos de George Orwell**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 07 fev. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. Tradução de Cid Knipel. 3. ed. São Paulo: Globo, 2020.
- CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. CAPES. [2022]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- CARVALHO, R. S. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CIOCARI, R. M. **A construção de representações por meio da leitura extensiva aliada à sala de aula orientada à ação na formação de professores leitores**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2018. Disponível em: <https://secure.upf.br/pdf/2018RobertaMacedoCiocari.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020a.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DANIELS, H. **Literature circles: voice and choir in book clubs and reading groups**. 2. ed. Portland/Maine: Stenhouse Publishers, 2002.
- FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **De aluno a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- GATTI, B. A.; **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GARCIA, A. L. **Manual digital do professor: A mercadoria mais preciosa: uma fábula**. São Paulo: Baião, 2021.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45274>. Acesso em: 07 set. 2020.

GRUMBERG, J. **A mercadoria mais preciosa**: uma fábula. Tradução de Rosa Freire de d’Aguiar. São Paulo: Todavia, 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 20 set. 2021.

HBO. **Fahrenheit 451**. 2018, (100 min). Disponível em: <https://play.max.com/movie/1d6fa4b7-c58d-47cb-913e-01e0c329bcc7>. Acesso em: 20 dez. 2023.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KIRCHOF, E. R.; SOUZA, R. J.; A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades. **Revista em aberto**, Brasília/DF, v. 32, p. 26-40, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4207>. Acesso em: 28 mar. 2023.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Abingdon/Oxon: Routledge, 2010.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderly Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LUFT, G. F. C. **Retrato de uma disciplina ameaçada**: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/103887>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MARIA, L. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz? 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MULTILETRAMENTOS E ENSINO. **Lançamento do livro Letramentos, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro**. 2020, (63 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1wS-bv_pih4. Acesso em: 06 dez. 2022.

NAKANO, R. **Manual do professor: Fahrenheit 451**. Rio de Janeiro: Globo, 2018.

ODYR. **A revolução dos bichos, de George Orwell**. Adaptação e ilustração de Odyr. Quadrinhos na Cia, 2018.

OLDONI, C. **Práticas discursivas intersemióticas: dos tópicos semantizadores à construção de sentidos em textos multimodais de gêneros digitais**. 2020. 150 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, 2020.

ORWELL, G. **A revolução dos bichos: um conto de fadas**. Tradução de Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ORWELL, G. **A fazenda dos animais: um conto de fadas**. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Penguin Classics – Companhia das Letras, 2020.

OUSLEY-EXUM, D. **Brown Bag Exams: A Creative Way to Assess Learning**. [2022]. Disponível em: http://www.adlit.org/unlocking_the_past/brown_bag_exams/. Acesso em: 18 jun. 2022.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gauchos-em.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria SEDUC/RS nº 282/2022. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**. s. p. 16 dez. 2022. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>. Acesso em: 3 jan. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC nº 37/2024. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**. p. 12-13. 30 jan. 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. Tradução de Neide de Luzia Ribeiro. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TED-ED. **Como reconhecer uma distopia — Alex Gendler**. 2016, (300 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6a6kbU88wu0&ab_channel=TED-Ed. Acesso em: 15 jan. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAN LEEUWEN, T. Multimodal literacy. **Viden Om Literacy**, n. 21, p. 4-11, 2017. Disponível em: https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

YOPP, R. H.; YOPP, H. K. **Literature-based reading activities**. 3. ed. Needham/Massachusetts: Allyn & Bacon, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/ VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS EM UM CLUBE DE LEITURA ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Pesquisador: MAYARA CORREA TAVARES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57724022.2.0000.5342

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.444.257

Apresentação do Projeto:

O projeto discute a multimodalidade e os (multi)letramentos no clube de leitura escolar e analisa a construção do sentido produzido por leitores do ensino médio. A tese defendida é que os os leitores em fase escolar transitam entre textos multimodais e que, a partir disso, a construção do significado da leitura é atualizada à medida em que as experiências leitoras são diversificadas e ampliadas, contribuindo na formação de sujeitos (multi)letrados. Trata-se de um projeto de tese de doutorado da linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, que representa a continuação da pesquisa desenvolvida no mestrado – pelo mesmo programa e universidade, em que o foco consistiu em delinear o perfil do leitor de um clube de assinatura de livros, a TAG – Experiências Literárias, em que foram analisados os materiais enviados para os assinantes à luz da multimodalidade e dos multiletramentos. A continuação desse trabalho na tese diz respeito a mesma temática da multimodalidade e multiletramentos mas com aprofundamento do tema e promoção de práticas que promovam a ampliação e qualificação do processo no cenário escolar. Há diversas práticas de leitura sendo realizadas nas escolas envolvendo tanto o corpo docente como o discente e que vem contribuindo, segundo diversos estudos científicos, com mudanças de atitude conforme seus respectivos papéis. A constatação é que as leituras literárias abordadas nas escolas são distantes

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.444.257

das leituras que os alunos realizam em outros contextos ou por outras motivações, meios e exigências. O projeto propõe desenvolver a leitura por prazer no clube de leitura ou círculo de leitura. O projeto será desenvolvido com alunos da 1ª série do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Passo Fundo/RS (a escola a ser definida), no turno inverso ao da aula regular e a adesão será voluntária, respeitando o limite máximo de 30 participantes. Em grupos de até 10 alunos, serão discutidos, inicialmente, sobre as suas experiências de leitura, de modo muito amplo, e os participantes responderão a um questionário sobre a sua relação com a leitura literária para que, então, a pesquisadora possa selecionar as obras a serem lidas nesses grupos. Os encontros acontecerão semanalmente, a definir conforme a extensão das obras selecionadas. A partir das discussões oriundas das leituras literárias, poderão ser elaborados: animações, músicas, outros textos literários, ilustrações, podcast, resenhas em audiovisual, blog, entre outros. Essas produções dependerão das aptidões dos alunos e serão estruturadas a partir da definição das temáticas das obras que serão selecionadas e discutidas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os textos multimodais nos livros literários e materiais propostos/elaborados, bem como a construção de sentido pelos leitores no clube de leitura escolar, verificando contribuições na formação do leitor (multi)letrado, conforme o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos.

Objetivo Secundário:

- a) Explicar como o leitor (multi)letrado, que está em formação literária, produz sentido em relação à(s) leitura(s).
- b) Descrever os textos multimodais e sua constituição no livro e nos materiais analisados, bem como sua relevância na formação de um leitor multimodal crítico.
- c) Verificar como a leitura e os materiais enviados e/ou produzidos pelos alunos contribuem na sua formação leitora.
- d) Compreender como ocorre a produção de sentido durante a leitura, de acordo com o contexto sociocultural da escola e do(s) aluno(s).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.444.257

A pesquisa não oferece riscos. Entretanto, em caso de desconforto do entrevistado (aluno ou aluna), o procedimento adotado será ele(ela) retirar seu consentimento não respondendo e assinando o termo em questão; além disso, se após o consentimento o(a) aluno(a) sentir qualquer desconforto enquanto responde ao questionário ou durante a pesquisa, ele(ela) deverá procurar a pesquisadora responsável para o encaminhamento de atendimento adequado, bem como será registrada a desistência de participação. Não há nenhum custo financeiro para o(a) aluno(a) ao participar da pesquisa, tampouco há remuneração pela contribuição ao estudo.

Benefícios:

Contribuições nos estudos da formação leitora, reflexão sobre seus hábitos leitores aos benefícios resultantes do estudo; respeito ao seu modo de pensar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências foram adequadamente atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto, no TCLE e no TALE. 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:

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Retoria 4 andar
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.444.257

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1925997.pdf	17/05/2022 22:22:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Mayara_Projeto_Tese_CEP.docx	17/05/2022 22:21:40	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Mayara.docx	17/05/2022 22:20:26	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Mayara_atualizado.docx	17/05/2022 22:20:13	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_assinado.pdf	07/04/2022 19:11:23	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
Outros	Mayara_Questionario_Tese.docx	07/04/2022 17:45:46	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
Outros	Mayara_declaracao_pesquisa_ainda_nao_iniciada.doc	07/04/2022 17:44:35	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
Orçamento	Mayara_ORCAMENTO.docx	07/04/2022 17:39:25	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
Cronograma	Mayara_CRONOGRAMA.docx	07/04/2022 17:37:54	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	Mayara_FolhaRosto_assinada.pdf	07/04/2022 17:37:37	MAYARA CORREA TAVARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 01 de Junho de 2022

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Retoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário inicial

Nome: _____ Iniciais: _____

Questionário

Este questionário tem a finalidade de conhecer o(a) aluno(a) que participa do clube de leitura na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, visando conhecê-lo(a) para a definição das leituras que serão discutidas em breve. Este instrumento não tem valor avaliativo. Os dados relacionados à identificação do participante não serão divulgados.

Perfil pessoal

1. Idade: 14 15 16 17 18 19 20 Outra. Qual? _____
2. Etapa do Ensino Médio que você está: 1º ano 2º ano 3º ano
3. Gênero: Masculino Feminino Outro. Qual? _____
4. Possui alguma necessidade especial: Não Sim. Qual? _____
5. Você possui computador ou notebook com internet em casa: Sim Não
6. Há livros impressos em sua casa: Sim. Quantos, em média? _____ Não

Leituras

7. Você costuma ler? Sim Não
8. Com que frequência você lê? Não leio
 Uma vez por semana De duas a três vezes por semana Mais de três vezes por semana
9. Quanto tempo você dedica à leitura? Não leio
 De 10 a 20 minutos/semana De 30 minutos a 1 hora/semana Mais de 1 hora/semana
10. Você lê: Não leio
 Suporte impresso Suporte digital Suportes impresso e digital
11. O que você costuma ler*: Não leio
 Livros literários
 Jornais
 Redes sociais
 Filmes
 Séries
 Músicas
 Livros não literários
 Revistas
12. Você costuma ler obras que são adaptadas em produções audiovisuais? Não leio
 Sim Leio, mas não costumo
13. Que gênero você mais gosta de ler*?

<input type="checkbox"/> Autoajuda	<input type="checkbox"/> Fan fiction
<input type="checkbox"/> Autobiografia e Biografia	<input type="checkbox"/> Ficção científica
<input type="checkbox"/> Contos e crônicas	<input type="checkbox"/> História maravilhosa ou fantástica
<input type="checkbox"/> Diário	<input type="checkbox"/> História policial
<input type="checkbox"/> Entrevista	<input type="checkbox"/> Literatura infantil ou juvenil

*É possível marcar mais de uma opção.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Literatura religiosa | <input type="checkbox"/> Piada e demais textos humorísticos |
| <input type="checkbox"/> Matéria ou Reportagem | <input type="checkbox"/> Poema |
| <input type="checkbox"/> Narrativas de terror e horror | <input type="checkbox"/> Postagem de rede social |
| <input type="checkbox"/> Obra didática | <input type="checkbox"/> Quadrinhos/gibis |
| <input type="checkbox"/> Peça dramática/teatro | <input type="checkbox"/> Romance |

14. Qual livro você me indicaria? Cite título e autor. _____

15. O que levou você a participar do clube de leitura? _____

APÊNDICE B – Resultados do Questionário

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO**Perfil pessoal**

1. Idade: () 14 (1) 15 (2) 16 (4) 17 (3) 18 (1) 19 () 20 (1) Outra. Qual? 22
2. Etapa do Ensino Médio que você está: (3) 1º ano (1) 2º ano (8) 3º ano
3. Gênero: (4) Masculino (7) Feminino (1) Outro. Qual? Não binário
4. Possui alguma necessidade especial: (12) Não () Sim. Qual? _____
5. Você possui computador ou notebook com internet em casa: (6) Sim (6) Não
6. Há livros impressos em sua casa: (9) Sim. Quantos, em média? 2; 4; 5; 10; 11; mais ou menos 10; mais ou menos 20; 120 (4) Não

Leituras

7. Você costuma ler? (10) Sim (2) Não
8. Com que frequência você lê? (2) Não leio
(3) Uma vez por semana (4) De duas a três vezes por semana (3) Mais de três vezes por semana
9. Quanto tempo você dedica à leitura? (2) Não leio
(3) De 10 a 20 minutos/semana (4) De 30 minutos a 1 hora/semana (5) Mais de 1 hora/semana
10. Você lê: (1) Não leio
(3) Suporte impresso () Suporte digital (6) Suportes impresso e digital **(1) Não respondeu**
(1) Só filmes e séries (legendas)
11. O que você costuma ler*: (1) Não leio
(5) Livros literários
(4) Jornais
(5) Redes sociais
(6) Filmes
(7) Séries
(4) Músicas
(3) Livros não literários
() Revistas
12. Você costuma ler obras que são adaptadas em produções audiovisuais? (4) Não leio
(4) Sim (3) Leio, mas não costumo **(1) Não respondeu**
13. Que gênero você mais gosta de ler*?

(1) Autoajuda	(2) Literatura religiosa
() Autobiografia e Biografia	(1) Matéria ou Reportagem
(3) Contos e crônicas	(6) Narrativas de terror e horror
(1) Diário	() Obra didática
() Entrevista	(2) Peça dramática/teatro
(6) Fan fiction	(5) Piada e demais textos humorísticos
(3) Ficção científica	(2) Poema
(3) História maravilhosa ou fantástica	(4) Postagem de rede social
(2) História policial	(7) Quadrinhos/gibis
(2) Literatura infantil ou juvenil	(7) Romance

*Havia mais que uma resposta.

14. Qual livro você me indicaria? Cite título e autor.

O homem de giz, de C. J. Tudor

Quem é você, Alaska? [de John Green]

A seleção, de Kiera Cass

Fallen, de Lauren Kate

Fate A saga Winx [série disponível na Netflix]

Spy x famaly (mangá) [de Tatsuya Endo]

A culpa é das estrelas, de John Green

Rastro de sangue: Jack, o estripador, de Kerri Maniscalco

Harry Potter, de J. K. Rowling

Wuthering Heights [*O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë]

15. O que levou você a participar do clube de leitura? _____

Quero perder a timidez de falar em público e porque eu gosto de ler.

Por ser algo novo, é uma experiência.

Gosto de ler.

Eu gosto de ler com os outros.

Minha ex [namorada].

Minha vontade de conhecer novos livros de diferentes gêneros.

O meu amor por livros.

A minha ex [namorada].

Efeito borboleta e gosto de leitura.

(2) Não respondeu.

Questionário final

Este questionário final faz parte da pesquisa de doutorado intitulada A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS EM CLUBE DE LEITURA ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR, de responsabilidade da pesquisadora Mayara Corrêa Tavares, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

O objetivo deste instrumento é avaliar as leituras e atividades propostas ao longo do clube de leitura, o qual foi desenvolvido na Escola Estadual Maria Dolores de Freitas Barros, com estudantes do ensino médio.

Série: _____ Data: _____

(Caso seja necessário, você pode utilizar o verso da folha para completar suas respostas.)

1) De quais leituras você participou, faltando no máximo um encontro?

- () *A fazenda dos animais/A revolução dos bichos*, de George Orwell.
 () *A mercadoria mais preciosa*, de Jean-Claude Grumberg.
 () *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.
 () Todas.

2) Qual(is) leitura(s) você mais gostou? Por quê? _____

3) Qual(is) leitura(s) você menos gostou? Por quê? _____

4) Em relação à primeira leitura, *A fazenda dos animais/A revolução dos bichos*, de George Orwell (se você não participou, pode passar para a próxima):

- () Gostei das discussões. () Gostei das propostas das atividades.
 () Não gostei das discussões. () Não gostei das propostas das atividades.

4.1) Em relação às atividades, qual você realizou?

- () Resenha. Qual? () Vídeo () Escrita
 () Capa alternativa
 () Bola de Neve no “exílio” () Vídeo ou áudio () Escrita
 () O destino de Sr. Jones () Vídeo ou áudio () Escrita

4.2) Em relação ao suporte de *A fazenda dos animais/A revolução dos bichos*, de George Orwell, qual você prefere? (marcar somente uma alternativa em cada item)

- a) () Livro físico ou () Livro digital
 b) () Livro ou () Adaptação em quadrinhos

Justifique: _____

5) Em relação à segunda leitura, *A mercadoria mais preciosa*, de Jean-Claude Grumberg (se você não participou, pode passar para a próxima):

- Gostei das discussões.
 Não gostei das discussões.
 Gostei das propostas das atividades (diário de leitura e proposta final).
 Não gostei das propostas das atividades (diário de leitura e proposta final).
- Gostei dos materiais extras apresentados (*qr codes*).
 Não gostei dos materiais extras apresentados (*qr codes*).

5.1) Em relação às atividades, qual você realizou?

- Cartaz com recomendação de leitura.
 Texto com ou ilustração do ponto de vista do Amor.
- Ilustração de alguma parte do texto.
 Um conto sobre voltar no tempo e evitar a 2ª Guerra Mundial.

5.2) Em relação ao suporte de leitura, você sentiu diferença entre a primeira leitura (suporte físico) com essa (suporte digital). Qual(is)? _____

6) Em relação à terceira e última leitura, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury:

- Gostei das discussões.
 Não gostei das discussões.
 Gostei das propostas das atividades (previsões de leitura, perguntas e Exame da Sacola Marrom).
- Não gostei das propostas das atividades (previsões de leitura, perguntas e Exame da Sacola Marrom).
 Gostei de assistir à adaptação do livro.
 Não gostei de assistir à adaptação do livro.

7) Se essa modalidade fizesse parte das atividades escolares previstas, você participaria?

- Sim Não. Por quê? _____

8) De modo geral, em relação ao clube de leitura:

- a) Descreva uma experiência que você tenha gostado e explique o porquê. _____

- b) Descreva uma experiência que você não tenha gostado e explique o porquê. _____

- 9) O clube de leitura contribuiu de alguma forma para você? Explique. _____

- 10) Algum outro comentário: _____

APÊNDICE D – Resultados do Questionário final

Série: (2) 1º ano; (1) 2º ano; (6) 3º ano

(Caso seja necessário, você pode utilizar o verso da folha para completar suas respostas.)

1) De quais leituras você participou, faltando no máximo um encontro?

(3) *A fazenda dos animais/A revolução dos bichos*, de George Orwell.

(4) *A mercadoria mais preciosa*, de Jean-Claude Grumberg.

(1) *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury.

(5) Todas.

2) Qual(is) leitura(s) você mais gostou? Por quê? _____

3) Qual(is) leitura(s) você menos gostou? Por quê? _____

4) Em relação à primeira leitura, *A fazenda dos animais/A revolução dos bichos*, de George Orwell (se você não participou, pode passar para a próxima):

(5) Gostei das discussões.

(5) Gostei das propostas das atividades.

() Não gostei das discussões.

(1) Não gostei das propostas das atividades.

4.1) Em relação às atividades, qual você realizou?

(5) Resenha. Qual? () Vídeo (5) Escrita

() Capa alternativa

(5) Bola de Neve no “exílio” () Vídeo ou áudio (5) Escrita

(1) O destino de Sr. Jones () Vídeo ou áudio (1) Escrita

4.2) Em relação ao suporte de *A fazenda dos animais/A revolução dos bichos*, de George Orwell, qual você prefere? (marcar somente uma alternativa em cada item)

a) (7) Livro físico ou () Livro digital

b) (1) Livro ou (4) Adaptação em quadrinhos

Justifique: _____

5) Em relação à segunda leitura, *A mercadoria mais preciosa*, de Jean-Claude Grumberg (se você não participou, pode passar para a próxima):

(9) Gostei das discussões.

(9) Gostei dos materiais extras apresentados

() Não gostei das discussões.

(*qr codes*).

(8) Gostei das propostas das atividades (diário de leitura e proposta final).

() Não gostei dos materiais extras apresentados (*qr codes*).

(1) Não gostei das propostas das atividades

(1) Não marcou.

(diário de leitura e proposta final).

5.1) Em relação às atividades, qual você realizou?

(4) Cartaz com recomendação de leitura.

(1) Texto com ou ilustração do ponto de vista do Amor.

(1) Ilustração de alguma parte do texto.

(2) Um conto sobre voltar no tempo e evitar a 2ª Guerra Mundial.

(1) **Nenhuma das opções.**

5.2) Em relação ao suporte de leitura, você sentiu diferença entre a primeira leitura (suporte físico) com essa (suporte digital). Qual(is)? _____

6) Em relação à terceira e última leitura, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury:

(6) Gostei das discussões.

() Não gostei das discussões.

(7) Gostei das propostas das atividades (previsões de leitura, perguntas e Exame da Sacola Marrom).

() Não gostei das propostas das atividades (previsões de leitura, perguntas e Exame da Sacola Marrom).

(3) Gostei de assistir à adaptação do livro.
() Não gostei de assistir à adaptação do livro.

7) Se essa modalidade fizesse parte das atividades escolares previstas, você participaria?

(9) Sim () Não. Por quê? _____

(4) Não respondeu.

8) De modo geral, em relação ao clube de leitura:

c) Descreva uma experiência que você tenha gostado e explique o porquê. _____

d) Descreva uma experiência que você não tenha gostado e explique o porquê. _____

9) O clube de leitura contribuiu de alguma forma para você? Explique. _____

10) Algum outro comentário: _____

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Letras**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados pais e/ou responsáveis,

Solicito sua permissão para que seu(sua) filho(a) _____

estudante do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros, possa participar da pesquisa **A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS EM CLUBE DE LEITURA ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR**, de responsabilidade da pesquisadora Mayara Corrêa Tavares, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os textos multimodais nos livros literários e materiais propostos/elaborados, e sua construção de sentido pelos leitores no clube de leitura escolar, verificando contribuições na formação do leitor (multi)letrado, conforme o contexto sociocultural em que espaço e sujeito(s) estão inseridos.

Gostaria de contar com sua colaboração através da permissão da participação de seu(a) filho(a) na realização deste estudo. Ele(Ela) precisará apenas responder algumas perguntas, sua participação será **VOLUNTÁRIA** e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, ele(ela) concordará que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que sua identidade não será revelada

Os benefícios do(a) aluno(a) ao colaborar em responder o questionário são a possibilidade da reflexão sobre seus hábitos leitores; aos benefícios resultantes do estudo; respeito ao seu modo de pensar. Como risco, se, em qualquer momento, o aluno(a) se sentir desconfortável com as 15 perguntas e/ou respostas, não concordar com as perguntas e/ou respostas disponibilizadas, o(a) aluno(a) pode desistir, não consentindo participar, retirando seu consentimento. Assim, em caso de desconforto do entrevistado (aluno ou aluna), o procedimento adotado será ele(ela) retirar seu consentimento não respondendo e assinando o termo em questão; além disso, se após o consentimento o(a) aluno(a) sentir qualquer desconforto enquanto responde ao questionário ou durante a pesquisa, ele(ela) deverá procurar a pesquisadora responsável para o encaminhamento de atendimento adequado, bem como será registrada a desistência de participação. Não há nenhum custo financeiro para o(a) aluno(a) ao participar da pesquisa, tampouco há remuneração pela contribuição ao estudo.

Agradecemos pela sua atenção e disponibilidade!

Caso os senhores pais ou responsáveis tenham dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso seu (a) filho (a) considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, os senhores podem entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail mayaracorreatavares@hotmail.com, ou com o curso Programa de Pós-Graduação em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira, também no endereço Campus I, BR 285, Km 292, Bairro São José, CEP 99052-900, na cidade de Passo Fundo-RS, ou pelo e-mail cep@upf.br.

Responsável pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa – menor de idade

Mayara Corrêa Tavares
Pesquisadora responsável

APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



**Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Letras**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado(a) aluno(a),

Convido você a participar da pesquisa **A MULTIMODALIDADE E OS (MULTI)LETRAMENTOS EM CLUBE DE LEITURA ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR**, de responsabilidade da pesquisadora Mayara Corrêa Tavares, sob orientação do Professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar os textos multimodais nos livros literários e materiais propostos/elaborados, e sua construção de sentido pelos leitores no clube de leitura escolar, verificando contribuições na formação do leitor (multi)letrado, conforme o contexto sociocultural em que espaço e sujeito(s) estão inseridos.

Gostaria de contar com sua colaboração na realização deste estudo. Você precisa apenas responder as perguntas nas páginas que seguem. Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e de extrema importância para a compreensão da temática. Ao se voluntariar para responder, você concorda que os resultados desta pesquisa sejam publicados em livros, revistas científicas e congressos, com total garantia de que sua identidade não será revelada.

Seus benefícios ao colaborar em responder o questionário são a possibilidade da reflexão sobre seus hábitos leitores; aos benefícios resultantes do estudo; respeito ao seu modo de pensar. Como risco, se, em qualquer momento, você se sentir desconfortável com as 15 perguntas e/ou respostas, não concordar com as perguntas e/ou respostas disponibilizadas, você pode desistir, não consentindo participar, retirando seu consentimento. Assim, em caso de

desconforto do entrevistado, o procedimento adotado será ele retirar seu consentimento não respondendo e assinando o termo em questão; além disso, se após o consentimento você sentir qualquer desconforto enquanto responde ao questionário ou durante a pesquisa, deverá procurar a pesquisadora responsável para o encaminhamento de atendimento adequado, bem como será registrada a desistência de participação. Não há nenhum custo financeiro para o(a) aluno(a) ao participar da pesquisa, tampouco há remuneração por sua contribuição ao estudo.

Agradeço pela sua atenção e disponibilidade!

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail mayaracorreatavares@hotmail.com, ou com o curso Programa de Pós-Graduação em Letras, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira, também no endereço Universidade de Passo Fundo – Campus I, BR 285, Km 292, Bairro São José, CEP 99052-900, na cidade de Passo Fundo-RS, ou pelo e-mail cep@upf.br.

Aluno(a) participante da pesquisa

Mayara Corrêa Tavares
Pesquisadora responsável

Você

- () Concorda em participar.
() Não concorda em participar.

APÊNDICE G – Fichas de leitura

1ª semana – frente

Nome: _____
Iniciais: _____

Ficha de leitura: 1ª semana
→ Capítulos 3 e 4: p. 51-64 (Penguin); p. 27-40 (Companhia)

Durante a leitura desta semana, você irá identificar os seguintes elementos:

Conexão Relações estabelecidas entre o livro e você, entre o livro e o mundo.	Inquietações Questionamentos sobre a leitura.	Destques Passagens (trechos) da leitura que foram interessantes.
Pesquisa Informações que foram necessárias buscar em outro suporte.	Dicionário Palavras novas que surgiram durante a leitura.	

Após isso, o que você identificou em:

Conexão: _____

Inquietações: _____

1ª semana – verso

Destques: _____

Pesquisa: _____

Dicionário: _____

Outras anotações: _____

2ª semana – frente

Nome: _____
Iniciais: _____

Ficha de leitura: 2ª semana
→ Capítulos 6 e 7: p. 75-96 (Penguin); p. 52-74 (Companhia)

Durante a leitura desta semana, você irá identificar os seguintes elementos:

Conexão Relações estabelecidas entre o livro e você, entre o livro e o mundo.	Inquietações Questionamentos sobre a leitura.	Destques Passagens (trechos) da leitura que foram interessantes.
Pesquisa Informações que foram necessárias buscar em outro suporte.	Dicionário Palavras novas que surgiram durante a leitura.	

Após isso, o que você identificou em:

Conexão: _____

Inquietações: _____

2ª semana – verso

Destques: _____

Pesquisa: _____

Dicionário: _____

Outras anotações: _____

3ª semana – frente

Nome: _____
Iniciais: _____

Ficha de leitura: 3ª semana
→ Capítulos 9 e 10: p. 111-133 (Penguin); p. 89-100 (Companhia)

Durante a leitura desta semana, você irá identificar os seguintes elementos:

Conexão Relações estabelecidas entre o livro e você, entre o livro e o mundo.	Inquietações Questionamentos sobre a leitura.	Destaque Passagens (trechos) da leitura que foram interessantes.
Pesquisa Informações que foram necessárias buscar em outro suporte.	Dicionário Palavras novas que surgiram durante a leitura.	

Após isso, o que você identificou em:

Conexão: _____

Inquietações: _____

3ª semana – verso

Destaque: _____

Pesquisa: _____

Dicionário: _____

Outras anotações: _____

APÊNDICE H – Materiais da discussão final



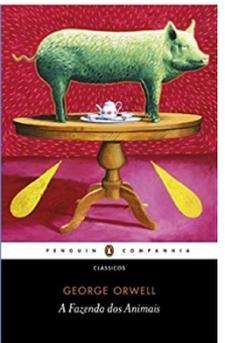
A fazenda dos animais

Clube de leitura Leitores, presente!
Mayara Corrêa Tavares

Recordando...

Até o capítulo 8

- O sonho do velho Major
- A revolução
- Os mandamentos e a liberdade
- Liderança entre Napoleão e Bola de Neve
- O moinho de vento
- O "exílio" de Bola de Neve
- A liderança de Napoleão
- Liberdade?
- Porcos passam a morar na casa de Sr. Jones
- Queda do moinho
- "Aparição" de Bola de Neve
- Destruição do moinho e tentativa de invasão
- Acordo com o Sr. Frederick/ Sr. Pilkington
- Revisão dos mandamentos



Capítulos finais



- Guerreiro/Sansão
- Fazenda dos Animais/ Granja dos Bichos - República
- Riqueza?
- Esperança(?)



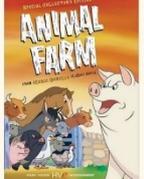
Quatre porcos bon, gars porcos miltou!

Quatre porcos bon, gars porcos miltou!

TODOS OS BICHOS SÃO IGUAIS, MAS ALGUNS BICHOS SÃO MAIS IGUAIS QUE OUTROS.



Livro x filme



Livro

Escrito entre 1943 e 1944.
2ª Guerra Mundial

Filme

Produzido com financiamento da CIA.
1954 - Guerra Fria

<https://youtu.be/lZbrKvPMgu0>

Linha do tempo: contextualização da obra

Começo	Ápice	Meio	Fim
A fazenda O sonho de Major	Sr. Jones bêbado	Rebelião Regime de Napoleão	Porcos como superiores Porcos = humanos

Linha do tempo: períodos históricos envolvidos na obra

1ª Guerra Mundial	Revolução Russa	Totalitarismo Guerra Fria
-------------------	-----------------	------------------------------

Pontos para discutirmos

Relação opressor x oprimido

Linguagem acessível

Por que fábula?

Diferença entre revolução e rebelião

Rebelião - ações individuais, beneficiam somente uma pessoa, um grupo.
Revolução - coletivo

O que significa mudar a sociedade?

Como eu consigo revolucionar a maneira que eu vivo?

Mãos à obra

Independentemente da complexidade da atividade, o prazo final é o mesmo para todos:

14/09



Resenha

Resumo da obra + opinião de leitura

Pode ser feita:

- Impressa (digitada ou feita à mão) ou envio online
- Em vídeo ou áudio de até 5 minutos



Capa alternativa

Qual a capa que você criaria se fosse o editor?

Como você resumiria muito brevemente a história (sem spoiler)?

Pode ser feita:

- Impressa (digitada ou feita à mão) ou envio online
- Em vídeo ou áudio de até 5 minutos



Bola de Neve no "exílio"

Não sabemos qual foi o final de Bola de Neve, personagem importante na história. Crie a versão do personagem sobre o que aconteceu.

Pode ser feita:

- Impressa (digitada ou feita à mão) ou envio online
- Em vídeo ou áudio de até 5 minutos



O destino de Sr. Jones

O que aconteceu com Sr. Jones após perdeu sua fazenda/granja? Escreva a versão do personagem sobre seu destino.

Pode ser feita:

- Impressa (digitada ou feita à mão) ou envio online
- Em vídeo ou áudio de até 5 minutos

Os livros não têm a função de ensinar nada, mas...



Muito obrigada!

APÊNDICE I – Não julgue pela capa



1

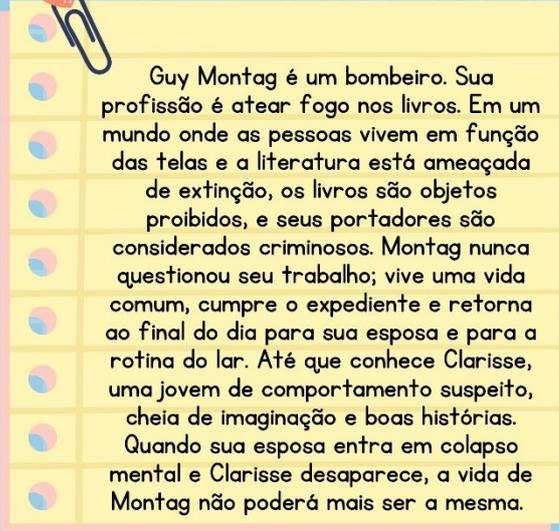
A adolescente Kambili mostra como a religiosidade extremamente "branca" e católica de seu pai, Eugene, famoso industrial nigeriano, inferniza e destrói lentamente a vida de toda a família. O pavor de Eugene às tradições primitivas do povo nigeriano é tamanho que ele chega a rejeitar o pai, contador de histórias encantador, e a irmã, professora universitária esclarecida, temendo o inferno. Mas, apesar de sua clara violência e opressão, Eugene é benfeitor dos pobres e, estranhamente, apoia o jornal mais progressista do país.

Durante uma temporada na casa de sua tia, Kambili acaba se apaixonando por um padre que é obrigado a deixar a Nigéria, por falta de segurança e de perspectiva de futuro. Enquanto narra as aventuras e desventuras de Kambili e de sua família, o romance também apresenta um retrato contundente e original da Nigéria atual, mostrando os remanescentes invasivos da colonização tanto no próprio país, como, certamente, também no resto do continente.

2

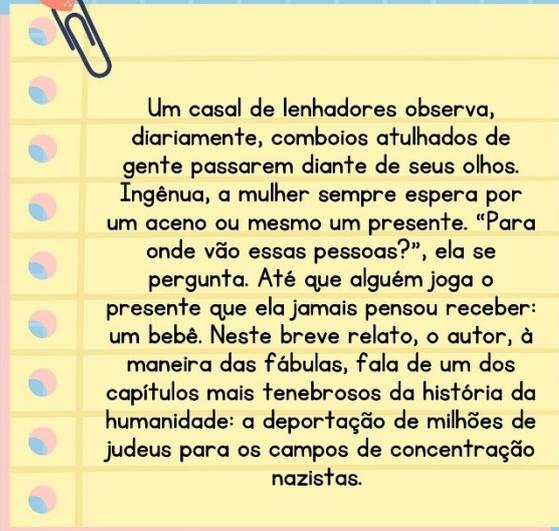
Pedro e Marques trabalham no Fênix, supermercado de Porto Alegre. Moradores de "vila", eles invertem o jogo mesmo que as consequências sejam graves. Os dois conhecem pessoas que traficam na periferia onde moram, por isso insistem em se manter na legalidade. Mas, diante de uma "seca" de maconha devido ao desinteresse dos traficantes em comercializá-la, e já cansados da exploração do trabalho, os dois amigos decidem entrar para o tráfico. É a única opção para melhorar de vida. E também uma recusa à desumanização do trabalho assalariado.

3



Guy Montag é um bombeiro. Sua profissão é atear fogo nos livros. Em um mundo onde as pessoas vivem em função das telas e a literatura está ameaçada de extinção, os livros são objetos proibidos, e seus portadores são considerados criminosos. Montag nunca questionou seu trabalho; vive uma vida comum, cumpre o expediente e retorna ao final do dia para sua esposa e para a rotina do lar. Até que conhece Clarisse, uma jovem de comportamento suspeito, cheia de imaginação e boas histórias. Quando sua esposa entra em colapso mental e Clarisse desaparece, a vida de Montag não poderá mais ser a mesma.

4



Um casal de lenhadores observa, diariamente, comboios atulhados de gente passarem diante de seus olhos. Ingênua, a mulher sempre espera por um aceno ou mesmo um presente. “Para onde vão essas pessoas?”, ela se pergunta. Até que alguém joga o presente que ela jamais pensou receber: um bebê. Neste breve relato, o autor, à maneira das fábulas, fala de um dos capítulos mais tenebrosos da história da humanidade: a deportação de milhões de judeus para os campos de concentração nazistas.

APÊNDICE J – Material *A mercadoria mais preciosa*

Clube de leitura
Leitores, presente!



2ª leitura: A mercadoria mais preciosa: uma fábula, de Jean-Claude Grumberg

O que eu sei – O que eu quero saber – O que aprendi

O livro que leremos desta vez se passa em um período muito importante da história: na Polônia da 2ª Guerra Mundial.

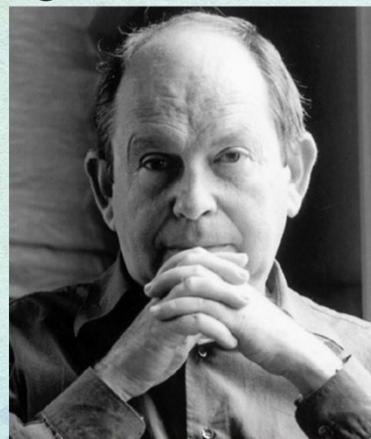
A partir disso:

- no papel azul escreva o que você sabe sobre esse assunto;
- no papel rosa o que você quer saber sobre esse assunto;
- quando terminarmos a leitura, você colocará o que aprendeu sobre o assunto.

Você recebeu um embrulho e nele há uma mercadoria preciosa, o que é?

Jean-Claude Grumberg

- Nasceu em Paris (1939).
- *A mercadoria mais preciosa* faz referência a um acontecimento que o atormentou a vida toda.
- Desde 1968 escreve peças teatrais, roteiros de produções audiovisuais, publicou até livros infantis.
- *A mercadoria mais preciosa* foi publicada na França em 2019 e traduzida no Brasil no mesmo ano.





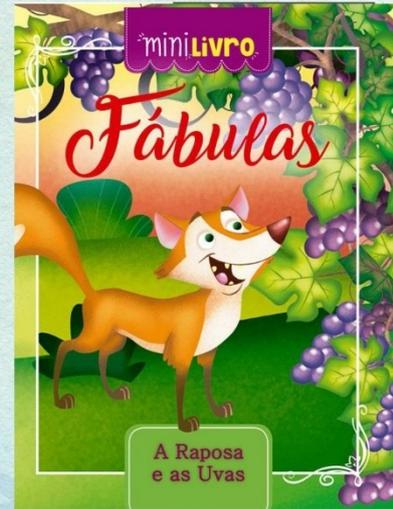
Cronograma de leitura

- 14/09: do capítulo 1 ao 8
- 21/09: do capítulo 9 ao 19
- 28/09: capítulo 20, Epílogo e Apêndice para amantes de verdadeiras histórias

Sem leituras em casa
Diário de leitura

Fábula

- Pequena composição de forma poética ou prosaica em quase narra um fato alegórico, cuja verdade moral se esconde sob o véu da ficção e na qual se fazem intervir as pessoas, os animais irracionais personificados e até coisas inanimadas; apólogos: as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine.



Depois da leitura

- 1) Quem é o narrador da história?
- 2) Quem são os personagens até o momento?
- 3) Por que atribuir nome a alguns personagens e outros não?
- 4) O que será que tinha no bilhete que a lenhadora não sabia ler?
- 5) Para onde o trem se desloca?
- 6) Quem são os sem-coração? E os caçadores sem-coração?

APÊNDICE K – Pitacos de leitura *A mercadoria mais preciosa*

Os vermelhos estão chegando, as caveiras vão acabar cagando nas botas.	A lenhadora apareceu, carregando a criança, que logo estendeu os braços para o lenhador.
Fincaremos nossas facas nos peitos vazios dos sem-coração até que não sobre nenhum e que nos devolvam tudo o que nos roubaram [...] que morram os sem-coração [...].	Os sem-coração mataram Deus e quiseram esta guerra! Não merecem viver, e a guerra maldita deles só vai terminar quando a terra estiver finalmente livre deles para sempre!
O mundo lhes pareceu leve e seguro apesar da guerra, ou graças a ela, graças àquela guerra que lhes dera de presente a mercadoria mais preciosa.	Os sem-coração não têm coração! Os sem-coração não têm coração! São uns cães vadios que é preciso enxotar a machadadas!
Os dias, os meses se passaram, e mercadoriazinha, num desses dias mais felizes que outros, de repente ficou bem de pé e deu os primeiros passos.	Então os três se apertaram num mesmo abraço que terminava em risos e até numa canção que falava de pai, de mãe, de criança perdida e reencontrada.
Que Deus faça com que morram todos os malditos sem alma nem fé! Que fique viva a nossa. . .	Quando voltou a si, sentiu-se bem dentro daquela barraca, entre os corpos amontoados. Encontrou o lugar propício para esperar a morte, a libertação, enfim.
Os deuses fazem bem as coisas desse lado do bosque, ela pensa, sim, os deuses fazem bem as coisas quando pensam e querem fazer	Neste nosso mundo ninguém pode ganhar nada sem aceitar perder alguma coisinha, ainda que seja a vida de um ente querido, ou a própria.

<p>Os dias se sucederam aos dias, os trens aos trens. Em seus vagões chumbados, agonizava a humanidade. E a humanidade fingia ignorá-lo.</p>	<p>É preciso aguentar, aguentar, aguentar, e aguentar ainda mais, isso vai acabar acabando, já se ouvem os canhoneios ao longe.</p>
<p>Os sem-coração têm um coração. Os sem-coração têm um coração como você e eu.</p>	<p>Os três avançam em silêncio.</p>

APÊNDICE L – Finalização da leitura A mercadoria mais preciosa

*A mercadoria mais preciosa, de Jean-Claude Grumberg***Materiais para você acessar:**Filhas da guerra: <https://bit.ly/3E008Iz>Entre aspas: <https://bit.ly/3rbVqSi>70 anos de Auschwitz: <https://bit.ly/3BPyhKw>Arquitetura da destruição: <https://bit.ly/3ffaE6f>O grande ditador: <https://bit.ly/3BRni38>Museu do holocausto: <https://bit.ly/3E0JGtm>

Querido(a) leitor(a),

para encerrar esta leitura você pode escolher uma destas tarefas:

- 1) Fazer um cartaz sobre quais os motivos para alguém ler esse livro – recomendação de leitura.
- 2) O amor é “personagem” fundamental na obra. Do ponto de vista do sentimento, como essa história pode ser recontada? Você pode fazer um texto ou ilustração.
- 3) Ilustrar alguma parte do conto.
- 4) Você tem a possibilidade de voltar no tempo e evitar a 2ª Guerra Mundial, o que faria? Faça um conto.



APÊNDICE M – Previsão de leitura *Fahrenheit 451*

Inicias: _____

Fahrenheit 451, de Ray Bradbury**Previsões de leitura...**

Marque com um X em relação às afirmações abaixo.

Concordo	Discordo	
		Os bombeiros serão amigos da sociedade.
		As casas serão à prova de fogo.
		Livros serão objetos endeusados pela sociedade.
		As pessoas irão decorar leituras.
		Clarisse será a vilã.
		Mildred surpreenderá positivamente.
		Beatty furta livros.
		Montag se renderá aos “rebeldes”.
		Clarisse é infiltrada nos “rebeldes”.
		Uma pessoa morrerá queimada por uma causa nobre.
		As telas serão viciantes.
		Clarisse surpreenderá Montag e parece uma lunática.
		Robôs serão personagens.
		Todos viverão em uma sociedade perfeita.

Outras previsões:

APÊNDICE N – Provoações para discutir

1. Mildred interage com os programas que assiste. Depois de 69 anos da publicação (1953) de Fahrenheit 451, com o que interagimos hoje?
2. Clarisse diz que vai ao psiquiatra porque “inventa coisas”. Seria ela “louca” ou “normal”?
3. “Social para mim significa conversar com você sobre coisas como esta”. O que significa ser social?
4. “As pessoas não conversam sobre nada”. Sobre o que conversamos hoje?
5. Stoneman e Black mostram a Montag em seus livros de regras a história do surgimento dos bombeiros. Qual(is) o(s) problema(s)? O que acontece atualmente no mundo?
6. Por que Clarisse “incomoda”?
7. Mildred é encontrada no chão por Montag. O que aconteceu com ela?
8. Por que livros são proibidos, mas cigarros não?
9. Montag diz a Clarisse que “não tem tempo” para observar as coisas. Do que temos tempo?
10. Qual a necessidade de ter tantas telas?
11. Beatty diz a Montag que Clarisse “não queria saber como uma coisa era feita, mas por que” e que isso era “embaraçoso”. Por quê?
12. Após ler a primeira parte: o que vai acontecer com Montag? E Mildred?
13. Após ler a primeira parte: o que aconteceu com Clarisse?

APÊNDICE O – Exame da Sacola Marrom

Iniciais: _____

Exame da sacola marrom

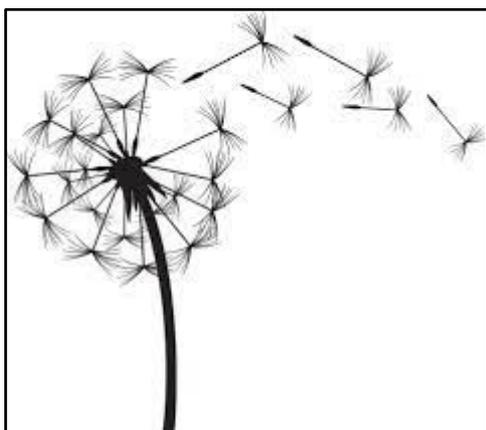
Item da sacola: _____
Ideias iniciais, conectando o item ao livro (pode ser em forma de lista)

Comentários adicionais da discussão na dupla/ no trio:

Passagens, trechos ou excertos do livro (no mínimo 2):

Ideias, conexões, comentários a serem compartilhados com o grande grupo:

APÊNDICE P – Imagens Exame da Sacola Marrom



APÊNDICE Q – Complementação ao Exame da Sacola Marrom

Na página 83, Faber diz a Montag que estão faltando três coisas no universo:

- 1) Qualidade
- 2) Lazer
- 3) Direito de realizar ações com base na interação entre item 1 e 2.

Quais são as três coisas que faltam para você no universo?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Na página 92, Faber diz a Montag “[...] que é possível reter o conhecimento que é sussurrado em nossos ouvidos quando estamos dormindo.”

Qual conhecimento você reteria?
