



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, KM 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: <http://www.ppgl.upf.br>

Fone: (54) 3316-8341

Mayara Corrêa Tavares

**MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NA
FORMAÇÃO DO LEITOR: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS
EM UM CLUBE DE ASSINATURA DE LIVROS**

Passo Fundo

2019

Mayara Corrêa Tavares

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NA
FORMAÇÃO DO LEITOR: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS
EM UM CLUBE DE ASSINATURA DE LIVROS

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

Passo Fundo

2019

CIP – Catalogação na Publicação

T231m Tavares, Mayara Corrêa
Multiletramentos e multimodalidade na formação do
leitor : experiências literárias em um clube de assinatura
de livros / Mayara Corrêa Tavares. – 2019.
151 f. : il. color ; 30 cm.

Orientador: Dr. Ernani Cesar de Freitas.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2019.

1. Letramento. 2. Leitura - Desenvolvimento.
3. Clubes de livros. 4. Interesses na leitura. I. Freitas,
Ernani Cesar de, orientador. II. Título.

CDU: 028.6

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

“Hoje, se me pergunto por que amo a Literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver”.

Tzvetan Todorov

Às leitoras e aos leitores.

RESUMO

Este estudo, intitulado *Multiletramentos e multimodalidade na formação do leitor: experiências literárias em um clube de assinatura de livros*, insere-se na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor e possui como temática e sua delimitação os multiletramentos e a multimodalidade em dois *kits* literários da TAG – Experiências Literárias, enviados aos assinantes nos meses de fevereiro/2018 e julho/2017, respectivamente. A escolha por essas abordagens – a multimodalidade e os multiletramentos em um clube de assinatura de livros, provém da admiração pelo engajamento de tantas pessoas em um país que tem índices de leitura abaixo da média desejável para uma nação em desenvolvimento, conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (2015), e, assim, aproximar os *kits* literários da comunidade escolar, por meio da sugestão de práticas leitoras multimodais. Neste estudo, temos como objetivo geral analisar a multimodalidade nas caixas literárias e sua produção de sentido pelos leitores, verificando suas contribuições na formação do leitor multiletrado. A fundamentação teórica é delimitada por: Bakhtin (2016) e Brasil (2000) em relação aos gêneros do discurso e sua importância em sala de aula; Bakhtin (2018), sobre relações dialógicas; The New London Group (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b), Kalantzis e Cope (2000) e Kress (2000), no que diz respeito aos multiletramentos e à multimodalidade; Cosson (2014a, 2014b), sobre letramento literário; e Santaella (2007a, 2013), no que tange ao perfil do leitor. Este estudo desenvolveu-se mediante pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e foi realizada uma coleta de dados com 190 assinantes do clube de assinatura mediante um formulário *on-line*; a abordagem é qualitativa. Os resultados elucidam que os leitores compreendem as múltiplas linguagens que compõem o *kit* literário, de forma que isso contribui na formação de leitores críticos que buscam outras leituras a partir do que é enviado pela TAG – Experiências Literárias.

Palavras-chave: Leitura e formação do leitor. Multiletramentos. Multimodalidade. Clube de assinatura de livros.

ABSTRACT

This study, entitled *Multiliteracies and multimodality in literature readers formation: literary experiences in a subscription book club*, inserts in research line Reading and Literature readers formation and gets as theme and its delimitation multiliteracies and multimodality in two literature kits by TAG – Experiências Literárias, which were sent to subscribers in February/2018, and July/2017, respectively. The choice of these approaches – multimodality and multiliteracies in a subscription book club, originates from the admiration and engagement of so many people in a country which has under average rate of reading that would be expected for a nation in development, according to Retratos da Leitura no Brasil, held by the Instituto Pró-Livro (2015), and therefore to approach literature kits to school community, by means of suggestion multimodal reader practices. In this study, the main goal is to analyze the multimodality in literary boxes and its meaning construction produced by the readers, checking their contributions in the formation of multiliterated readers. The theoretical foundation is delimited by: Bakhtin (2016) and Brasil (2000), in relation to genres of discourse and its importance inside the classroom; Bakhtin (2018), about dialogic relations; The New London Group (2000), Cope and Kalantzis (2000a, 2000b), Kalantzis and Cope (2000) and Kress (2000), in terms of multiliteracies and multimodality, Cosson (2014a, 2014b), about literary literacy; and Santaella (2007a, 2013), referring to the reader profile. This study is developed according to exploratory, bibliographic, documental research and it was carried out a data collection with 190 book club subscribers, by online form; it is also qualitative approach. The results clarify that readers comprehend the multiple languages which make the literary kit, in a way to contribute in critical readers formation who search for other books from what is sent by TAG – Experiências Literárias.

Keywords: Reading and literature readers formation. Multiliteracies. Multimodality. Subscription book club.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Leitor ubíquo	29
Figura 2	Sistemas multimodais	67
Figura 3	<i>Kit 1: Fevereiro/2018</i>	78
Figura 4	<i>Kit 2: Julho/2017</i>	79
Figura 5	Dispositivo de análise dos corpora	83
Figura 6	Delimitação do dispositivo de análise	84
Figura 7	Caminho de Meca a Medina	100
Figura 8	Caminho de Meca a Damasco	101
Figura 9	Mapa <i>O alforje</i>	102
Figura 10	Poema Biblioteca	107
Figura 11	Poema Sorte	108
Figura 12	Poema Espelho	108
Figura 13	Discussão – <i>O alforje</i>	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Em qual suporte você lê?	31
Gráfico 2	Estados brasileiros dos leitores da TAG participantes do formulário <i>on-line</i>	87
Gráfico 3	O que você lê primeiro?	96
Gráfico 4	Você lê a revista informativa	96
Gráfico 5	Em relação ao conteúdo da revista, você... ..	96
Gráfico 6	Em uma escala de 1 a 3, como você avalia a revista informativa e seu conteúdo?	97
Gráfico 7	Você participa de grupos de discussão sobre as leituras, <i>on-line</i> ou presencial?	114
Gráfico 8	As discussões ocorrem de que modo?	114
Gráfico 9	Você compartilha suas leituras?	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Enunciado e gêneros do discurso: características	41
Quadro 2	Codificação do referencial teórico	82
Quadro 3	Prática situada – <i>Kit 1</i>	94
Quadro 4	Instrução aberta – <i>Kit 1</i>	98
Quadro 5	Enquadramento crítico – <i>Kit 1</i>	103
Quadro 6	Prática transformada – <i>Kit 1</i>	104
Quadro 7	Prática situada – <i>Kit 2</i>	109
Quadro 8	Contos da obra do <i>Kit 2</i>	111
Quadro 9	Instrução aberta – <i>Kit 2</i>	112
Quadro 10	Enquadramento crítico – <i>Kit 2</i>	113
Quadro 11	Prática transformada – <i>Kit 2</i>	115
Quadro 12	<i>Kits</i> literários enviados até dezembro/2018	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Índices de leitura dos gêneros literários romance e conto	77
----------	---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.C. – antes de Cristo

AL – Alagoas

BA – Bahia

CE – Ceará

DF – Distrito Federal

EC – Enquadramento crítico

ES – Espírito Santo

GO – Goiás

IA – Instrução aberta

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MA – Maranhão

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PA – Pará

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Pernambuco

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PR – Paraná

PS – Prática situada

PT – Prática transformada

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

TNLG – The New London Group

TO – Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LEITURA E LEITORES: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA	17
2.1	ALÉM DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA	17
2.2	PERFIS DE LEITORES	26
3	A INTERAÇÃO DISCURSIVA E ENUNCIADO: GÊNEROS DO DISCURSO E RELAÇÕES DIALÓGICAS	33
3.1	ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E ENSINO: ENUNCIADOS, GÊNEROS DO DISCURSO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)	34
3.2	INTERAÇÃO E LEITURA: DIALOGISMO	43
4	MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE	49
4.1	MULTILETRAMENTOS	49
4.2	MULTIMODALIDADE	59
4.2.1	Pedagogia dos multiletramentos: “o que” e “como” – <i>Designs</i> e fatores	63
4.3	LETRAMENTO LITERÁRIO	69
5	RESULTADOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE	77
5.1	ANÁLISE	86
5.1.1	Análise <i>O alforje</i>	89
5.1.2	Análise <i>Uns e outros: contos espelhados</i>	105
5.2	PERSPECTIVAS DA ANÁLISE: TESSITURAS	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	127
	APÊNDICE A – Formulário <i>on-line</i>	127
	APÊNDICE B – Dados coletados no formulário <i>on-line</i>	134
	APÊNDICE C – <i>Kits</i> literários enviados até dezembro/2018	144
	APÊNDICE D – Prática leitora <i>O alforje</i>	147
	APÊNDICE E – Prática leitora <i>Uns e outros: contos espelhados</i>	149
	ANEXOS	151
	ANEXO A – Material para discussão de <i>O alforje</i>, de Bahiyyih Nakhjavani	151

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, os eventos literários que acontecem pelo Brasil têm despertado minha atenção e provocado a seguinte reflexão: se há tantos leitores participando desses eventos e são tão engajados em demonstrar seu amor pelo universo literário, por que os índices de leitura não são mais expressivos? Recentemente, a esse questionamento somaram-se os clubes de assinatura de livros, que estão na contramão da crise editorial do mercado, porque são muitos leitores consumindo o que for lançado sobre literatura, enquanto livrarias físicas e editoras encerram suas atividades.

Assim, os clubes de assinatura de livros vêm me surpreendendo positivamente: há uma nova comunidade de leitores consolidando-se, muito solidária, ativa, crítica e com interesse em aprender e descobrir múltiplas linguagens, compartilhar suas leituras, participar de discussões presenciais e virtuais, além de transmitir o quanto a leitura literária têm mudado a vida dos leitores. Então, aqueles questionamentos suscitados anteriormente vão sendo esclarecidos e um novo cenário leitor está destacando-se no Brasil, país tão vasto e diverso, que também é constituído por leitores.

Por esse viés, este trabalho, inscrito na linha de pesquisa de Leitura e Formação do Leitor, do mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo, surge das inquietações em relação à formação do leitor além do ambiente escolar, a partir de dados divulgados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, feita em 2015 e divulgada em 2016, organizada pelo Instituto Pró-Livro e realizada em um período quadrienal. Observa-se que dos entrevistados entre jovens e adultos há um desinteresse na leitura literária, contudo, o que circula na *Internet*, sobretudo em redes sociais e encontros literários, está evidenciando o contrário, principalmente no que diz respeito ao interesse em clubes de assinatura de livros.

A temática e sua delimitação neste trabalho são os multiletramentos e a multimodalidade em dois *kits* literários da TAG – Experiências Literárias¹. O clube de assinatura de livros iniciou suas atividades em 2014, no Rio Grande do Sul, e possui atualmente em torno de 50 mil assinantes em todo o Brasil. Sua sistematização consiste no envio mensal aos leitores de uma caixa, o *kit* literário, contendo um livro de edição exclusiva, indicado por um curador conhecido nacional ou internacionalmente; uma revista que informa quem é o curador e o porquê da

¹ A TAG – Experiências Literárias é assim denominada por conta da palavra em língua inglesa *tag*, que é traduzida como “etiquetar, rotular, classificar”. Segundo a empresa (TAG, 2017), o livro enviado recebe a *tag* dos curadores, passa pelo processo de curadoria para que seja selecionado.

indicação, contexto da obra e do autor indicados e suas intertextualidades; e um mimo relacionado ao livro indicado. A obra é enviada em uma caixa colecionável, também chamada pela empresa de “luva” ou *box*, acompanhada de um marcador de páginas; ambos também são feitos especialmente para os leitores e possuem a mesma arte gráfica do livro.

Para tornar-se associado, é necessário possuir cartão de crédito e mensalmente é cobrado um valor condizente a essa proposta; caso o leitor não deseje receber a caixa contendo esses materiais é necessário informar com antecedência, sem custo adicional; é possível refazer a assinatura posteriormente. Destaca-se que há um apelo comercial e uma produção significativa para que os leitores, assinantes da TAG percebam as múltiplas linguagens com que os *kits* literários sejam criados.

Nessa perspectiva, serão apresentados dois *kits* por meio dos multiletramentos e multimodalidade, dado as múltiplas linguagens (multimodalidade) envolvidas em toda a sua produção, que são apreendidas desde o momento em que os leitores têm acesso a eles ao receberem as caixas com os materiais e são (re)significados, conforme a interação durante a leitura (multiletramentos). Foram selecionados os *kits* literários enviados em fevereiro/2018, indicado por Alberto Manguel, escritor e tradutor argentino, e em julho/2017, edição comemorativa de 3 anos da TAG, um projeto exclusivo aos associados.

Os leitores do clube de assinatura contam com inúmeros recursos, como o aplicativo e acesso a *playlists*, para relacionar-se com seus pares, e é no meio digital onde a interação entre esses recursos e os leitores ocorrem. Tanto os recursos quanto os leitores encontram-se em meio digital. Diante disso, percebe-se que há um perfil de leitor passível de ser delineado ou ampliado a partir do que é estabelecido pela pesquisadora brasileira Lucia Santaella (2007a, 2013) em relação aos perfis de leitores. Destacamos que é preciso considerar dois aspectos: tal tecnologia à disposição desses leitores não significa que eles a dominem; não há informações disponibilizadas publicamente sobre a faixa etária, a escolarização e a região geográfica dos leitores que participam da TAG, portanto, alguns possuem maior familiaridade com a interação nos ambientes virtuais e leem independente do suporte (livros físicos ou digitais), outros leitores estão dispostos a aprender.

A história da leitura e do livro evidencia que suas mudanças acompanham as transformações sociais. Assim, determinados perfis de leitores foram sendo delineados de modo que um irá complementar o outro: um perfil é da leitura silenciosa, que contempla livros, pinturas, mapas, figuras; logo em seguida, com a efervescência da Revolução Industrial, ocorre a explosão de imagens e palavras utilizadas em conjunto, demandando do leitor a agilidade com

que ele se movimenta pelos centros urbanos na sua leitura; a tecnologia também está influenciando no modo com que as leituras são realizadas: o suporte, que é físico, encadernado, que permite o manuseio e o folhear das páginas, também está disponível *on-line*. Assim, o leitor é convidado a elaborar estratégias para ajustar-se a esse universo; mais recentemente, com o avanço da tecnologia móvel, soma-se mais um perfil de leitor, que está sempre conectado, acompanhando notícias, assistindo vídeos ao mesmo tempo em que lê e conversa com os amigos.

A escolha por essas abordagens – a multimodalidade, os multiletramentos e o perfil do leitor, em um clube de assinatura de livros provém da admiração pelo engajamento de tantas pessoas em um país que tem índices de leitura modestos, conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (2015), e por perceber o avanço de uma comunidade de leitores que é engajada em ler, debater, conhecer outros leitores, outras leituras (vai além da leitura literária) e que recebe mensalmente um material que contempla múltiplas linguagens (também está além da linguagem literária).

Ademais, atribui-se aos leitores do cenário atual a necessidade de compartilhar e trocar ideias sobre o que estão lendo, sendo notável, então, o crescimento das discussões literárias por meio da rede digital, impactando positivamente na formação do leitor. Mais do que isso, os leitores querem também relacionar ao que leem obras de arte, música, filme, outras leituras e linguagens – reflexo da sociedade em que vivemos, em que absorvemos inúmeras linguagens a todo instante.

A educação, de um modo geral, está demonstrando empenho em acompanhar os estímulos que alunos têm recebido. Desse modo, por meio do letramento literário podemos observar que as práticas leitoras multimodais são uma das alternativas para trabalhar leitura literária, e entrelaçamos a pesquisa ao contexto escolar, sobretudo do Ensino Médio, aproximando os *kits* literários e a ideia em si do clube de assinatura. Por essa perspectiva, contribui-se para uma discussão interdisciplinar e na formação leitora de alunos e professores, relacionando diversas áreas do conhecimento.

Assim, como problema de pesquisa questiona-se: como e por que a multimodalidade e os multiletramentos podem contribuir na formação do leitor de clube de assinatura literário? Neste trabalho, temos como objetivo geral analisar a multimodalidade nas caixas literárias e sua produção de sentido pelos leitores, verificando suas contribuições na formação do leitor multiletrado. Os objetivos específicos são:

- a) apresentar o perfil do leitor deste clube de assinatura de livros;

- b) explicar como os multiletramentos contribuem com a formação do leitor para que ele se torne multiletrado e sua importância na produção de sentido em relação aos *kits*;
- c) descrever a construção da multimodalidade nos dois *kits* analisados, bem como sua relevância na formação de um leitor multimodal crítico.

A fundamentação teórica é delimitada por: Bakhtin (2016) e Brasil (2000) em relação aos gêneros do discurso e sua importância em sala de aula; Bakhtin (2018) sobre relações dialógicas; The New London Group (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b), Kalantzis e Cope (2000) e Kress (2000) no que diz respeito aos multiletramentos e à multimodalidade; Cosson (2014a, 2014b) sobre letramento literário; e Santaella (2007a, 2013) no que tange ao perfil do leitor.

Este estudo desenvolve-se mediante pesquisa exploratória. Assim, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental; quanto à abordagem, será qualitativa. Em seguida, será feita uma coleta de dados sobre o perfil do leitor que assina o clube de assinatura de livros. A análise de conteúdo dos corpora, *kits* e formulário *on-line*, será realizada conforme estabelecido por Bardin (2016).

A coleta de dados foi feita no período entre março e abril de 2018, de acordo com autorização pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo – parecer n.º 81164617.4.0000.5342, com 190 leitores que se dispuseram a participar, por meio de um formulário *on-line* e disponibilizado por meio de aplicativos (*WhatsApp*, *Instagram*, *Skoob* e *Facebook*). A partir dos dados levantados, é possível estabelecer se os leitores que responderam ao questionário são multiletrados e identificar um perfil de leitor, considerando a representatividade desses participantes em relação aos demais assinantes da TAG – Experiências Literárias.

Delineamos esta pesquisa em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais. No primeiro capítulo teórico, abordamos a relação entre a leitura, o leitor ao realizar tal ato e a literatura, conforme contribuições de Manguel (1997) e Petit (2008, 2013). Os leitores contemporâneos estão lendo além do que é apresentado na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, uma vez que se o assinante receber e ler os doze livros enviados pela TAG em um ano, já terá excedido as estimativas da pesquisa. Ademais, o perfil do leitor modificou-se no transcorrer das décadas e o leitor do clube de leitura por assinatura possui algumas particularidades que estão relacionadas aos estudos propostos por Lucia Santaella (2007a, 2013).

O capítulo seguinte discorre sobre os estudos do Círculo de Bakhtin, sobretudo de Mikhail Bakhtin (2016) e Valentin Volóchinov (2017), em relação ao enunciado e aos gêneros do discurso e a importância da interação discursiva que os permeiam, bem como torna-se essencial nas relações dialógicas, conforme estudos de Mikhail Bakhtin (2018). O trabalho com diferentes gêneros do discurso é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000), que normatizam o ensino no Brasil e são apresentados no intuito de aproximar tais proposições dos *kits* literários enviados pela TAG – Experiências Literárias, considerando a leitura como ato enunciativo e dialógico.

No terceiro capítulo, discutimos o que são os multiletramentos e a multimodalidade, conforme estudos do The New London Group (TNLG) (2000), que formulou a Pedagogia dos multiletramentos. As mudanças sociais demandam do cenário escolar a elaboração de práticas que tornem o alunado não somente letrado, mas multiletrado. A multimodalidade, por sua vez, diz respeito às múltiplas linguagens que já utilizamos, muitas vezes despreziosamente, e deve estar integrada a essas propostas. Ambas as abordagens refletem sobre como o ensino de literatura é abordado e apreendido. Por essa perspectiva, abordamos o letramento literário, de acordo com Cosson (2014a, 2014b), e proposições que podem ser aplicadas em sala de aula, como os círculos de leitura, os clubes de leitura e as práticas leitoras multimodais, na qual mobilizamos nossos esforços e sugerimos atividades utilizando os *kits* literários selecionados como corpus.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa: os procedimentos metodológicos, a análise dos dois *kits* literários e os dados obtidos por meio do formulário *online* aplicado em assinantes da TAG – Experiências Literárias.

Os clubes de assinatura de livros surgiram há pouco tempo e as pesquisas sobre quem são os leitores que realizam a assinatura e os motivos para que isso ocorra ainda estão em construção. Assim, sabemos dos desafios desta pesquisa, principalmente ao propor a aproximação dos materiais enviados pelo clube de livros para a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, é preciso oportunizar a discussão sobre esses fenômenos no universo acadêmico, de modo que as mudanças e práticas que vêm ocorrendo na sociedade continuem sendo estudadas nas pesquisas científicas. Eis nossa incumbência.

2 LEITURA E LEITORES: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA

“O livro permite recuperar o sentimento da própria continuidade e a capacidade de estabelecer laços com o mundo, [...] é um depositário de energia e, como tal, pode nos dar força para passarmos a outra coisa, para irmos a outro lugar, para sairmos da imobilidade”.

Michèle Petit

Ao longo dos anos, o conceito do que é literatura e a concepção de leitura foram evoluindo com a civilização: a sociedade em alguns momentos foi mais contemplativa e poucos tinham acesso aos livros; com o surgimento de linguagens (verbo-visuais) que se entrelaçam, as pessoas adaptaram seu olhar a novos modos de ler e transitar por esses recursos; até chegar na modernidade, em que a população tem acesso aos livros em diferentes suportes, comunicam-se em distintos aplicativos e adaptam sua linguagem ao meio em que circulam.

Por essa perspectiva, o objetivo deste capítulo é apresentar um panorama do que é a leitura, da relação do leitor ao realizar tal ato e do que é literatura. Além disso, considerando essas mutações, apresentamos os perfis de leitores e delineamos quem é o leitor atualmente. Essas contribuições têm o intuito de na análise, posteriormente, verificar se a multiplicidade de linguagens influencia o leitor nas suas práticas no sentido de tornar-se um sujeito (multi)letrado. Dessa forma, mobilizamos os estudos de Manguel (1997), Petit (2008, 2013), que serão acionados em outros capítulos desta pesquisa, e Santaella (2007a, 2013).

Diante da pluralidade de culturas e a pluralidade de linguagens que são propostas pelo The New London Group², doravante TNLG, por meio dos multiletramentos e da multimodalidade, mobilizados e aprofundados no capítulo 4, a maneira como o leitor realiza o ato de ler, conseqüentemente, também passou por mudanças. Além disso, o que se lê e o suporte de leitura também tiveram modificações significativas ao longo do tempo.

2.1 ALÉM DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A importância da leitura é conhecida universalmente: é um dos dados importantes de um país, com o conhecimento nas áreas de ciências e matemática, conforme divulgação feita

² The New London Group é composto por estudiosos, de diversas áreas e de diversos países, que se encontraram na cidade de New London (por isso o nome), em New Hampshire (Estados Unidos).

pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No Brasil, o PISA é desenvolvido sob responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e avalia a competência dos alunos naquelas áreas (leitura, ciências e matemática), contrastando os resultados com países que pertencem à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outros 35 países/economias parceiras (INEP, 2016).

O Brasil possui uma história recente no que diz respeito ao incentivo à leitura e suas práticas, não as restringindo somente ao ambiente escolar. Contudo, antes de centralizarmos nossa atenção para o cenário nacional, é oportuno compreender como ocorreu a evolução da leitura. O objetivo desta seção é fazer um percurso histórico em relação a essa evolução, a influência da popularização do livro e seus impactos para as comunidades de leitores, o que é literatura e qual a importância da leitura literária na formação humana.

O argentino Alberto Manguel (1997) destaca-se em relação à evolução da leitura e explora na obra *Uma história da leitura* como a mudança entre leitores e livros consolidou-se ao longo da civilização. O pesquisador assevera que ler “[...] não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 54). Em relação à aprendizagem da leitura e escrita, Manguel (1997, p. 90) destaca que a leitura e a escrita estavam ao alcance dos membros da Igreja, inicialmente, e, além disso, “era o privilégio mais exclusivo da aristocracia e (depois do século XIII) da alta burguesia”. Nesse período, além desses fatores, é preciso considerar que o acesso ao livro era igualmente restrito: por meio da Igreja e, sobretudo, para os homens, embora em alguns lares aristocráticos europeus havia mulheres plenamente letradas.

A popularização do livro ocorreu a partir do momento que sua confecção permitiu manuseá-lo confortavelmente nas mãos: com a invenção da prensa, em 1440, por Johann Gutenberg (MANGUEL, 1997). Contudo, Manguel (1997, p. 159) afirma que tal advento não eliminou o gosto pela escrita à mão, pois “ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de acesso mais fácil e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever, frequentemente com estilo e grande distinção”. Nesse período, os livros ainda eram impressos em tamanho grande e somente em 1494 o italiano Aldus Manutius iniciou a produção de edições em formato de bolso, mais simples e com foco na clareza e erudição do texto (MANGUEL, 1997).

Posteriormente, surgiu o *hornbook*, utilizado entre os séculos XVI e XIX, e, de acordo com Manguel (1997), era uma espécie de cartilha destinada aos estudantes e feita de carvalho, bastante semelhante a uma tábua (possuía um cabo). A brochura de bolso, modelo comum como conhecemos atualmente, surgiu no século XIX e tornou-se “menos aristocrático, menos proibitivo, menos grandioso” (MANGUEL, 1997, p. 166). Todas essas mudanças acompanharam as necessidades sociais de seus respectivos períodos para que no atual panorama fosse possível estabelecer determinados vínculos e atender determinadas demandas dos leitores. Além de possuir um manuseio confortável e portátil, o leitor deseja que seu livro possua uma boa tradução, quando escrito em língua estrangeira, uma diagramação e edição que contemple uma experiência de leitura agradável e que não seja exagerada e muito simplista, o material deve condizer ao valor no qual o leitor possa adquiri-lo.

A popularização do livro no Brasil favoreceu o surgimento de clubes de leituras, a partir dos anos 1960, com o Círculo do Livro, segundo Oliveira (2018). Atualmente, existem inúmeros clubes de leitura para atender desde o público infantil aos adultos, como acontece com a TAG. Enquanto no Brasil há uma crise no mercado editorial³, os clubes de leitura, de modo amplo, contam com um número expressivo de assinantes que buscam, além do apelo comercial que essa modalidade de assinatura explora e sabe como explorar para atingir seus objetivos, ter experiências que transcendam a literatura e se encontrar com seus pares, interagir. No que diz respeito a TAG, a sua popularização efetivou-se por atender a um nível de qualidade no qual seus assinantes prezam, bem como possuir um bom atendimento ao cliente e valorizá-lo.

Com o transcorrer do tempo, além de um objeto que é símbolo de cultura e intelectualidade, o livro tornou-se também marca de identidade: um leitor reconhece outro leitor pelo livro que está lendo ou por portar algo que remeta ao universo literário, de modo que, por meio do título ou autor da obra, ele conhece as preferências daquele que está lendo; de pertencimento a determinado(s) grupo(s) e se estabelecem relações afetivas com ele.

A associação entre livros e seus leitores é ressaltada por Manguel (1997, p. 242) como

diferente de qualquer outra entre objetos e seus usuários. Ferramentas, móveis, roupas, tudo tem uma função simbólica, mas os livros infligem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio. A simples posse de livros implica uma posição social e uma certa riqueza intelectual.

³ Conforme informação do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (disponível em: <<https://bit.ly/2UJQXrk>>. Acesso em: 05 abr. 2019).

Além disso, o livro enquanto materialidade física

[...] torna-se às vezes sinônimo de um sentimento de apreensão intelectual. Acabamos achando que os livros que possuímos são os livros que conhecemos, como se a posse fosse, em bibliotecas como nas cortes, nove décimos da lei; acabamos achando que o olhar para a lombada dos livros que chamamos de nossos, os quais obedientemente montam guarda nas paredes de nossa sala, prontos a falar conosco e somente conosco ao mero adejar das páginas, nos permitisse dizer “tudo isso é meu”, como se a simples presença deles já nos enchesse de sabedoria, sem que precisássemos abrir caminho por seus conteúdos (MANGUEL, 1997, p. 277).

O vínculo entre esses leitores e a afetividade que se desenvolve com tal materialidade é diferente da relação que o “louco dos livros” estabelece, pois este é aquele que confunde o acúmulo dos livros com acúmulo de conhecimento, de acordo com Manguel (2017). Considerando o que é estabelecido como média de leitura nacional, conforme será abordado em seguida, de acordo com dados do Instituto Pró-Livro (2015), os leitores da TAG – Experiências Literárias não são caracterizados como loucos dos livros: se o assinante receber doze livros em um ano, ou seja, um livro por mês, e realizar a leitura de cada, ele não irá ser apenas um acumulador de livros.

Desse modo, os leitores tornam seus exemplares especiais, ao passo que para eles, como especificado por Petit (2013, p. 38), “o livro não é um produto como outro qualquer; com ele nos situamos em um registro frágil que está particularmente relacionado ao desejo. E os leitores potenciais são sujeitos, sujeitos que desejam”. A partir disso, do momento em que se torna um objeto no qual os leitores anseiam em adquiri-los, eles atribuem importância, além do enredo, ao processo e qualidade de produção. Contudo, enfatizamos que tal relação torna-se relevante quando o livro é literário, pois, de acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 13),

todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.

Se formos a uma livraria ou biblioteca, iremos nos deparar com inúmeros e diversos títulos, alguns literários e outros não, que atendem a distintos propósitos. No entanto, a célebre pergunta “O que é literatura?”, ou “O que faz um texto ser literário?”, é apresentada por unanimidade como algo complexo para chegar ao consenso de somente uma resposta “universal”. A ideia do que é arte, por exemplo, da qual a literatura tem suas raízes, muda ao longo da história, adapta-se ao que a sociedade produz e entende por arte. Assim, no que tange

à literatura, Compagnon (2010, p. 147) assevera que ela “tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor”. Enquanto isso, para a crítica literária Leyla Perrone-Moisés (2016, s. p.) o que determina um texto como literário

não é sua temática, sua autoria, mas a forma como o tema é tratado. Por mais respeitáveis que sejam as causas ilustradas e defendidas num texto, não são elas que o tornam literário. Considerar um texto como “literatura” porque ele tem valor político é uma atitude ética, mas não estética. Valorizar um texto porque ele provém de um país emergente, de uma comunidade racial, social ou sexual é o mesmo que valorizá-lo (ou condená-lo) em função de uma ideologia ou religião. Ora, quaisquer que sejam sua proveniência e sua temática, um texto merece o qualificativo de literário pela força de sua linguagem, pela capacidade de dizer as coisas de maneira antes insuspeitada, numa forma que, ao ser lida, nos surpreende por sua exatidão, nos emociona por dizer algo do mundo ou de nós mesmos em que não tínhamos pensado ou não conseguiríamos expressar tão bem.

Diante das duas concepções, de literatura e do que é um texto literário, feita por esses autores, é possível ir além e compreender a literatura por meio das suas abordagens histórica e linguística, em sentido amplo, uma vez que essas fazem parte da composição social, e que sua concepção irá variar conforme épocas e culturas (COMPAGNON, 2010). Assim, diante da complexidade de definir a literatura de modo conciso, Compagnon (2010, p. 33) recorda que

todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é. O estreitamento institucional da literatura no século XIX ignora que, para aquele que lê é sempre literatura, seja Proust ou uma fotonovela, e negligencia a complexidade dos níveis de literatura (como há níveis de língua) numa sociedade.

Por essa perspectiva, não nos reservamos a compreender a literatura em sentido restrito, como algo culto e destinado a uma determinada parcela social. Pelo contrário, a literatura é heterogênea e não faz distinção de quem a lê, pois é a sociedade que irá determinar o que é literatura.

[...] a literatura é uma inevitável petição de princípios. *Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores), incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente [...], mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência (COMPAGNON, 2010, p. 45, grifo do autor).

A leitura, de modo geral, amplia nossa percepção de mundo, de imaginar e criar outro(s) mundo(s) e permite nos conhecer e conhecermos ao outro, a nos tornarmos autores de nossas vidas e sujeitos de nossos destinos (PETIT, 2013), bem como “nos faz viver em vários outros tempos, e cria assim um tempo imóvel fora do tempo, que nos libera da consciência melancólica da finitude, da morte” (PERRONE-MOISÉS, 2016, s. p.).

Vincent Jouve (2002) afirma que a leitura é um processo que contempla cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. O primeiro compreende o funcionamento visual e cerebral acionados no ato de ler; o processo cognitivo diz respeito à compreensão do texto durante a progressão da leitura e os significados apreendidos; Bordini e Aguiar (1988, p. 16) reiteram que “a leitura pressupõe a participação ativa do leitor na construção dos sentidos linguísticos. [...]. A tarefa de leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras num conjunto limitado”. Em relação ao processo afetivo, que é um dos componentes essenciais da leitura, de forma ampla, consiste nas emoções suscitadas pelo leitor e às suas capacidades reflexivas; o processo argumentativo, por sua vez, diz respeito à capacidade crítica do leitor de se questionar ao conceber sentidos durante o ato de ler; e, por fim, o processo simbólico compreende a interação da leitura entre a cultura e as práticas sócio-históricas. Sobre esse, ressaltamos que o texto literário possui riqueza polissêmica que viabiliza ao leitor diversas possibilidades para que ele construa sentidos, atribua significações e ressignificações e conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 15)

daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.

A leitura literária, em especial, estabelece outras maneiras de convívio social, “[...] outras formas de compartilhar, de socializar [...]. Ler [...] é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar” (PETIT, 2008, p. 95), mesmo que as experiências durante a atividade leitora sejam subjetivas, o senso de

humanidade e a noção de pertencimento transcendem barreiras socioculturais, criando vínculos e ampliando o diálogo entre grupos que se não fosse pela leitura literária possivelmente não interagiriam.

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 26).

No que diz respeito à produção editorial no Brasil, Cortina (2014) destaca que no período colonial (1500-1822) não havia nenhuma casa de impressão responsável pela publicação de qualquer obra impressa e o que havia de impresso “era trazido do exterior e qualquer publicação em língua portuguesa era originária da Corte, em Portugal” (CORTINA, 2014, p. 91). Em paralelo aos demais países, temos uma história “recente” no que diz respeito ao livro: o autor (CORTINA, 2014) esclarece que as primeiras casas de impressão, que ocasionaram o surgimento das livrarias, datam de 1808, após a chegada da corte portuguesa – existiam duas livrarias no Rio de Janeiro, em 1816 totalizavam 12 livrarias.

É somente na primeira metade do século XX, de acordo com Cortina (2014), que o mercado editorial começa a destacar-se e, posteriormente, a partir da década 1960 que o setor se diversifica e se moderniza: por meio da publicação de diferentes tipos de livro, como o livro de bolso – que é publicado desde 1494 na Europa, coleções, entre outros. Assim como ocorre nos índices que avaliam o nível de letramento da população, é iníquo utilizar os mesmos parâmetros de nações que possuem uma cultura literária e leitora consolidada desde muitos anos para aplicarmos em práticas brasileiras. Apesar do progresso da produção editorial em pouco tempo, há um percurso importante a ser percorrido para que fortaleça uma cultura literária e leitora. Algumas práticas que visem tal objetivo, como a TAG – Experiências Literárias, são conhecidas não só nacionalmente, mas também no exterior.

Em relação à avaliação dos índices de leitura da população brasileira, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é realizada quadrienalmente pelo Instituto Pró-Livro; a quarta e última edição foi produzida no período entre 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015 e divulgada em março de 2016. A sua abrangência é nacional, sendo que foram feitas 5012 entrevistas que representaram 93% da população brasileira daquele ano (estimada em 188 milhões de pessoas).

Desde 2011, a pesquisa considera livros “em papel, livros digitais, livros em braille e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 9). Ademais, em 2015, foi alterada a definição acerca do que pode ser considerado livro lido em parte para “aqueles os quais os entrevistados leram apenas algumas partes, trechos ou capítulos” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 9). Além disso, o Instituto Pró-Livro (2015, p. 21) define como leitor e não leitor: leitor “é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa” e não leitor “é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. Assim, com base nessas definições, 56% dos entrevistados da edição configuram-se como leitores e 44% como não leitores.

Nota-se que é ambíguo definir um leitor e um não leitor a partir do número de livros lidos, ou não, antes da pesquisa: cada sujeito têm um ritmo de leitura que se adequa à sua rotina. Portanto, não se descarta a possibilidade de um leitor ter sido encaixado como não leitor, nos parâmetros da pesquisa, porque leu durante os três meses anteriores à sua resposta, mas leu nos demais meses do ano. Pode ter ocorrido também o contrário, ou seja, um leitor foi assim identificado quando pode ter passado os outros nove meses do ano sem ler.

Desses números, destacamos que o número de livros lidos é, em média, de 2,54 entre todos os entrevistados (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 61) e de 4,54 entre os que foram classificados como leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 62). Os assinantes da TAG que responderam ao formulário *on-line*⁴ foram além desses números, como será apresentado na análise. Além disso, tais dados estão na direção oposta ao dos eventos literários no Brasil, que crescem anualmente, do número expressivo de leitores que estão participando de algum clube de leitura de assinatura e do que é informado por algumas livrarias e editoras, que reduzem seu quadro de funcionários ou até mesmo encerram suas atividades por não haver ou reduzir drasticamente a venda de livros em âmbito nacional.

Por essa perspectiva, Perrone-Moisés (2016, s. p.) assegura que a sobrevivência da literatura não é garantida pela sua defesa teórica, por promoção de instituições ou pelo gerenciamento da indústria cultural, o que a garante

é o desejo de escrever e o prazer de ler. A possibilidade de escrever e publicar nunca esteve ao alcance de tantas pessoas como em nossa época, algo digno de nota. Quanto

⁴ No período entre março e abril de 2018, 190 assinantes da TAG – Experiências Literárias concordaram em responder ao formulário *on-line* utilizado como um dos corpora desta pesquisa. As perguntas foram feitas de modo a compreender as produções de sentido em relação aos *kits* literários, bem como identificar modos de leitura e o perfil do leitor desses assinantes que participaram.

à fruição, ainda não foi inventada outra prática melhor e mais completa de autoconhecimento, de conhecimento dos outros e de reflexão sobre o mundo do que a leitura de um romance ou de um poema. Enquanto permanecer vivo o desejo humano de contar e ouvir histórias, de buscar uma formulação verbal mais significativa do que as que nos cercam e nos anestesiaram no cotidiano, “essa instituição chamada literatura” continuará existindo.

A despeito da relação dicotômica entre os dados da pesquisa e o cenário literário e leitor, Perrone-Moisés (2016, s. p.) alerta, em relação ao consumo e entretenimento de livros, que “uma obra literária é um texto que faz pensar e sentir do modo mais profundo e duradouro e que, por isso, tem de ser lido mais vagarosamente, e mesmo relido”. Assim, entendemos que, diferente do que é divulgado pelas pesquisas, o número de leitores tem apresentado crescimento e que o vínculo por eles estabelecido com o universo literário é admirável. Petit (2013, p. 27) afirma que

o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói.

Acreditamos que um dos pontos marcantes da relação atual entre leitores e o universo literário está na capacidade de se apropriar do que lê e interagir com os seus semelhantes, os demais leitores que compartilham das sensações propiciadas pela leitura literária. Atualmente, os leitores ao compartilhar suas impressões em diferentes meios, digitais ou analógicos, motivam outras pessoas a ler ou estabelecer vínculos com outros leitores por meio dessa interação. Manguel (1997, p. 201) salienta que

por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. O processo pelo qual o círculo se completa não é [...] apenas intelectual; lemos intelectualmente num nível superficial, apreendendo certo significados e conscientes de certos fatos, mas, ao mesmo tempo, invisivelmente, inconscientemente, texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez, ingerindo-o, fazemos o texto entregar algo, simultaneamente nasce sob ele outra coisa que ainda não apreendemos. Esse é o motivo por que [...] nenhuma leitura pode ser definitiva.

Essas interações são próprias do ser humano, conforme será apresentado no próximo capítulo, no que concerne aos gêneros do discurso – relações humanas e atividades de linguagem, de acordo com Bakhtin (2016, 2018). Esse processo, também dialógico, será discutido na análise e é peculiar do perfil de leitor atual, como será abordado na próxima seção.

2.2 PERFIS DE LEITORES

Em distintos períodos sócio-históricos a comunicação evoluiu, atendo às necessidades daquele determinado momento, de modo que as práticas de leitura e escrita demandaram capacitar a população para tornar-se letrada. No que se refere aos leitores, distintos perfis surgiram em momentos históricos distintos, pois, conforme a seção 2.1, a relação entre leitores e o livro enquanto materialidade também sofreu e sofre mutações. Assim, o objetivo desta seção é apresentá-los, bem como as suas características e o modo com que eles se relacionam, visando identificar se o leitor da TAG encaixa-se em um dos perfis de leitor.

Lucia Santaella (2007a, 2013) delinea o perfil cognitivo do leitor contemplativo, do leitor movente, do leitor imersivo e, recentemente, ainda em processo de exploração, o leitor ubíquo. Desse modo, essa teórica (2007a) explora os tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que envolvem a leitura e que culminam em particularidades desses tipos de leitor. É importante destacar que todos eles são influenciados pelo contexto histórico a que correspondem e que o surgimento de um não implica o desaparecimento do(s) anterior(es): os tipos de leitores coexistem, complementam-se e se completam.

Na era pré-industrial, surge o leitor contemplativo (SANTAELLA, 2007a). Ele realiza sua leitura silenciosamente, estabelecendo uma relação desprovida de limitações entre o livro e as palavras, pois não havia a necessidade de pronunciá-las. A leitura em voz alta, oralizada, continuou sendo feita, mas com o intuito de comunicar a leitura para aqueles que não podiam decodificar e socializar tal ato. Santaella (2007a, p. 24) sintetiza que o leitor contemplativo “é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela”. Acrescenta-se, então, a esse perfil o ato da meditação, pois a relação que se estabelece com a leitura de um livro ou na observação de um quadro exige o deleite e a concentração de uma dedicação em que o tempo não deve ser delimitado.

Observamos que a leitura silenciosa qualificou o leitor e a leitura como um ato solitário, ao permitir que o leitor consolide uma relação irrestrita entre o livro e as palavras, posto que

as palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções dela, permitindo comparações de memória com outros livros lidos deixados abertos para consulta simultânea. [...]. Um livro pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras, não está mais sujeito às orientações ou

esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunha entre o livro e o leitor [...] (MANGUEL, 1997, p. 67-68).

Sendo assim, embora não pronunciar em voz alta o que se está lendo crie uma atmosfera privada, particular, o leitor nunca está assim, “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (PETIT, 2008, p. 43). Ademais, a leitura oralizada que antes acontecia para poder aproximar pessoas que não tinham acesso a tal ato, por diversas razões, na modernidade acontece para destacar trechos e ressignificar a leitura. Em círculos ou clubes de leitura, nos quais um grupo lê a mesma obra para socializar posteriormente, diferentes fragmentos da obra irão atingir os leitores de uma forma pessoal e profunda, conforme as vivências de cada um. Ao oralizar esses excertos, torna-se possível empregar um determinado tom e acentuá-lo de modo que (re)signifique aos demais também, pois, segundo Manguel (1997, p. 61), “as palavras escritas, desde os tempos das primeiras tabuletas sumérias, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícitos, como se fosse uma alma, um som particular”. Assim, a leitura oralizada hoje, ao passo que lemos especialmente de modo silencioso, é realizada de modo a socializar e compartilhar algumas partes do que fora lido ou por meio de *audiobooks*.

Com a mudança de cenário nas grandes metrópoles, na metade do século XX, propiciada desde a Revolução Industrial (SANTAELLA, 2007a; MANGUEL, 1997), e acompanhando o fluxo de pessoas se movimentando com urgência surge o leitor movente (SANTAELLA, 2007a). Destaca-se que, no mesmo período, a publicidade e o jornal como veículo de comunicação se consolidam e a linguagem não verbal dos produtos em exposição, para comercialização, produzem um jogo de imagens hipnotizantes que despertam o desejo de consumir. Dessa forma, esse tipo de leitor para Santaella (2007a, p. 29) é

aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidade desiguais. É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. [...]. Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias da realidade.

Sendo assim, além de movente, o leitor desse contexto é também fragmentado devido aos estímulos que recebe. Somando-se ao leitor do livro, meditativo, este é o leitor de formas,

de direções, cores, das luzes dos carros e do cinema e que se encontra em sincronia com a aceleração do período.

Já no século XXI, a era da tecnologia e em que as informações estão à distância de um toque do *mouse*, nasce o leitor imersivo, peculiar em relação aos anteriores: ele é imersivo porque, no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis (SANTAELLA, 2013). Um dos traços mais característicos desse perfil é a liberdade para estabelecer sozinho a ordem informacional, uma vez que no lugar de um volume encadernado com páginas onde as frases e/ou imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual previamente prescrita, surge uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e por meio do ato de leitura, propiciada pela tela do computador. Para isso, Santaella (2013, p. 271) estabelece quatro estratégias de navegação praticadas por esse tipo de leitor:

- a) escanear a tela, cobrindo uma larga superfície não linear sem profundidade de campo;
- b) navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado;
- c) buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo preciso;
- d) explorar em profundidade, chegar até o nível da informação mais especializada;

O leitor imersivo é também conectado, e, portanto, interage em diferentes suportes com a agilidade de quem, aparentemente, sempre realizou tais tarefas e as executa sem dificuldade. Tem-se discutido e buscado pesquisar para esclarecer se a leitura feita por esse perfil é profunda ou superficial, visto sua habilidade em escanear e navegar pela *web*, como igualmente ocorre com seu sucessor, o leitor ubíquo.

O leitor ubíquo, por sua vez, possui características dos tipos de leitor movente e imersivo: a capacidade de ler e circular entre formas, direções, cores e luzes, em sincronia com a aceleração e os ruídos das pessoas, meios de transporte e máquinas, ao passo que se encontra e transita por ambientes físicos (casa, trabalho, lazer) e realiza a leitura dos signos presentes nesses espaços, na sintonia que já lhe é habitual. O termo ubiquidade provém da computação e se refere a “um tipo de computação que se localiza entre a computação pervasiva e a computação móvel” (SANTAELLA, 2013, p. 277), e envolve a integração da mobilidade com os sistemas de presença distribuída.

A Figura 1 apresenta de modo conciso as características que o leitor ubíquo adquiriu do leitor movente e imersivo, bem como quais são suas singularidades.

Figura 1 – Leitor ubíquo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Diante de todos os fluxos de conteúdos disponíveis a esse perfil de leitor, o sistema nervoso reage aos estímulos do mundo ao redor e do mundo informacional, o que exige um esforço maior em armazenar tais informações, em memorizá-las e responde a eles por meio de multitarefas, que é diferente de realizar inúmeras atividades simultaneamente, pois, segundo Santaella (2013, p. 280), “refere-se à habilidade de manter uma imagem mental de conjuntos complexos de relações e ajustá-los rapidamente às mudanças nas pistas perceptivas”. O traço distintivo do leitor ubíquo aos anteriores é a influência tecnológica cada vez mais presente: os *smartphones* permitem infinidades na palma da mão e está além de somente comunicar-se, interage-se, conhece-se e se desbrava o mundo com tal facilidade.

A habilidade de caçador do leitor ubíquo é a capacidade de escanear um texto em busca de sinais ou pistas que o conduzem a encontrar as informações almejadas (SANTAELLA, 2013), em oposição à habilidade de fazendeiro, que consiste em realizar uma sequência de

tarefas que demandam uma atenção localizada (SANTAELLA, 2013). Entretanto, para que tais aptidões se concretizem, uma é complementar à outra, e não superior, e ambas são importantes e acionadas durante a leitura, de modo que, conforme Santaella (2013, p. 281), “não se perde a capacidade de concentração em estímulos específicos, sabendo-se diferenciá-la do escaneamento de estímulos complexos quando isso é necessário”.

Apesar disso, a leitura digital altera a ordem dos discursos⁵. Chartier (2002, p. 109-110) esclarece que

na cultura impressa, uma percepção imediata associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares. A ordem dos discursos é assim estabelecida a partir da materialidade própria de seus suportes: a carta, o jornal, a revista, o livro, o arquivo etc. Isso não acontece mais no mundo digital, onde todos os textos, sejam eles quais forem, são entregues à leitura num mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). É assim criada uma continuidade que não mais distingue os diferentes gêneros ou repertórios textuais que se tornaram semelhantes em sua aparência e equivalentes em suas autoridades. Daí a inquietação de nosso tempo diante da extinção dos critérios antigos que permitam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos. Não é pequeno seu efeito sobre a própria definição de “livro” tal como o compreendemos, tanto um objeto específico, diferente de outros suportes do escrito, como uma obra cujas coerência e completude resultam de uma intenção intelectual ou estética. A técnica digital entra em choque com esse modo de identificação do livro pois torna os textos móveis, maleáveis, abertos e confere formas quase idênticas a todas as produções escritas: correio eletrônico, base de dados, sites da *Internet*, livros etc.

Todavia, até um determinado ponto, há alterações no modo com que lemos na tela do computador ou do *smartphone*, mas com os livros não existem grandes impactos: transferiu-se o suporte, do físico, o livro impresso, para o digital, o *e-book*, que pode ser lido nas telas ou suportes produzidos exclusivamente para a sua leitura. Diferentemente do que se imaginava quando a ideia de livros eletrônicos surgiu, no início dos anos 2000, são poucos os materiais a partir dos quais o leitor pode interagir efetivamente com a obra: no *e-reader* (aparelho produzido para armazenar livros digitais) ele pode trocar a fonte, aumentar/diminuir a letra e espaçamento das margens, das entrelinhas e o manuseio das páginas para progredir ou voltar a leitura está a um toque do dedo, uma vez que as telas mais modernas são *touchscreen*.

Em relação a isso, Chartier (1998a) esclarece que o leitor que lê em suporte digital é mais livre, pois o suporte permite interações mais numerosas do que o livro como materialidade física e o leitor está mais distante do que é escrito, de modo que “a tela aparece como ponto de

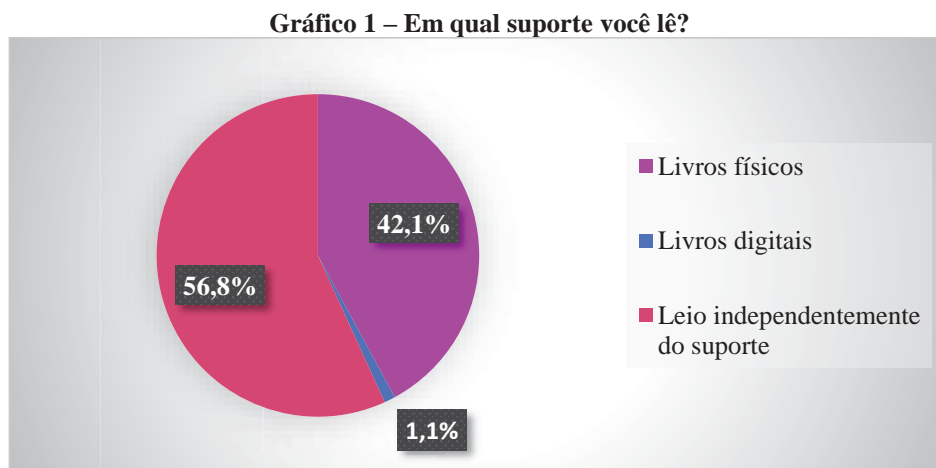
⁵ A ordem do discurso definida por Chartier (2002) é diferente da concepção da expressão apresentada por The New London Group (2000) nas páginas 53 e 74 desta pesquisa.

chegada do movimento que separou o texto do corpo” (CHARTIER, 1998a, p. 13). Todavia, o suporte digital, a leitura em *e-books* nos *e-readers*, não irá extinguir o livro impresso:

os livros continuaram a não só existir, mas a se multiplicar. Na realidade, quando surge um novo meio de comunicação, ele não substitui o anterior ou os anteriores, mas provoca uma refuncionalização no papel cultural que era desempenhado pelos meios precedentes. Via de regra, um período inicial de impacto é seguido por uma readaptação gradativa até que um novo desenho de funções se instale (SANTAELLA, 2007b, p. 288).

Apesar da facilidade e portabilidade – é possível carregar mil livros digitais no mesmo suporte, com peso mínimo, os *e-books* não tiveram a adesão que se esperava, mesmo com aquelas qualidades, muitos leitores preferem os livros físicos pelo contato que se estabelece com o material.

Em relação aos leitores da TAG, eles assinam um material que é enviado de modo impresso e que possui materiais adicionais disponibilizados *on-line*. Assim, a leitura literária dos materiais ocorre em suporte físico, impresso, o que os afastaria do perfil do leitor ubíquo, os tornaria mais próximos do leitor imersivo. Contudo, no formulário disponibilizado virtualmente aos assinantes, foi realizada a seguinte pergunta: “Em qual suporte você lê?”, e as respostas estão no Gráfico 1.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Por essa perspectiva, os assinantes da TAG são leitores ubíquos, eles leem independentemente do suporte. Mas, acreditamos que é possível inserir uma característica para esse perfil do leitor, além da conectividade ilimitada, prevista por Santaella (2013). A conectividade ilimitada é dicotômica, se utilizada com moderação é benéfica. Do ponto de vista positivo, ela possibilita que leiamos mais e, consoante Maria (2016), nunca lemos tanto quanto

atualmente, de modo que a tecnologia ressignificou a importância da escrita. Mais do que isso, o leitor ubíquo utiliza o meio digital para compartilhar suas leituras, e esta é a característica que amplia o seu perfil. Por meio da *Internet*, o leitor ubíquo interage com outros leitores, participar de discussões e mobiliza mais pessoas a lerem também.

No próximo capítulo, intitulado “A interação discursiva e enunciado: gêneros do discurso e relações dialógicas”, apresentamos os estudos do Círculo de Bakhtin em relação ao enunciado e aos gêneros do discurso e à relevância da interação discursiva que integra ambos e que se torna essencial nas relações dialógicas.

3 A INTERAÇÃO DISCURSIVA E O ENUNCIADO: GÊNEROS DO DISCURSO E RELAÇÕES DIALÓGICAS

“Ser significa *conviver*”.
Mikhail Bakhtin

O ser humano, ao longo da sua trajetória, utilizou os mais diversos meios para comunicar-se com o outro, expressar-se e, desse modo, tanto a comunicação quanto o homem evoluíram juntos. Desde a ancestralidade buscava-se a interação entre sujeitos, inclusive por meio de recursos não verbais já havia trocas linguísticas, como a escrita cuneiforme feita pelos sumérios, em torno de 3500 a.C., até a contemporaneidade, em que há diálogo por meio de recursos verbais e não verbais simultaneamente, facilitada pela tecnologia, que tem contribuição expressiva, com o uso de aplicativos de mensagens instantâneas que misturam texto e *emojis* (ícones que expressam sentimentos e atividades, objetos).

Ademais, embora não percebamos, usamos os mais diversos gêneros discursivos no nosso dia a dia, uma vez que a nossa comunicação é pautada por gêneros oriundos de enunciados que circulam nas diferentes esferas. Ao longo do tempo, o modo como nos relacionamos com o outro e a linguagem utilizada foram modificados ou (re)atualizados de acordo com o contexto: é notório como a palavra “mudança” tem conduzido a relação entre o ser humano e a linguagem, de modo que ambos se atualizaram e se adequam as convenções sociais.

Este capítulo versa, em um primeiro momento, sobre a interação discursiva por meio do enunciado e dos gêneros do discurso, de acordo com Volóchinov (2017) e Bakhtin (2016), entrelaçados aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ (PCNs) do Ensino Médio (BRASIL, 2000) – documento que orienta o ensino brasileiro, posto a importância de oportunizar ao discente o contato com diferentes gêneros e que sejam próximos de sua realidade. Além disso, no intuito de aproximar os materiais enviados nos *kits* literários da realidade escolar, sugerir-se-á na análise a prática leitora multimodal para alunos do ensino médio, considerando a diversidade dos gêneros discursivos presente nos *kits*: romance (discurso literário), revista

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes que orientam o ensino no Brasil, lançadas em 1997. Contudo, está em tramitação uma mudança curricular para que seja implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta da BNCC do Ensino Médio foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em abril deste ano e haverá audiências públicas para que os interessados possam contribuir com sugestões, conforme informações do *site* do Ministério da Educação (disponível em: <<https://goo.gl/UEGcx2>>. Acesso em: 29 maio 2018). Em virtude dessa proposta de mudança, ainda em discussão, os PCNs nortearam este trabalho.

informativa (discurso jornalístico). Em vista disso, tal interface entre a teoria do Círculo de Bakhtin e as diretrizes que regem a educação no Brasil torna-se necessária.

Em seguida, aciona-se o conceito de relações dialógicas, de acordo com Bakhtin (2015, 2016, 2018), posto que a leitura é dialógica e que inúmeras relações são apreendidas nesse processo, advindas do enunciado, e atribuem (re)significação a tal ato.

3.1 ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E ENSINO: ENUNCIADOS, GÊNEROS DO DISCURSO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)

Antes mesmo de pensar que a nossa comunicação seria pautada por gêneros, já havia uma classificação definida por Aristóteles e Platão na Grécia Antiga, oriunda da mimese (ROJO; BARBOSA, 2015). A partir dos postulados dos pensadores, delimitam-se os gêneros literários modernos em narrativo, lírico e dramático. Entretanto, a vinculação entre gêneros, esferas de atividade humana e de comunicação viria somente no século XIX.

Durante os anos 1920-1930, um grupo multidisciplinar de intelectuais, conhecido como Círculo de Bakhtin, reuniu-se na Rússia para discutir ideias, sobretudo sobre filosofia e linguagem (FARACO, 2009). Entre os membros, destacam-se Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov⁷ (1985-1936), para os quais será dado ênfase em suas contribuições, e Pavel N. Medvedev (1892-1940). A partir desses encontros, surgiu uma nova perspectiva no que tange aos estudos relativos à interação discursiva e aos gêneros do discurso, o que permite estabelecer relações interdisciplinares e intertextuais entre as áreas linguística e literária.

Pela perspectiva dos estudos do Círculo, delinea-se que o homem enquanto sujeito emprega a língua por meio de enunciados, é assim que ele se expressa, comunica-se e se posiciona discursivamente na sociedade. O ato de enunciar consiste, basicamente, em dizer algo destinado para alguém e, conforme Volóchinov (2017, p. 206), possui “orientação inteiramente social”, pois determinada situação comunicativa concebe o enunciado, que é constituído pelo falante (autor, locutor, emissor) e o ouvinte (leitor, interlocutor, destinatário) em uma alternância de papéis: falante ora é ouvinte, mutuamente – são os sujeitos do discurso.

⁷ Entre as traduções disponibilizadas, há outras grafias para o sobrenome do autor. Entretanto, adotamos esta a partir da recente edição reformulada no Brasil pela Editora 34 (2017), a qual norteia este trabalho.

Dessemelhante ao que outros teóricos desenvolveram no que diz respeito aos estudos enunciativos, Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017) consideram o seu contexto de produção, uma vez que, para eles, o que foi dito, escrito, lido foi concebido antes do que é enunciado agora, no presente. Assim, o que for produzido no futuro igualmente influenciará os próximos enunciados. Dessa forma, Bakhtin (2016) afirma que os enunciados são elos na comunicação: nenhum enunciado está isolado, cada um é ligado a outro(s) e possui princípio e fim absolutos – é pleno de palavras dos outros que se manifestaram discursivamente antes de mim e dos meus enunciados. Assim, eles são inacabados, inesgotáveis, mas também o oposto: quando se enuncia, antes do ouvinte assumir a posição de falante, este irá manifestar todas as suas intenções até que, naquele momento, extenuem-se suas possibilidades enunciativas. Possivelmente, em outro contexto, o mesmo falante, sob outras influências, irá dar outro acabamento àquele enunciado que, embora seja empregado de modo semelhante, não será o mesmo e estará pleno de outras palavras.

O que será determinante no processo da enunciação é a interação social entre os seus participantes e, conforme Bakhtin e Voloshinov (1976, p. 13), “sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação”. A interação realiza-se não somente nos enunciados concretos, mas também nos enunciados monológicos (acontece no plano psicofisiológico) e ambos fazem parte da comunicação discursiva, de uma coletividade social, e são orientados para uma resposta ou respondem a algo (VOLÓCHINOV, 2017). Entende-se por enunciados concretos os eventos sociais, as manifestações discursivas que já estão expressas, direcionadas a algo ou alguém e possuem um determinado tom/entonação, enquanto os enunciados monológicos acontecem de modo isolado, abstrato e são definidos por Volóchinov (2017) como ato psicofisiológico. Contudo, ele esclarece que a realidade da linguagem é “o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Em diferentes estudos, a orientação do enunciado é compreendida por Bakhtin (2015) como discurso responsivo antecipável e interpretação responsiva: o enunciado, o discurso⁸ está voltado para uma resposta, provocando-a, antecipando-a e é construído para ela, até mesmo o silêncio é apreendido como resposta. Bakhtin (2016) assevera, posteriormente, que se espera do ouvinte uma ativa posição responsiva: ele pode concordar, discordar, completar, colocar em

⁸ Ao longo de suas obras, Bakhtin (2011, 2015, 2016, 2018) em alguns trechos utiliza o termo “enunciado” ao referir-se a “discurso”, posto sua relação e importância em seus estudos. Nesta pesquisa serão utilizados ambos os termos.

prática o discurso, visto que o falante manifesta-se prevendo o posicionamento do ouvinte. Bakhtin (2016, p. 25) afirma que a interpretação passiva, quando ocorre, é ativa porque

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta.

É importante salientar que alguns enunciados possuem “compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2015, p. 25). Por esse viés, uma ordem é um enunciado no qual a sua “resposta” será o cumprimento do que lhe fora exigido: considerando o modo com que o discurso ocorre, determinadas atitudes responsivas podem surgir durante a interação, não previstas por aquele que enuncia, como o desconforto e a imprevisibilidade diante do enunciado, e que readequarão sua intencionalidade discursiva.

Uma característica que molda a interação entre o falante e o ouvinte é o tom atribuído ao enunciado, definido por Bakhtin (2016) como entonação expressiva. Sobral (2009, p. 88) destaca que “a entoação avaliativa e a responsividade⁹ ativa são assim atitudes vitais presentes em todo ato e em toda enunciação, vinculados com todo processo de apropriação social e histórica do mundo pelos sujeitos”. Portanto, cada enunciado torna-se único e irrepetível, pois o momento em que ele adquiriu forma não será o mesmo ao ser expresso de outra forma: a entonação muda, o acento valorativo é ressignificado. Conforme Sobral (2009, p. 87),

todo discurso traz em si valoração pelo locutor do dito e do modo de dizer, mesmo que ele antecipe as possíveis reações do outro ou deseje provocar uma dada reação no outro sem conhecê-lo [...]. Há, portanto, em todo discurso, um ajuste, uma negociação, entre entoação avaliativa e responsividade ativa que começa antes mesmo de ser proferida a primeira palavra.

Por essa perspectiva, o enunciado não é neutro e reflete as condições sociais de quem os emprega, ele significa, é ideológico. Conhecemos esta expressão por sua relação com a política, a sociologia e a filosofia, mas, diferente disso, o Círculo de Bakhtin utiliza a ideologia para designar “o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais” (FARACO, 2009, p. 46). Qualquer

⁹ Sentido equivalente para os termos “entonação expressiva” e “atitude responsiva”. Em algumas traduções, tais termos são assim utilizados.

enunciado será ideológico, uma vez que ele advém de umas dessas áreas e manifesta o posicionamento do falante (a seleção de enunciados, o tom, o meio em que ele é verbalizado).

Diante do que o Círculo propõe como enunciado/enunciação, consideramos a leitura, neste trabalho, como um ato enunciativo, de interação social em que o autor se posiciona num determinado contexto e o leitor terá acesso a essa materialidade em um momento posterior. O autor emprega enunciados concretos ideológicos, pleno de palavras de outros, utilizando-se da entoação expressiva para que o leitor, por sua vez, atribua uma atitude responsiva ao que fora materializado. Se for realizada uma releitura, outra atitude responsiva será conferida, pois o leitor estará em outro contexto, diferente da primeira leitura. Cabe destacar que tal atividade é subjetiva, por conseguinte incontáveis (re)significações serão apreendidas.

Assim, identificamos a TAG – Experiências Literárias como locutor, produtor de um determinado enunciado, e o leitor, assinante do clube literário, como interlocutor desse enunciado. O locutor, portanto, por meio de uma entonação e ideologia elabora os kits literários e o receptor terá uma resposta ao que fora enviado. Diante do número expressivo de assinantes que o clube possui, há diversas atitudes responsivas: a formação leitora de cada um realiza-se de um modo; o aspecto que mais irá lhe despertar a atenção nos *kits* e a razão para isso é singular, assim como a compreensão entre os diversos elementos verbo-visuais que o compõem. Em síntese: cada sujeito discursivo possui um contexto com suas particularidades e produz enunciados singulares, de tal forma que na leitura, assim como na oralidade, as (re)significações ocorrem conforme o meio social em que está inserido, atualiza-se.

Diante das influências que permeiam os sujeitos do discurso, assim como a vida interfere interna e externamente no enunciado, Bakhtin e Voloshinov (1976, p. 14) argumentam que

a vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói [tópico da fala] como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles.

Desse modo, compreende-se que o enunciado, a partir da sua relevância como elemento fundamental na interação social, é o modo como a língua é empregada, seja oral e/ou

verbalmente e, assim, a vida insere-se na língua: é, portanto, a unidade real da comunicação (BAKHTIN, 2016). A língua é empregada por meio de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades dos sujeitos em diferentes âmbitos – social, pessoal e/ou profissional, conforme suas necessidades nessas esferas, tornando-os particulares e individuais.

Atribui-se uma determinada estabilidade aos enunciados, uma vez que são considerados sua capacidade de mudança e sua historicidade, oriundas das distintas atividades humanas e que, por conseguinte, configuram os gêneros do discurso. Estes, por sua vez, adequam-se às necessidades da sociedade a partir do meio no qual se inserem e estão em contínua modificação. Considerando a relação entre enunciados e gêneros do discurso, Bakhtin (2016, p. 20) estabelece que ambos

são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Antes de aprofundar conceitualmente o que são gêneros do discurso, resgatamos que suas origens estão em trabalhos anteriores de Bakhtin, direcionados aos estudos literários, sobretudo às obras de Dostoiévski. Por isso, destacamos que em *Problemas da poética de Dostoiévski*, obra publicada na Rússia em 1929 sob o título de *Problemas da obra de Dostoiévski* e reformulada posteriormente, em 1963, adquirindo aquele título definitivo, os gêneros são definidos por Bakhtin (2018, p. 121, grifo do autor) como algo que

sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero 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. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento.

Tais apontamentos enfatizam a atualização e renovação dos gêneros de acordo com o período sócio-histórico, assim como ocorre com os enunciados. Na mesma obra, Bakhtin (2018, p. 207) discorre que discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva”, reiterando a sua importância e o seu uso na e pela sociedade, diferente do que ocorre com a linguística, por exemplo, que se preocupa naquele momento com a forma da língua e faz disso seu objeto. O

estudo sobre os gêneros do discurso é apresentado no texto “Os gêneros do discurso”, publicado somente em 1952-1953 na Rússia.

A atividade humana e o uso da linguagem compõem a base dos gêneros do discurso, sendo que se adequam a inúmeros grupos sociais (são multiformes) (BAKHTIN, 2016). Por isso, compreende-se a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos, dado a infinitude e inexauríveis formas de comunicação humana. Cada grupo social, desde a conversa íntima e familiar, assuntos relacionados aos campos profissionais, o discurso religioso, o discurso literário, possuem suas particularidades e formas de enunciar que são de conhecimento daqueles que estão inseridos nessas esferas de comunicação. Rojo e Barbosa (2015, p. 16, grifo do autor) afirmam que os gêneros são como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e interagir com as outras pessoas (*universais concretos*)”, pois não nos restringimos a participar somente de uma esfera comunicativa, ao longo do dia transitamos pelas mais diversas instâncias e nos adaptamos às necessidades de cada especificidade discursiva – por isso é que nos comunicamos utilizando gêneros.

Os gêneros do discurso possuem três eixos que são indissociáveis entre si: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, de acordo com Bakhtin (2016). Estes eixos, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 87), “não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica”, é necessário, também, considerar a sua mutabilidade de acordo as inúmeras esferas sociais e a sua atualização em cada período histórico, uma vez que os gêneros do discurso não possuem formas rígidas e estagnadas: as atividades humanas transformaram-se no transcorrer dos anos, assim como os gêneros do discurso. Se possuíssem formas rígidas e estagnadas, a evolução da língua, as esferas de comunicação e a interação discursiva não aconteceriam do modo como conhecemos. Há uma estrutura que permeia os gêneros, mas no sentido de moldá-los para serem inseridos em diferentes âmbitos sociais de acordo com a intenção do falante, do locutor.

O conteúdo temático (BAKHTIN, 2016) diz respeito ao domínio de sentido do qual o gênero se ocupa, contudo não se refere ao assunto específico de um texto, pois o conteúdo é apreendido a partir da apreciação de valor e do tom que o autor atribui (ROJO; BARBOSA, 2015). A construção composicional (BAKHTIN, 2016) é o modo de organização e estrutura do texto. O estilo, por sua vez, é a seleção de meios linguísticos empregados para que haja a compreensão responsiva ativa do enunciado (BAKHTIN, 2016). Em relação a isso, Bakhtin (2016, p. 124) afirma que

são complexas as relações mútuas entre estilo e gênero. Os gêneros mudam frequentemente de estilo, os estilos se mesclam por campos e gêneros. O estilo, ao passar de um gênero a outro, modifica-o, transfere para ele peculiaridades do primeiro gênero. A penetração dos estilos falados na literatura dialogizam os gêneros literários.

No que diz respeito aos gêneros do discurso e à literatura, Todorov (2018, p. 52) destaca que a lógica do gênero consiste “nas relações mútuas entre os elementos constitutivos da obra. O sistema de gêneros não é fechado; por conseguinte, ele não é preexistente à obra: o gênero pode nascer ao mesmo tempo que a intenção dela”. A intencionalidade advém do que é determinado como convenção em uma sociedade, uma vez que, conforme o autor (2018, p. 26), “os gêneros literários, de fato, nada mais são do que tal escolha, dentre as possíveis do discurso”. O elo entre gêneros discursivo e literário é comum: “[...] os gêneros literários encontram sua origem, simplesmente, no discurso humano” (TODOROV, 2018, p. 83).

Os estudos de Bakhtin são direcionados, em sua maioria, para a literatura. Sendo assim, as construções estilísticas adquiriram notoriedade, uma vez que exprimem a individualidade do sujeito e que todo enunciado é único e irrepetível (nenhuma esfera comunicativa é igual a outra e a enunciação ocorre num dado tempo e espaço que não acontecem daquele modo novamente). Ao empregarmos a língua atribuímos valor e entonação às nossas manifestações discursivas, para que haja compreensão responsiva ativa do enunciado. A TAG – Experiências Literárias destaca-se nessa característica dos gêneros do discurso, pois há uma preocupação no estilo da narrativa enviada para permear o projeto gráfico – o estilo – do *kit* literário enviado, para que o leitor realize diferentes leituras a partir disso: uma leitura ao recebê-lo e outra após a leitura do livro, efetivamente, na qual identifica-se a ligação entre estilo e elementos verbo-visuais. Além disso, o estilo da TAG é característico. Por isso, outros clubes de leitura no Brasil são identificados de distintas formas, considerando a vastidão do universo literário e as possibilidades de relação com o período sócio-histórico, a narrativa e a vida do autor, entre outras.

Um dos objetivos mais importantes apresentado pelos PCNs é “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 8), e isso incumbe o docente de dispor ao discente e aproximá-lo de diferentes materialidades linguísticas para que ele saiba discernir os grupos sociais e os gêneros discursivos a eles relacionados, bem como os que deles são decorrentes, percebendo as particularidades de ambos.

Ademais, os gêneros do discurso subdividem-se em primários e secundários (BAKHTIN, 2016): o primeiro diz respeito aos que circulam na vida cotidiana e têm predominância, mas não exclusividade, na oralidade, como o bate-papo, a conversa telefônica e, também, as mensagens instantâneas advindas destes – as interações pelos aplicativos *Messenger* e *WhatsApp*. O secundário, por sua vez, advém das “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2016, p. 15), como o romance, a poesia, o discurso religioso e político.

De forma a sintetizar o que fora abordado até o momento neste capítulo, o Quadro 1 apresenta as relações entre o enunciado e os gêneros do discurso, feitas por Bakhtin (2016), evidenciando a importância mútua desses conceitos, que são interdependentes e indissociáveis (BAKHTIN, 2016). Por isso, algumas características são semelhantes a ambos e outras são apresentadas conforme esse autor vai delineando seus estudos sobre enunciados e gêneros do discurso. Tais construções, considerando a relevância nos estudos do Círculo de Bakhtin, serão retomadas na próxima seção e, posteriormente, na análise.

Quadro 1 – Enunciado e gêneros do discurso: características

Enunciado	Gêneros do discurso
Transmitem a história da sociedade e da língua.	
1. Emprego da língua;	1. Atividade humana e o uso da linguagem;
2. Reflete as condições específicas e as finalidades de campo da atividade humana;	2. A partir dos enunciados relativamente estáveis surgem os gêneros;
3. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolavelmente ligados ao seu todo;	3. Riqueza e diversidade;
4. Oral e escrito;	4. Multiformes;
5. Meio com que a vida entra na língua;	5. Heterogeneidade;
6. Um enunciado é ligado ao outro;	6. Oral e escrito;
7. Princípio absoluto e fim absoluto;	7. Primários e secundários;
8. Unidade real da comunicação;	8. Estilo;
9. Expressa a intenção ou vontade discursiva;	9. Meio no qual a comunicação ocorre;
10. Entonação expressiva;	10. Reacentuam-se;
11. Pleno de palavras dos outros;	11. Pleno de palavras dos outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bakhtin (2016)

Enunciado e gêneros do discurso transmitem a história da sociedade e da língua e, conseqüentemente, quando há mudanças aceitas pela coletividade social eles se adaptam e evoluem com os sujeitos do discurso. Além disso, ambos são materializados tanto na oralidade e quanto na forma verbal: o estilo, que é particular de cada sujeito, conforme cada campo de comunicação; e são plenos de palavras daqueles que se posicionaram antes de mim, bem como dos que se posicionarão depois.

A partir do momento que os gêneros do discurso são desenvolvidos em sala de aula e que passam a integrar a vida do discente, que sabe distinguir as especificidades de uma crônica e de um poema, conforme a tríade conteúdo temático, construção composicional e estilo, o aluno está apto a “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2000, p. 8), um dos objetivos dos PCNs nas aulas de Língua Portuguesa, bem como saberá transitar em meio a diferentes linguagens para considerar quem é o outro e sua opinião, suas vivências, reconhecendo-o, respeitando e preservando “as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” (BRASIL, 2000, p. 9).

Todorov (2018, p. 63-64) afirma que “um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação”, ou seja, os gêneros do discurso podem hibridizar-se, reatualizando-os conforme suas utilizações em cada contexto, e intercalar-se. De acordo com Bakhtin (2015, p. 156), a hibridização “é a mistura de duas linguagens no âmbito de um enunciado – o encontro, no campo desse enunciado, de duas diferentes consciências linguísticas divididas por uma época ou pela diferenciação social (ou por ambas)”, essas linguagens referem-se a sua capacidade de “ecoar fora dela e dentro dela, de falar sobre ela e ao mesmo tempo falar nela e com ela, e, por outro lado, essa capacidade da linguagem representativa de servir ao mesmo tempo como objeto de representação e falar para si mesma” (BAKHTIN, 2015, p. 155). Assim, “todo enunciado vivo numa língua viva é híbrido” (BAKHTIN, 2015, p. 159), visto que nossos enunciados são feitos a partir do que já fora enunciado e que os que virão terão esse mesmo processo cíclico, são entrecortados por enunciados.

Os gêneros intercalados, por sua vez, dizem respeito à introdução de diferentes enunciados para compor um gênero (BAKHTIN, 2015; ROJO; BARBOSA, 2015). É preciso recordar que Bakhtin realizou seus estudos a partir da análise de romances, que é um gênero que possibilita inúmeras contribuições. No romance, é possível identificar o diálogo, a carta, o bilhete, mapas e testamentos como gêneros intercalados. Hoje podemos compreender que o jornal, por exemplo, é um gênero discursivo em que há gêneros intercalados, como os classificados, o obituário, a crônica, o artigo de opinião.

A partir dos estudos bakhtinianos acerca do enunciado, da interação discursiva e a importância de ambos nos gêneros do discurso, visando a aproximação com a sala de aula por intermédio dos PCNs, a próxima seção destina-se às relações dialógicas a partir das

contribuições de Bakhtin (2016, 2018) para entrelaçamento posterior com os *kits* literários que compõem o corpus de pesquisa nesta dissertação.

3.2 INTERAÇÃO E LEITURA: DIALOGISMO

Assim como os enunciados e os gêneros do discurso sofreram mudanças conforme as atividades humanas e o uso da linguagem, as relações dialógicas também se adaptaram a essas utilizações conforme os períodos sócio-históricos, posto que a circulação de enunciados alheios que podem ser incorporados discursivamente é vasta. Nesta seção, discorreremos sobre essas relações na materialidade verbo-visual a partir do que o corpus oferece e serão aprofundadas na análise, adiante.

Independentemente de o enunciado ser ativamente responsivo ou ser processado posteriormente, Bakhtin (2016, p. 118) considera que “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social”. Entretanto, é oportuno esclarecermos qual a concepção de “diálogo” é objeto de estudo do autor. O termo é atribuído comumente em relação à interação face a face na qual dois sujeitos comunicam-se, seja oral ou verbalmente, como ocorre nas narrativas entre os personagens, por exemplo.

Todavia, o Círculo de Bakhtin interessa-se pelas forças presentes nessas interações, o contexto de sua produção, e Faraco (2009, p. 62) afirma que assim o Círculo

olha para o diálogo face a face do mesmo modo que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas.

Esses eventos socioculturais relacionam-se com a situação social mais imediata e com o meio social mais amplo, sendo que o Círculo de Bakhtin atribui importância ao que acontece nesses eventos, ao posicionamento empregado (ideologia, entonação, dialogicidade interna do discurso¹⁰) em todo e qualquer enunciado. Desse modo,

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente

¹⁰ A dialogicidade interna do discurso, de acordo Bakhtin (2015), ocorre tanto na réplica como na enunciação monológica e penetra todas as estruturas discursivas, todas as camadas do seu sentido e da sua expressão e diz respeito às relações de produção do discurso até a sua materialização, seja de modo verbal ou não verbal

essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2018, p. 209, grifo do autor).

Assim, entendemos que as relações dialógicas, o dialogismo¹¹, são os vínculos criados a partir de outros que os antecedem, respondendo-os, complementando-os, ampliando-os. Uma obra literária pode ser dialógica pelos vínculos com o contexto sócio-histórico (este é um dos elementos que tornam determinados livros clássicos), a biografia do autor, de modo que o leitor se aprofunda ao passo que realiza a leitura e ressignifica tais relações dialógicas, estabelecendo, inclusive, vínculos com materialidades que possuam linguagem não-verbal.

As relações dialógicas foram delineadas em estudos destinados à literatura, especificamente à obra de Fiódor Dostoiévski, aliadas à metalinguística¹² (BAKHTIN, 2018), em *Problemas da poética de Dostoiévski* e um ano após esta publicação, em 1930, Bakhtin (2015) apresenta a obra *A teoria do romance* na qual discorre sobre o dialogismo, entre outros estudos, ampliando para a análise em distintos romances. Desse modo, o que se pretende apresentar, por ora, são somente as construções dialógicas entrelaçadas aos *kits* literários enviados pela TAG – Experiências Literárias.

De modo muito amplo e simples, o dialogismo remete à interação que ocorre por meio de enunciados verbais e/ou não verbais. Assim, a partir do percurso traçado na seção anterior, reitera-se a importância do enunciado para a consolidação dos estudos dialógicos, uma vez que é registrada a singularidade de cada enunciado, de cada discurso, toma-se conhecimento que ambos são entrecortados por outros enunciados e discursos, respectivamente, ao deparar-se com a palavra do outro e interagir. Nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 6), há referência direta a Bakhtin no que tange à linguagem e ao dialogismo:

nas práticas sociais, o espaço de produção de sentido é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas.

Segundo Bakhtin (2017, p. 26-27), não pode haver enunciado isolado e que

¹¹ Em Bakhtin (2015, 2018), é empregado tanto o termo “dialogismo”, quanto “relações dialógicas” e, nesta pesquisa, serão utilizadas ambas as expressões.

¹² Há traduções que também empregam o termo translinguística. É uma disciplina criada por Mikhail B. Bakhtin que estuda o discurso, mas com abordagem diferente da linguística: preocupa-se com as relações dialógicas que permeiam toda a vida da linguagem (BAKHTIN, 2018).

sempre pressupõe enunciados que o antecederam e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas.

Portanto, o aluno, enquanto locutor e autor de um enunciado, sempre emprega a língua em um contexto único, em um tempo específico, prevendo a interação, as trocas linguísticas com um determinado ouvinte, leitor que está inserido nesse momento e que desempenhará atitude responsiva com locutor e vice-versa.

Entretanto, Bakhtin (2016) estabelece que há discursos que possuem compreensão ativamente responsiva de efeito retardado, bem como não são imediatamente processados para serem respondidos nos discursos subsequentes do ouvinte, leitor, e dizem respeito, particularmente, aos gêneros da complexa comunicação cultural, aos quais entendemos que os gêneros literários pertencem. A compreensão responsiva ativa entre uma ordem e um romance demanda atitudes diferentes; a ordem precisa ser executada imediatamente para ser efetivada enquanto a complexidade de um romance, por exemplo, exige um entendimento profundo, reflexivo e que tem um determinado período para que isso ocorra, conforme sua extensão e experiência leitora.

Com o intuito de ampliar a noção geral de dialogismo apresentada, Faraco (2009, p. 69) afirma que o Círculo compreende “as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas”, considerando que, conforme apresentado na seção anterior, o enunciado, o discurso é pleno de palavras dos outros, assim, reproduzimos discursos citados e os adaptamos de acordo com nossa intenção e situação social.

Desse modo, Bakhtin (2018) esclarece que a relação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage – considerando que todo enunciado possui um “criador” de quem não se pode saber nada sobre ele, enquanto autor real, e sua existência fora do enunciado, pois “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” (BAKHTIN, 2018, p. 210). A ocorrência do dialogismo é possível também a uma palavra isolada (como representante do enunciado de um outro), entre estilos de linguagem (desde que não esteja em uma abordagem linguística), além de ser possível com

a sua própria enunciação como um todo, com partes isoladas desde todo e com uma palavra isolada nele, se de algum modo nós nos separamos dessas relações, falamos com ressalva interna, mantemos distância em face delas, como que limitamos ou desdobramos a nossa autoridade (BAKHTIN, 2018, p. 211).

No que tange à leitura que apresentamos como ato enunciativo (conforme seção 3.1), é preciso compreendê-la como ato dialógico também. Considerando o diálogo como uma forma importante de interação discursiva, Volóchinov (2017, p. 219) estabelece o livro como discurso verbal impresso e é também um elemento da comunicação discursiva, uma vez que

esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc). Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.

Além disso, na leitura identificamos não somente o autor efetivo, que concebeu discursivamente aquela materialidade, mas os demais “criadores” daquela edição, que personificam diferentes enunciações para que o leitor atribua sentido e o relacione dialogicamente a esses enunciados. A interação é o resultado dos eventos socioculturais nos quais o leitor atua para criar vínculos com o que lê, relacionando com determinadas situação e meio sociais. E, assim como a leitura, o ato enunciativo enquanto ato dialógico também é subjetivo: são as experiências leitoras que irão determinar as relações dialógicas estabelecidas e que variam conforme a formação leitora, o contexto e o tempo, pois cada nova leitura (re)significa e gera novas ou outras relações dialógicas.

Se os enunciados e os gêneros discursivos, permeados pela interação discursiva sofreram e sofrem mutações ao longo dos anos por diferentes motivos, as relações com o livro e a literatura, de um modo geral, também tiveram reformulações importantes ao longo dos anos. Os leitores têm necessidade e atribuem importância ao modo como a narrativa interage com elementos internos, como detalhes da vida do autor que foram inseridos no enredo (uma vez que como seres ideológicos que somos, nos inserimos nas nossas produções, de forma intencional ou não), e elementos externos, em que as editoras e responsáveis pelo projeto gráfico da edição preocupam-se em relacionar narrativa e componentes visuais na capa do livro, por exemplo. É interessante observar que o primeiro contato do leitor com a obra é visualmente,

interagindo com a capa e a sinopse do livro, na quarta capa – as informações iniciais da obra, e se após a leitura ele perceber que há vínculo entre enredo e a capa da edição, há ressignificação da leitura. Ademais, Compagnon (2010, p. 146) sublinha que

[...] não há leitura inocente, ou transparente: o leitor vai para o texto com suas próprias normas e valores. [...] as normas e os valores do leitor são modificados pela experiência de leitura. Quando lemos, nossa expectativa é função do que nós já lemos – não somente no texto que lemos, mas em outros textos –, e os acontecimentos imprevistos que encontramos no decorrer de nossa leitura obrigam-nos a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos [...]. A leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante uma significação totalizante à nossa experiência.

Em razão dos fatores sócio-históricos, essencialmente, estamos nos tornando sujeitos visuais e a tecnologia tem contribuído com isso; estamos interagindo nos *smartphones* por ícones que expressam emoções, atividades, como *emojis*, identificamos empresas por sua identidade visual, entre outros. De modo algum a linguagem verbal está extinguindo-se, mas, em virtude dessas mudanças, estamos imersos em múltiplas linguagens diariamente. Brait (2013, p. 44) apresenta a dimensão verbo-visual de um enunciado, pois a linguagem verbal e a visual

desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob a pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente.

Assim, a TAG – Experiências Literárias viabiliza aos associados estabelecer relações dialógicas por meio do livro enviado e com os demais materiais: a revista com as informações sobre o curador, o autor e o enredo (então há o dialogismo entre esses enunciados, discursos); com a caixa colecionável na qual o livro é inserido – a ilustração tem referência com a capa da obra, outra forma de dialogismo, sendo que são elementos visuais que só serão apreendidos por meio do enunciado, discurso verbal. A partir disso, o assinante poderá vincular cada material a partir das suas experiências como leitor, relacioná-lo dialogicamente, uma vez que, de acordo com Bakhtin (2011, p. 348),

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Se a relação das atividades humanas e o uso da linguagem estão em contínua mudança desde o princípio e as relações dialógicas entre verbo-visual desempenham um papel forte na contemporaneidade, exigem-se novo(s) letramento(s) e um outro olhar para com o sujeito que se apropria e compreende as inúmeras informações que lhe são propiciadas incessantemente.

No próximo capítulo, serão abordados os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, a partir das novas linguagens que circulam atualmente.

4 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Assim como os gêneros discursivos sofreram mutações sócio-históricas, além da hibridização e intercalação que são viáveis, ocorreram mudanças também no processo de alfabetização, que consiste em aprender a ler e a escrever. Atualmente, é preciso ir além desse processo, exige-se que nos apoderemos do que lemos e escrevemos. Contudo, não temos ao nosso alcance as linguagens verbal e não verbal apenas de formas isoladas, pois ao entrelaçarem-se propiciam uma nova leitura mediante a qual outras significações são apreendidas, de acordo com as práticas sociais que o sujeito transita. Diante disso, este capítulo versa sobre os multiletramentos e a multimodalidade e de que modo se refletem no letramento literário, uma vez que os *kits* literários combinam linguagens verbo-visuais.

Inicialmente, apresentamos o letramento, abordado em pesquisas educacionais brasileiras desde o final do século XX, e os multiletramentos, os quais demandam do sujeito a apropriação daquilo que ele lê e escreve. Em seguida, discutimos sobre a multimodalidade, uma vez que esta exige os multiletramentos e se relaciona com as linguagens verbo-visuais as quais fazem parte do nosso cotidiano. Para abordar esses conceitos, serão mobilizadas contribuições do The New London Group (2000), doravante TNLG, e dos estudiosos que fazem parte do grupo, como Cope e Kalantzis (2000a, 2000b), Kalantzis e Cope (2000) e Kress (2000), Rojo (2012, 2013, 2015) – que realiza pesquisas conforme o legado do TNLG, e Lemke (2010). Ao final do capítulo, apresentamos o letramento literário no intuito de debater as práticas de leitura no ensino escolar e nas comunidades de leitores, como acontece com a TAG – Experiências Literárias, realizando um contraponto com o modo como a literatura está inserida em sala de aula e para além desse espaço, bem como o que pode ser aprimorado e, para isso, são acionadas as contribuições de Cosson (2014a, 2014b) e Petit (2010).

4.1 MULTILETRAMENTOS

Sujeito e sociedade estão interligados, ao passo que são recíprocas a relação de mudança e a interação entre ambos. Bakhtin (2016) destaca que sujeito e o meio social também estão entrelaçados com a linguagem, do mesmo modo que todos modificam-se por diferentes razões com o decorrer do tempo. Tal como ocorre no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na alfabetização, não seria diferente: o acesso, inicialmente, era restrito ao clero; após para uma

pequena parcela da população (sobretudo aos homens) (MANGUEL, 1997), e há um importante percurso até a universalização da alfabetização. Todavia, as circunstâncias atuais vão além do sujeito somente ler e escrever para interagir em sociedade, e tal necessidade, em um primeiro momento, conduz ao letramento para, então, atingir os multiletramentos.

No que diz respeito à alfabetização, de maneira ampla, comenta-se e há divulgação referente aos índices de analfabetismo (sobre aquele que não sabe ler e escrever), conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que, apesar de ainda serem alarmantes, estão diminuindo ano após ano. Contudo, devido ao avanço tecnológico e às múltiplas linguagens que utilizamos e interagimos diariamente, é fundamental que o sujeito saiba apropriar-se desses recursos e, assim, deve-se discutir sobre o letramento na e da sociedade e realizar pesquisas quantitativas e qualitativas com o intuito de informar a população sobre sua importância, pois o analfabetismo ou a baixa escolaridade não significa que o sujeito não seja letrado. Portanto, o letramento está além da alfabetização. Contudo, até o letramento tornar-se efetivo é preciso resgatar que tanto a leitura, quanto a escrita solicitam competências e habilidades específicas, individual ou socialmente.

Segundo Manguel (1997, p. 85),

os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias do conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

Rojo (2009) traça um percurso da evolução da leitura e da escrita: o ato de ler, na segunda metade do século XX, era associado como a decodificação de grafemas e fonemas para acessar o significado do texto, assim “encontrava-se altamente equacionado à alfabetização” (ROJO, 2009, p. 76). Em seguida, compreende-se a leitura como interação entre leitor e autor; por fim, a partir da década de 1990, Rojo (2009, p. 79, grifo do autor) destaca que a “leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos”. Vale salientar que Bakhtin (2016) ressalta que os enunciados não são únicos e são plenos de palavras de outros que os constituem e os constituirão, compreendemos a circunstância dessa abordagem da leitura. Além disso, Rojo (2009) esclarece que uma etapa não anula a outra, elas complementam-se à medida que se conhece sobre as competências e habilidades requeridas no ato de ler.

No que tange à escrita, Rojo (2009) resgata que nos últimos dois séculos as práticas de ensino estão voltadas para a redação em língua portuguesa e, a partir disso, delimita a sua trajetória no Brasil. Segundo essa estudiosa, a disciplina foi introduzida nos currículos em 1838 e até o século XVIII não era a língua dominante, pois havia a língua geral (as várias línguas indígenas faladas no Brasil naquele período), o latim, bem como a fusão das disciplinas retórica, poética e gramática ocorreu apenas no período de 1838 a 1890. Posteriormente, a partir de 1970, devido à democratização de acesso da população à escola, conforme Rojo (2009, p. 87), “constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias”.

Comprendemos sobre o quão recente é esta abordagem e perspectiva da escrita, que reflete no modo como os estudantes aprendem-na e a apreendem: há um caminho a ser percorrido para que tal prática torne-se plena e eficiente. Contudo, nos anos 1990, o obstáculo passou a ser o volume de informações advindas da globalização e da tecnologia. Com isso, surgiu a necessidade de ir além do que fora discutido até o momento. Tais reflexões acerca da trajetória da alfabetização no Brasil são relevantes para compreender os motivos que deram origem ao letramento e focar em suas práticas para, então, trilhar caminhos rumo aos multiletramentos.

O termo letramento, conforme Soares (2016), surgiu no século XIX na Grã-Bretanha e representa uma mudança histórica das práticas sociais, dado que as demandas da sociedade de uso da leitura e da escrita exigiu a criação de uma palavra, *literacy*, em inglês, a qual provém do latim *litera*, para nomeá-las. Soares (2016, p. 17) define que

literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

No Brasil, o letramento surge ao final do século XX em pesquisas educacionais e é definido por Soares (2016, p. 18) como “o resultado da ação de ensinar ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Se nos comunicamos por gêneros do discurso, em nossa vida cotidiana há inúmeras práticas sociais de letramento: ao dirigir e ser guiado pelas placas de sinalização ao longo do trecho, ao tomar café da manhã e ler as informações nutricionais dos produtos, ao fazer compras e conferir a lista do supermercado e se os preços estão dentro do esperado, ao ir para o trabalho e aguardar o

ônibus, guiando-se pelo número da linha ou a informação referente ao bairro. Assim, o letramento, de acordo com Rojo (2009, p. 98),

busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outras maneiras, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Se na alfabetização o sujeito aprende a leitura e a escrita, no letramento ele se apropria destas práticas, envolvendo-se. Assim, não existe um sujeito que não possua letramento, pois há diferentes níveis conforme os meios em que ele transita e se comunica, sendo “possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo assim letrado de uma certa maneira” (ROJO, 2009, p. 98). Assim, um sujeito que não tenha aperfeiçoado tais habilidades e competências consegue desempenhar e participar de muitas práticas sociais de letramento.

Em relação aos níveis de letramento, Soares (2016, p. 64) apresenta que “o letramento é avaliado e medido em contextos escolares, em censos demográficos nacionais e em pesquisas por amostragem”, resgatando que nos países desenvolvidos é realizada uma avaliação do nível de letramento para determinar quais são as fragilidades e potencialidades conforme cada etapa escolar. No que diz respeito a isso, essa autora informa que o Censo¹³ mudou a concepção da resposta de “analfabeto ou alfabetizado” para “saber ler e escrever um bilhete simples”, o que requer de o sujeito participante compreender a leitura e a escrita para uma prática social e reconhecer a tríade do gênero discursivo bilhete (seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo), conforme Bakhtin (2016), quanto aos demais gêneros.

Contudo, é inviável aplicar os mesmos parâmetros com que os britânicos, por exemplo, são avaliados em nível de letramento, uma vez que o discutem a um tempo expressivo no que diz respeito ao Brasil. Ainda assim, considerando a dimensão geográfica brasileira, dentro do nosso país há restrições em avaliar os níveis de letramento: as condições e o acesso à educação nas diversas regiões do território nacional são díspares, o que comprova a dificuldade do país em melhorar seus índices educacionais, inclusive, em relação a países com situação socioeconômica semelhante. Portanto, reiteramos a necessidade de realizar práticas a serem aplicadas paulatinamente para que se possa aprimorar os níveis de letramento conforme as

¹³ Conforme dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE.

regiões brasileiras e, então, equiparar-se com outros países que disponham das mesmas fragilidades e potencialidades para mudar tal cenário.

De acordo com Soares (2016, p. 16), “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Assim, o significado do letramento tem mudado conforme o tempo, do mesmo modo como ocorreu com os gêneros do discurso. Destacamos também que as culturas desempenham papel relevante nessa transformação: transcendem-se as fronteiras e as manifestações sociais hibridizam-se, cada sujeito constitui-se por meio destas e as reflete. Diante disso, Rojo (2009, p. 99) justifica que “práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”, surgindo, assim, a necessidade de múltiplos letramentos ou multiletramentos (no plural).

Dessa forma, os multiletramentos integram práticas sociais, nas quais estão inseridas as linguagens verbo-visuais, as novas tecnologias e o sujeito, pois, além de interagir entre esta e aquela, apropria-se e as incorpora com sua cultura e demais práticas sociais em que ele interage. A partir disso, entendemos que a transformação entre a sociedade, o sujeito e o modo como a interação ocorre reciprocamente é expressiva, o que requer mudança de paradigmas e atualização constante de técnicas que viabilizem essa integração. Em acréscimo ao que já fora apresentado, Lemke (2010, p. 455-456, grifo nosso) estabelece que

letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado [...]. Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque os letramentos produzem ligações essenciais entre significados e afazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. **Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade:** o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’ mais amplos [...]. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados com eles.

O termo multiletramentos provém da multiculturalidade e a multimodalidade dos textos em que múltiplas culturas transitam (ROJO, 2012) e foi criado pelo TNLG, em 1996, ao perceber que os jovens utilizavam “novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13). O TNLG é composto por um grupo de estudiosos de diversos países, que se encontraram na cidade de New London, New Hampshire (Estados

Unidos), para “refletir o futuro do ensino do letramento; discutir o que precisaria ser ensinado em uma rápida mudança em um futuro próximo e como isso deve ser ensinado”¹⁴ (COPE; KALANTZIS, 2000a, p. 3, tradução nossa). Desse modo, o grupo foi precursor ao destacar a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens que circulam nos mais diversos campos e propor a discussão para que o sujeito se aproprie destas pluralidades (justificando, assim, o porquê do termo “multiletramentos”).

Segundo Rojo (2012, p. 23), algumas características que destacam os multiletramentos:

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

Tais particularidades irão demandar novas práticas de produção de novas ferramentas, como áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, além das ferramentas a que estamos habituados: a de escrita manual e a impressa; e de análise crítica como receptor, leitor e ouvinte (ROJO, 2012). Em relação às características, os leitores da TAG são interativos – conectados por redes sociais, socializando e recomendando leituras, e híbridos – transitam em meio a diferentes linguagens, muitas dessas fornecidas nos próprios *kits* literários, como a associação entre a obra e artes plásticas, músicas, produções cinematográficas, tradições culturais, entre outros.

A necessidade de propor uma Pedagogia dos multiletramentos¹⁵ pode ser compreendida no que Cope e Kalantzis (2000a, p. 5, tradução nossa), estudiosos do grupo TNLG, apresentam o letramento, como algo que

permanece centrado na língua, sendo concebido como um sistema estável baseado em regras como o domínio da correspondência de som-letras. Isto é baseado no pressuposto de que podemos realmente discernir e descrever o uso correto. Essa visão da linguagem deve traduzir-se caracteristicamente em uma pedagogia mais ou menos autoritária¹⁶.

¹⁴ To consider the future of literacy teaching; to discuss what would need to be taught in a rapidly changing near future, and how this should be taught.

¹⁵ O uso do termo Pedagogia dos multiletramentos neste trabalho diz respeito ao ensino e suas práticas de leitura, voltadas ao letramento para atingir os multiletramentos, conseqüentemente, e não no seu sentido pedagógico, também proposto por The New London Group (2000).

¹⁶ Remains centred on language at that, being conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence. This is based on the assumption that we can actually discern and describe correct usage. Such a view of language must characteristically translate into a more or less authoritarian kind of pedagogy.

Ao considerarmos que as principais características dos multiletramentos são a diversidade cultural e de textos em que esta se insere, é interessante o destaque dado por esses autores para o letramento como algo formal e rígido. Todavia, associando novamente aos gêneros do discurso, não imaginamos a comunicação de forma estável e linear, feita somente com um gênero e em uma linguagem. É evidente que uma sobressairá, mas nos habituamos a circular a todo momento em tantas linguagens e gêneros e influenciados por uma sociedade composta pelas mais diversas culturas que possibilitam referenciá-las em muitas situações. Até mesmo pela entonação e o valor que empregamos ao nosso discurso não é possível manter uma linearidade e estabilidade. A escola, por sua vez, está empenhando-se para trabalhar com essa diversidade de gêneros discursivos, como é proposto pelos PCNs, para atender e se aproximar da realidade dos discentes, em termos de linguagem, práticas sociais, tecnologia – visto que as novas gerações possuem familiaridade com esse universo e há uma lacuna entre a tecnologia e o seu uso em sala de aula.

Devido a essa multiplicidade – de cultura e de linguagem, Rojo (2012, p. 16) destaca que são necessárias uma nova ética e novas estéticas:

uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes [...]. Uma nova ética que seja na recepção seja produção ou design, baseie-se nos letramentos críticos [...].

A tecnologia tem possibilitado que todos tornem-se autores, produtores ao mesmo tempo em que são leitores, ouvintes ou espectadores de seus discursos – textos, mídias. A leitura de um romance pode gerar uma *fanfiction* (conteúdo ficcional produzido por um fã, como a continuidade de uma obra, outro desfecho para esta), um curta-metragem, uma resenha escrita para um *blog* ou gravada e disponibilizada no *YouTube*, uma ilustração. Os jovens interessam-se por essas formas de conteúdo e, em geral, sabem como criar, mas as escolas ainda estão buscando meios para que haja essa aproximação nos espaços de ensino, de forma que se torne colaborativa.

Novas estéticas são apreendidas, por sua vez, e são subjetivas porque possuem critérios próprios (ROJO, 2012), os quais diferem do docente e discente e, inclusive, entre os próprios discentes. Em uma obra de arte, em um livro e, inclusive, em uma música cada um desses sujeitos irá realizar uma leitura com base nas suas vivências e experiências, ao passo que cada um desses materiais exige uma análise diferente e que cada um dos sujeitos envolvidos no processo pode contribuir. Assim não existe uma leitura que se incline ou se determine como

“correta” ou “errada”, mesmo que o conteúdo seja utilizado futuramente, outras leituras serão apreendidas: a interação será outra, outras vivências e experiências podem complementar na sua análise, como ocorre com o enunciado, segundo Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017). A circulação desses conteúdos está tornando-se expressiva e a tecnologia favorece nessa ágil propagação, assim, o professor tem a importante função de orientar o aluno na construção do letramento crítico: conduzindo-o, guiando-o a visualizar com tal senso para poder fundamentar seu ponto de vista, expressar-se e interagir em suas práticas sociais, contribuindo para suas experiências e vivências.

Sabemos que, tradicionalmente, o ambiente escolar tem privilegiado recursos rígidos, formais e estáveis, se pensar a partir da concepção de letramento de Cope e Kalantzis (2000a). Todavia, a inclusão de práticas com diferentes gêneros e recursos, inclusive tecnológicos, pode constituir uma relevante mudança de paradigma visando a aproximação da realidade do aluno, que está imerso nesse universo ainda distante das práticas de ensino, e na constituição de criticidade frente a isso. Rojo e Barbosa (2015, p. 135) destacam que

as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva de responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e a adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

Em relação a isso, o TNLG propõe uma Pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) que pretende levar ao ambiente escolar as novas tecnologias da informação, uma vez que os jovens já manipulam tais linguagens aliadas à tecnologia, visando a sua transformação nos nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender (ROJO, 2012). Ao invés de barrar a utilização de celulares ou *smartphones* em sala, por exemplo, poder-se-á usá-los para comunicar, navegar e produzir conteúdo. Evidentemente, é basilar discutir estratégias para incorporar, progressivamente, tais projetos em sala de aula, o que implica repensar o que está sendo ensinado e de que forma isso está ocorrendo, bem como o que as novas demandas de aprendizado podem abordar. Assim, a Pedagogia dos multiletramentos, conforme Cope e Kalantzis (2000a, p. 5, tradução nossa),

concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que a linguagem apenas. Esses diferem conforme a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos,

culturais e sociais específicos. Em alguns contextos [...] culturais, o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e estreitamente relacionado com a linguagem do que o "simples letramento" jamais seria capaz de alocar. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia: uma na qual a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto trabalham a fim de alcançar seus diversos objetivos culturais¹⁷.

Tais mudanças não estão restritas somente ao meio escolar, The New London Group (2000) e Rojo (2013) indicam que nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal também houve mudanças e seus motivos estão relacionados à globalização e o modo como interagimos em sociedade uns com os outros. Em relação às áreas, Rojo (2013) destaca na área profissional a diversidade produtiva, ao passo que na segunda é o pluralismo cívico e na última, na área pessoal, as identidades multifacetadas. A partir do momento que isso é verificado, surge a necessidade de observar as linguagens que permeiam esses âmbitos de forma a identificar um meio em que todos conectem-se.

No âmbito profissional (*working lives*), The New London Group (2000) apresenta que as transformações começaram a ocorrer após o pós-fordismo (por volta dos anos 1970) ou “capitalismo rápido”, no qual houve a substituição das estruturas de comando hierárquicas, focada na produção em massa, para uma hierarquia achatada, em que se estabelecem relações horizontais de trabalho em equipe; valorizam-se trabalhadores e habilidades múltiplas para que seja possível a realização de trabalhos complexos e integrados; e a substituição das estruturas tradicionais de direção e controle por relações pedagógicas de orientação, treinamento e organização de aprendizagem. Um dos fatores que contribuiu para a consolidação disso são as novas relações sociais de trabalho: concede-se voz ao discurso informal, oral e interpessoal, que rege o trabalho em equipe. Assim, torna-se necessário traçar um caminho cauteloso que viabilize aos alunos a oportunidade de desenvolverem competências para o acesso às novas formas de trabalho por meio da aprendizagem dessa nova “linguagem”, para produzir sujeitos capazes de falar, negociar e de se envolver criticamente com as condições de sua vida profissional.

Em relação ao âmbito da cidadania (*public lives – citizenship*), as mudanças são atribuídas pelas instituições públicas, que, conforme The New London Group (2000), por meio

¹⁷ Focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. In some cultural contexts [...] the visual mode of representation may be much more powerful and closely related to language than ‘mere literacy’ would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.

dos estados expansionistas e intervencionistas dos séculos XIX e XX usaram a escolaridade como uma forma de impor padrões nacionais sobre as diferenças dialéticas. O TNLG ressalta que, em algumas partes do mundo, os estados têm diminuído seus papéis e responsabilidades, possibilitando espaço para uma nova política. Assim, houve ressignificação do papel das escolas, as quais devem abordar a diversidade cultural e linguística como questões centrais. Uma das habilidades fundamentais que os alunos irão aprender é a interação com as variações advindas do contexto social, dos discursos híbridos, dos diferentes significados visuais e icônicos (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

No âmbito da vida pessoal (*personal lives*), The New London Group (2000) destaca que, além das mudanças que ocorreram nas outras áreas, neste âmbito os discursos que anteriormente pertenciam ao domínio privado agora tornam-se públicos com naturalidade, potencializado pela tecnologia que nos permite estar conectados a essas informações. Desse modo, os novos canais multimídia e hipermídia podem e frequentemente oferecem aos membros dos grupos culturais a oportunidade de encontrar suas próprias vozes ao oportunizar maior autonomia para diferentes “mundos da vida” (*lifeworld*) – a *Internet* e suas infinitas possibilidades facilitam a criação de comunidades virtuais para que encontrem seus semelhantes. A linguagem, então, torna-se múltipla, uma vez que os sujeitos têm identidades multifacetadas e integram e interagem em inúmeros grupos sociais: eis o desafio para a Pedagogia dos multiletramentos.

No que concerne aos multiletramentos, percebemos que os leitores da TAG são letrados, como pode ser verificado nas respostas do formulário *on-line*, aplicado aos leitores que assinam a TAG – Experiências Literárias, conforme Apêndice A. Entretanto, apesar de suas práticas sociais não estarem inseridas no contexto escolar, especificamente, e não sentirem as mutações no que diz respeito a isso, os leitores tornam-se, então (multi)letrados: há uma transição para que os multiletramentos aconteçam plenamente.

Para que os leitores possam participar do clube literário, eles precisam possuir cartão de crédito ou solicitar a assinatura via boleto, ou seja, mediante pagamento antecipado de alguns meses, sendo realizado de modo virtual. Com efeito, essas pessoas sabem interagir neste mundo tecnológico (computador, *notebook*, *tablet*, *smartphones*, *Internet*), possuem uma conta de *e-mail*, acessam à *Internet* e efetivam a assinatura de modo *on-line*, e mesmo que um outro sujeito o auxilie, o leitor possui alguma noção do seu funcionamento. Após isso, é possível procurar a página da TAG nas redes sociais e instalar o aplicativo do plano de assinatura correspondente

– TAG Curadoria e/ou TAG Inéditos, para socializar suas experiências com os demais associados.

Todas essas atividades constituem práticas de letramento que solicitam multiletramentos: cada sujeito possui uma identidade e está inserido em inúmeros grupos sociais e culturais e compartilha suas leituras e impressões literárias com os demais leitores da TAG. Assim, todos compreendem que há modulação de linguagem conforme as regras do grupo, do mesmo modo que isso deve ocorrer nas demais comunidades das quais os leitores fazem parte. No que concerne aos âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal, os leitores já estão integrados no que cada um exige.

Acreditamos que possivelmente uma das dificuldades encontradas pelos leitores diz respeito à leitura das linguagens verbo-visuais que compõem o *kit* literário, bem como identificar se há um propósito entre esses elementos. Para isso, a próxima seção abordará a multimodalidade, a qual integra os multiletramentos, contempla a união de significados advindos do verbal e não verbal, além de outros recursos que contribuem com a (re)significação da leitura.

4.2 MULTIMODALIDADE

Em nosso dia a dia, possivelmente não percebemos o quanto as linguagens verbo-visuais estão inseridas em nossas atividades, é algo que acontece quase que automaticamente. À medida que isso ocorre, identificamos que as práticas sociais já incorporaram esse modo de linguagem, que surgiu com a Revolução Industrial (SANTAELLA, 2007a; MANGUEL, 1997). Além disso, é oportuno ressaltar que a linguagem verbo-visual é essencial na formação leitora, nos primeiros contatos com a leitura durante a infância: as imagens captam a atenção do leitor enquanto ele ouve a história e auxiliam na construção do que está sendo narrado e durante uma contação de histórias que viabilize a ele aguçar as percepções do sentido – a audição (efeitos sonoros) e o tato (efeitos sensoriais) – de modo a ampliar a imaginação e se aproximar da realidade.

A partir do momento em que o aluno leitor é alfabetizado e letrado, aprende a ler e escrever de forma autônoma, apropriando-se destas habilidades e competências, as imagens irão complementar a narrativa, como acontece em histórias em quadrinhos e tantos outros gêneros. A esse respeito, Lemke (2010, p. 462) esclarece que “nenhum texto duplica

exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto” e, ainda, “devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro”.

Observamos, de maneira geral, que conforme o leitor torna-se proficiente, as imagens têm seu tamanho reduzido até chegar o momento no qual em um livro haverá ilustração na capa e, esporadicamente, em algumas páginas da edição. Entendemos que isso ocorre porque o desenvolvimento da imaginação já percorreu um processo pelo qual as palavras, o enredo, irão encarregar-se de construir e contribuir na formação do leitor.

Para além da formação leitora, em relação às práticas culturais e sociais, a comunicação pode ocorrer de distintas formas, conforme Kress (2000): visual, como a escrita ideográfica chinesa e algumas formas de representação dos aborígenes australianos; movimentos corporais, como a linguagem gestual, que varia de cultura para cultura, e a linguagem de sinais para deficientes auditivos.

Tanto as práticas de leitura, quanto as práticas culturais e sociais são permeadas por textos multissemióticos ou multimodais. A multimodalidade surgiu na área da comunicação nas últimas décadas, que anteriormente centralizava-se na linguagem escrita, e nos demanda a repensar o cenário social e semiótico das sociedades desenvolvidas, uma vez que, na contemporaneidade, a escrita não é o único meio para expressar-se, pois a linguagem “visual” está adquirindo cada vez mais espaço, além da crescente influência de outros modos, como gestos, música, imagens, ainda não foram analisadas de forma consciente e coerente (KRESS, 2000). Sendo assim, a união entre linguagem verbal e não verbal é o que constitui a multimodalidade.

A interação entre essas práticas ocorre por meio das nossas percepções do sentido – visão, audição, olfato, paladar e tato: é assim que o corpo humano interage com o mundo e nenhum deles age isoladamente (como ocorre com a audição e a visão quando identificamos os sons da fala e as letras escritas, respectivamente). De acordo com Kress (2000), as representações sociais ocorrem por intermédio da materialidade, do modo e/ou da mídia. O primeiro, a materialidade, diz respeito a algo que uma cultura usa como forma de expressar-se, pode ser algo físico (sons, papel, tecido, luz, marcas em uma superfície – letras ou braile) ou não-físico (como a escolha do léxico a partir de fatores sociais e culturais); em relação ao modo, Kress (2000) refere-se a todo meio de representação e comunicação semioticamente articulada

(a escrita, por exemplo) e que determina o que e como algo é dito, manifestado; e no que concerne à mídia, por fim, diz respeito à transmissão e disseminação dos sinais (a fala, por exemplo, apresenta o ar como mídia) e estabelece para quem e de que forma a informação será destinada (KRESS, 2000).

Além disso, a materialidade e modo são subjetivos, uma vez que estão relacionados às percepções do corpo humano, que recebe as informações de distintas formas em cada sujeito. Desse modo, a escolha de um ou mais modos de representação por uma cultura facilita a apreensão de sentido por parte dos membros de determinada sociedade. A partir disso, Kress (2000) afirma que, inicialmente, todos os textos¹⁸ são multimodais, porque nenhum texto existe em único modo apesar de que uma modalidade pode ser dominante e isso ocorre por mais duas distintas e relacionadas maneiras, ao mesmo tempo:

[...] há textos e objetos (de tipo semiótico) que existem predominantemente em um modo ou modos diferentes do (multi)modo da linguagem e [...] existem sistemas de comunicação e representação que são reconhecidos na cultura como multimodais, embora, na verdade, todos esses sistemas sejam multimodais¹⁹ (KRESS, 2000, p. 184, tradução nossa).

Por essa perspectiva, o conceito de multimodalidade, particularmente para a Pedagogia dos multiletramentos, nos faz repensar as distinções entre a comunicação e o uso – leitura e uso, em especial (KRESS, 2000). Ao pensarmos nos materiais que a TAG elabora e envia aos leitores mensalmente, podemos fazer um paralelo ao adquirir um livro em uma livraria. Nesta nos deslocamos até o lugar no intuito de adquirir um exemplar com título específico ou solicitamos uma recomendação ao vendedor, ainda podemos passear entre as prateleiras e escolher de forma aleatória. Ao caminharmos, alguns títulos poderão nos despertar a atenção imediatamente, outros livros podem captar a atenção pelo projeto gráfico da capa ou pela posição de destaque: um lugar diferente dos demais, por figurar na lista dos “mais vendidos” ou “lançamentos”. Assim, o sujeito irá retirá-lo do lugar onde está e manuseá-lo, conferir quem é o autor, se a temática é interessante para que ele possa adquirir. Além disso, também pode conferir em relação à edição: quem é a editora; se é capa dura, capa mole ou *pocket*; se tem

¹⁸ Entendemos que a perspectiva apresentada como “texto” aproxima-se de Bakhtin (2016) enquanto materialidade discursiva, e não somente como recurso verbal.

¹⁹ [...] there are texts and objects (of a semiotic kind) which exist predominantly in a mode or modes other than the (multi-) mode of language. And [...], there are systems of communication and representation which are acknowledged in the culture to be multimodal, though, in fact, all such systems are multimodal.

jacket (capa de papel que pode ser removida); se possui orelha; ilustrações; se for de literatura estrangeira, quem a traduziu; qualidade do papel; diagramação.

No que diz respeito à capa e à qualidade dos projetos gráficos das edições, que não é algo exclusivo deste século, Powers (2008, p. 7) afirma que

a capa, sem dúvida, cumpre um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo. [...]. Embora a edição para crianças e jovens esteja aparentemente em alta no começo do século XXI, a qualidade dos projetos gráficos, inclusive das sobrecapas, tem se mostrado inferior à de períodos muito anteriores, quando era exigido um nível maior de habilidade e engenhosidade para se obterem cores claras e vibrantes, letras manuscritas ou papel texturizado agradável ao tato.

Todas estas atividades realizadas em uma livraria são multimodais: envolvem as percepções do sentido – sobretudo a visão e o tato, o livro é uma materialidade física, possui um modo e mídia. Entretanto, a multimodalidade exige multiletramentos, uma vez que, segundo Rojo (2012, p. 19), a primeira possui “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Em relação à TAG, por sua vez, a multimodalidade que permeará as atividades é diferente das propiciadas ao sujeito que adquire suas obras em uma livraria. Não se restringe apenas ao contato com o livro (visão e tato), há a expectativa com a chegada da caixa na qual os materiais são enviados e com a obra indicada pelo(a) curador(a). A revista informativa pode contemplar matérias que despertem o paladar, como a apresentação de pratos típicos que fazem parte do enredo, ou o mimo pode estar relacionado ao olfato, como ocorre em um dos *kits* enviados, no qual foi enviado um aromatizador de ambiente com essência que remete ao enredo de *O alforje*, e que será apresentado na análise. O leitor já sabe que receberá uma edição em capa dura, com projeto gráfico exclusivo aos associados e ele preza tais características. Assim, os multiletramentos a serem acionados durante essas práticas de leitura também são distintos: são atividades que possuem a mesma materialidade, modo e mídia e envolvem percepções do sentido, mas que requerem práticas de multiletramentos diferentes. Quanto às percepções do sentido envolvidas durante a leitura, Manguel (2017, s. p.) destaca que

a experiência intelectual de atravessar as páginas ao ler torna-se uma experiência física, chamando à ação o corpo inteiro: mãos virando as páginas ou dedos percorrendo o texto, pernas dando suporte ao corpo receptivo, olhos esquadrinhando em busca de sentido, ouvidos concentrado nos sons das palavras dentro da nossa

cabeça. As páginas que virão prometem um ponto de chegada, um vislumbre do horizonte. As páginas já lidas propiciam a possibilidade de recordação. E no presente do texto existimos suspensos num momento que muda o tempo todo, uma ilha de tempo tremulando entre o que sabemos do texto e o que ainda está por vir.

Aliado a isso, há também as relações dialógicas, consoante Bakhtin (2018), que permeiam os leitores que adquirem seus livros em livrarias e os leitores que assinam a proposta da TAG – Experiências Literárias. Do mesmo modo que há mudanças entre ambos, a necessidade de criticidade em relação a esses materiais e os elementos que o compõem é imprescindível, uma vez que tal diversidade e inúmeras possibilidades de leituras encontram-se disponíveis a esse leitor, enquanto aluno/sujeito, e também repercute no que ele lê e no vínculo estabelecido durante a leitura, exigindo igual criticidade. Entretanto, assim como foi mencionado no que diz respeito aos gêneros do discurso, aos (multi)letramentos e às linguagens, ao sofrerem modificações de acordo com o contexto, o leitor e seu modo de ler, bem como a relação estabelecida com o livro, passaram pelo mesmo processo e serão apresentados no próximo capítulo.

Antes disso, a próxima subseção irá aprofundar como os multiletramentos e a multimodalidade são empregados na Pedagogia dos multiletramentos, conforme o que é proposto por The New London Group (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b), Kalantzis e Cope (2000) e Rojo (2013).

4.2.1 Pedagogia dos multiletramentos: “o que” e “como” – *Designs* e fatores

A proposta da Pedagogia dos multiletramentos apresentada por The New London Group (2000) subdivide-se em “o que” é e “como” aplicá-la. A primeira parte consiste nos *designs* de significação (*designs of meaning*) – *Design* disponível (*Available designs*), *Designing* e *Redesigning*, e nas dimensões de significação (*dimensions of meaning*) – *Design* linguístico, *Design* visual, *Design* sonoro, *Design* gestual, *Design* espacial e *Design* multimodal, ao passo que a parte seguinte aborda os aspectos teóricos da Pedagogia dos multiletramentos – Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico, Prática transformada.

The New London Group (2000, p. 19, tradução nossa) afirma que “professores e diretores são vistos como *designers* de processos e meios de aprendizagem, não como chefes

ditando o que aqueles a seu cargo devem pensar e fazer²⁰”, assim o termo *design* diz respeito enquanto estrutura organizacional dos produtos ou do processo de fazer *design*, de criar ou produzir e “é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis”²¹ (COPE; KALANTZIS, 2000b, p. 201, tradução nossa). Inicialmente, essa concepção de produção apoia-se em três elementos que, juntos, enfatizam a construção de significados como um processo ativo e dinâmico e não algo orientado por regras cristalizadas: *Design* disponível, *Designing* e *Redesigned*.

Os *Designs* disponíveis, conforme The New London Group (2000), são recursos que incluem as gramáticas da linguagem e de outros sistemas semióticos, como o filme, a fotografia, ou os gestos, além da “ordem do discurso” (propõe-se a captar a forma como diferentes discursos se relacionam, dialogam uns com os outros). Por discurso, o grupo (THE NEW LONDON GROUP, 2000) entende-o como uma configuração de conhecimentos e suas habituais formas de expressão, que possui estilo – a configuração de todas as características semióticas em um texto (como a relação da linguagem com o *layout* e as imagens) e gêneros. Estes “são formas de texto ou de organização textual que surgem de uma particular configuração social ou de relacionamentos particulares dos sujeitos em uma interação”²² (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 21, tradução nossa), refletem os seus objetivos e possuem aspecto intertextual a outros textos – as relações dialógicas (BAKHTIN, 2018).

O *Designing* é um processo de formação emergente de significado que envolve representação e recontextualização e está conectado aos *Designs* disponíveis, mas não é apenas sua reprodução: “o *Designing* transforma o conhecimento pela produção de novas construções e representações da realidade²³” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 22, tradução nossa) e sempre envolve a transformação dos *Designs* disponíveis, fazendo novo uso de materiais antigos. Ler, ver e ouvir são instâncias do *Designing*, pois à medida que leitores e ouvintes encontram textos como *Designs* disponíveis, é possível basear-se neste como um recurso para fazer novos significados.

O *Redesigned*, por sua vez, segundo The New London Group (2000, p. 23, tradução nossa), “[...] pode ser criado ou reproduzido em relação aos recursos para a construção de

²⁰ Teachers and managers are seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think and do.

²¹ Design is a process in which the individual and culture are inseparable.

²² [...] are forms of text or textual organisation that arise out of particular social configurations or the particular relationships of the participants in an interaction.

²³ Designing transforms knowledge by producing new constructions and representations of reality.

significado disponível nos *Designs* disponíveis²⁴, de modo que também não se trata apenas de reprodução ou criação. Além disso, o *Redesigned* é consolidado em padrões de significado histórica e culturalmente recebidos, ao passo que é também produto único da criação humana – um significado transformado (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Ao considerarmos que toda materialidade provém de uma materialidade anterior a ela, em tudo há *Redesigned* – há ressignificação conforme ocorrem mudanças sociais.

De modo geral, o conceito de *Design* abordado pelo TNLG (THE NEW LONDON GROUP, 2000) enfatiza as relações entre os meios de significação recebidos (*Designs* disponíveis), a transformação desses meios em seu uso híbrido e intertextual (*Designing*) e, por fim, a condição de ser ressignificado (*Redesigned*). The New London Group (2000) afirma que a metalinguagem da construção de significado aplica-se a todos os aspectos do processo. Percebe-se que de distintas formas é possível hibridizar os *designs*, pois, em uma aprendizagem plena, eles ocorrem de modo natural e fornecem os recursos necessários para que o aluno se torne autônomo e consiga cumprir todas as etapas propostas para realizar a ressignificação com êxito.

Além disso, na leitura é igualmente possível encontrar os *designs* de significação: o leitor possui o livro como um *Design* disponível; estabelece as relações conforme progride em sua leitura – *Designing*; e, ao final, há um novo significado ou a ressignificação conforme suas experiências leitoras. Essas experiências são subjetivas e particulares, em algumas situações podem possuir semelhanças à medida que os leitores interagem e dialogam, no amplo sentido do termo, como visto sobre as relações dialógicas em Bakhtin (2018), estendendo-a também à interação entre leitor-autor. Em relação a isso, Cope e Kalantzis (2000b, p. 226, tradução nossa) afirmam que

os leitores, afinal, nunca foram mais receptores de textos, pois escolhem o que leem; eles leem o máximo de um texto que lhes interessa; e eles leem em textos o que eles farão. O significado na literatura é tanto em sua recepção quanto em sua produção. Há sempre interação entre o mundo dos artistas e o mundo das audiências, seja como aplausos, seja como vendas, ou críticas. De fato, a interação com o público torna-se um foco principal na maioria dos momentos da arte, a partir de compromissos teatrais que necessariamente incorporam o público ao valor de choque da arte moderna. Todos são meios interativos²⁵.

²⁴ [...] may be variously creative or reproductive in relation to the resources for meaning-making available in available designs.

²⁵ Readers, after all, have never been more receivers of texts for they choose what they read; they read as much of a text as interests them; and they read into texts what they will. The meaning in literature is as much in its reception as in its production. There is always interaction between the world of artists and the world of audiences, whether as applause, or ticket sales, or reviews. Indeed, interacting with audiences becomes a prime focus in most moments

A segunda parte do que é a Pedagogia dos multiletramentos, as dimensões de significação, trata da criação de uma metalinguagem e que se torna um dos objetivos do Projeto Internacional dos Multiletramentos: desenvolver uma gramática funcional acessível educacionalmente (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Esse material inclui o textual e o visual, assim como as relações multimodais entre os diferentes processos da construção de significado.

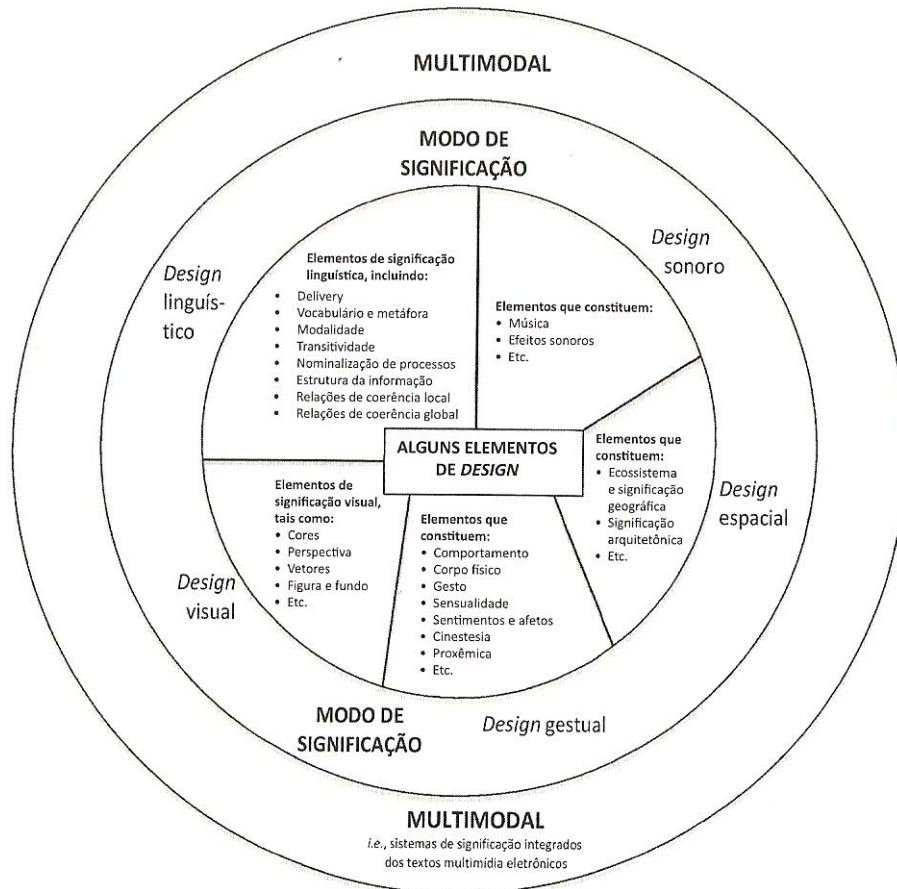
The New London Group (2000) esclarece que a metalinguagem precisa ser flexível e aberta para que professores e alunos sejam capazes de escolher as ferramentas disponíveis e se sentirem autônomos para criar suas próprias ferramentas. Assim, o principal objetivo da metalinguagem é “[...] identificar e explicar as diferenças entre textos e relacioná-los aos contextos culturais e de situação em que eles parecem funcionar”²⁶ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 24, tradução nossa). É relevante compreender que isso não diz respeito à imposição de regras, padrões ou privilegiar determinado discurso, o TNLG esclarece que são sugestões de análises para auxiliar nos significados apontados pelos *Designs*.

A partir dessas considerações, são apresentadas seis áreas da gramática funcional, muito importantes no processo de significação: *Design* linguístico, *Design* visual, *Design* sonoro, *Design* gestual, *Design* espacial e *Design* multimodal, sendo que o último é diferente dos demais porque representa os padrões de interconexão entre as demais dimensões e os relaciona dinamicamente. A Figura 2 concatena-os no intuito de auxiliar o modo como todos estão integrados, bem como os elementos que compõem cada um.

of art, from theatrical engagements which necessarily incorporate audiences to the shock value of modern art. They are all interactive media.

²⁶ [...] to identify and explain differences between texts, and relate these to the contexts of culture and situation in which they seem to work.

Figura 2 – Sistemas multimodais



Fonte: Rojo (2013, p. 24), adaptada de The New London Group (2000, p. 26)

The New London Group (2000) define-os: o *Design* linguístico é a 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. O *Design* multimodal entrelaça-os 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.

Para que uma teoria pedagógica tenha êxito, é importante que considere as concepções sobre como a mente humana funciona na sociedade e nas salas de aula, bem como sobre a natureza do ensino e da aprendizagem. O TNLG (THE NEW LONDON GROUP, 2000) destaca que o conhecimento humano está inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Para isso, no que tange aos aspectos teóricos da Pedagogia dos multiletramentos, The New London Group

(2000) apresenta uma integração complexa de quatro fatores: Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico e Prática transformada.

A Prática situada é constituída a partir de experiências próximas dos alunos (*Designs* disponíveis) (KALANTZIS; COPE, 2000), de seus contextos, os quais serão dialogados em sala de aula pelo professor. Conforme Rojo (2012, p. 30), possui um significado particular e “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”. Na Instrução aberta, o objetivo consiste na conscientização e no controle sobre o que está sendo ensinado (KALANTZIS; COPE, 2000), a partir do que o aluno já conhece e realizou. Nesta etapa, são sistematizadas as práticas vivenciadas, os gêneros e *designs* familiares aos alunos e de seus processos de produção e recepção, além de estabelecer critérios para uma análise crítica (metalinguagem) (ROJO, 2012).

O objetivo do Enquadramento crítico, de acordo com Kalantzis e Cope (2000), é auxiliar os alunos a interpretar os contextos sociais e culturais que são particulares do *Designs* de significação e os envolve em um aprofundamento sobre o que estudaram. Por último, na Prática transformada transfere-se a construção de significado para a realidade: os alunos devem criar e executar, de modo reflexivo, novas práticas incorporadas em seus próprios objetivos e valores (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Essa parte teórica da Pedagogia dos multiletramentos, assim como ocorre com os *designs* de significação, deve ser incorporada nas práticas docentes de modo espontâneo para um ensino efetivo. É importante que a Prática situada surja das necessidades do grupo para que haja interesse dos alunos na aprendizagem, logo diferentes grupos demandam diferentes necessidades. Assim, as demais etapas irão contribuir expressivamente na formação crítica do grupo em relação ao seu contexto, que foi o ponto de partida, para que a Prática Transformada aconteça plenamente, dentro do escopo que fora proposto.

As aulas em que os textos literários são trabalhados possuem as mais diversas práticas, quando acontecem. Entretanto, eles podem e devem ser trabalhados dessa forma, surgindo a partir de uma Prática situada. A próxima seção versa sobre o letramento literário e alternativas para que as práticas leitoras se tornem relevantes e prazerosas para os alunos.

4.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

A literatura nas escolas é vista de inúmeros modos e se questionarmos alunos de diferentes escolas, distintas opiniões serão expressadas independentemente de ser no ensino público ou privado. Os PCNs (BRASIL, 2000) estabelecem a divisão do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura para o ensino médio, contudo, não preveem as competências e habilidades necessárias para essa, somente para a primeira. Entretanto, acreditamos que ambas as áreas sejam interligadas e que uma encontra seu sentido na outra.

Nesta seção, nosso intuito é apresentar como a leitura literária é realizada em sala de aula, sobretudo no que tange aos círculos de leitura e às comunidades de leitores, como será aprofundado em seguida, assim como o que é uma prática leitora multimodal e os elementos necessários para sua elaboração. Independentemente da abordagem, partimos do pressuposto de que a literatura esteja inserida de algum modo na vida dos alunos, considerando que nosso foco é o ensino médio, contudo, caso não seja essa a realidade, há meios de inserir a leitura literária nas experiências em sala de aula. Assim como ocorre com o letramento de modo amplo, os discentes possuem letramento literário.

Antes de apresentarmos dados atuais sobre os índices de leitura no Brasil, resgatamos os estudos de Manguel (1997, p. 93) sobre o ensino da leitura desde a Idade Média, em que “o sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno do que de sua inteligência”, pois o ensino escolástico, característico do período, treinava os alunos a considerar um texto conforme determinados critérios pré-estabelecidos e oficialmente aprovados. Além disso, o modo como a leitura era ensinada, conforme Manguel (1997, p. 96-97), é igualmente relevante: “ensinavam-se os estudantes a ler por meio de comentários ortodoxos, que eram o equivalente às nossas notas de leitura resumidas” e que “o mérito desse tipo de leitura não estava em descobrir uma significação particular no texto, mas em ser capaz de recitar e comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se ‘um homem melhor’”. Ou seja, não se formavam leitores críticos e reflexivos, consistia somente em ler para decodificar.

No tocante ao aspecto físico das escolas, Manguel (1997) destaca que ocorreram poucas mudanças desde o tempo de Carlos Magno, imperador medieval: as aulas ocorriam em salas grandes; o professor senta-se em atil elevado ou à mesa, em um banco comum; o livro encontrava-se aberto na mesa, diante do professor; os estudantes sentados em bancos, segurando páginas ou tabuletas de cera para tomar notas. Diante dessas percepções históricas sobre o ensino da leitura, compreendemos a relação dicotômica da contemporaneidade: ao

mesmo tempo em que os alunos têm acesso aos mais diversos títulos literários, é necessário um trabalho árduo e muito empenho das escolas para que a leitura não seja somente decodificada, e que os alunos se tornem leitores e sujeitos críticos. É preciso ir além da imagem do professor sentado, com o livro aberto, e dos alunos do mesmo modo.

No cenário atual, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, edição de 2015, apresenta alguns dados sobre os índices de leitura entre os estudantes: a média de livros lidos nos últimos 3 meses por esse público é de 4,91 e a média dos livros lidos indicados pela escola é de 2,46 (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 63). Em relação à penetração e média de livros indicados pela escola, há um declínio conforme as faixas etárias (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 64): de 11 a 13 anos – 66%; de 14 a 17 anos – 45%; e de 18 a 24 anos – 19%, mas no que diz respeito aos livros lidos em geral, nessas mesmas faixas etárias, os índices são (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 64): de 11 a 13 anos – 5,29 livros; de 14 a 17 anos – 3,81 livros; e de 18 a 24 anos – 2,49 livros. O Instituto Pró-Livro (2015) destaca que o conceito de livros lidos é geral e abrange a leitura tanto em sua totalidade, quanto de maneira parcial.

A pesquisa não detalha as circunstâncias para que a redução ocorra entre os adolescentes, tanto em livros indicados pela escola, quanto em livros lidos de modo geral. Maria (2016) associa à queda o (des)interesse pela leitura entre os jovens e a ausência de histórias e narrativas, uma vez que a presença da contação de histórias é frequente durante o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano, em torno dos 7 aos 11 anos de idade) e o índice de leitura é maior. Portanto, há estímulo e se propicia o contato com a leitura literária nesse período de aprendizagem. Cosson (2014b, p. 20-21) acrescenta que

aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte de sua vida.

O texto literário em sala de aula, em diversas ocasiões, funciona como pretexto para outras funções (PETIT, 2010; MARIA, 2016), não abordando ou deixando para segundo plano o caráter humanizador e as relações dialógicas, conforme Bakhtin (2018), das quais o material originou-se. Todavia, além disso, Cosson (2014b, p. 20) ressalta que

a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim para o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina a parte da Língua Portuguesa.

Assim, o ensino da literatura no ensino médio, no qual focamos visando a elaboração de práticas leitoras multimodais com os *kits* analisados, é restrito à história da literatura brasileira, conforme Cosson (2014b), cuja atenção consiste em uma cronologia literária e na apresentação dos estilos de época, cânone e biografia dos autores. O texto literário, quando utilizado, é geralmente disponibilizado por meio de fragmentos para que sejam justificadas as características anteriormente apresentadas (COSSON, 2014b).

Desse modo, o letramento literário é compreendido, de acordo com Cosson (2014b, p. 12), no “que se refere a processo de escolarização da leitura”. No entanto, resgatando a importância da formação leitora desde a infância, Manguel (1997, p. 89) salienta que

em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura.

Assim, o letramento literário é uma prática contínua, a ser feita permanentemente, e os discentes, progressivamente, irão compreendendo a importância da leitura literária para o desenvolvimento da criticidade, humanidade e empatia para que, então, consolide-se uma comunidade de leitores. A expressão surge em um texto do historiador Roger Chartier (1998b), a partir da ideia de “comunidades interpretativas” de Stanley Fish, e que consiste em “observar como as formas materiais afetam os seus sentidos, localizar a diferença social nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas” (CHARTIER, 1998b, p. 27), em relação à atividade leitora. Em adição a isso, Cosson (2014a, p. 138-139) reitera que

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.

Ao buscar o fortalecimento de uma comunidade de leitores, deve-se constituí-la no ambiente escolar de modo que os docentes possam trabalhar para que essas aulas não sejam imposições e feitas para atender as exigências do conteúdo programático, exclusivamente, porque, segundo Petit (2013, p. 38), “[...] a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação. Se tentarmos capturar os leitores com redes, receio que levantem voo para outros prazeres”.

Antes de abordar as práticas para que o aprofundamento do letramento literário ocorra nas escolas, é importante frisar que a comunidade de leitores da TAG possui determinadas características que são peculiares em relação à comunidade de leitores constituída em ambiente escolar. A comunidade de leitores assinantes da TAG²⁷ é privilegiada: o público assinante é adulto; pertence a uma parcela da população brasileira, independentemente da região em que vive, que possui cartão de crédito para efetuar a assinatura e realizar compra *on-line*; com grau de escolaridade superior; tem acesso a livros, e geralmente adquiridos por eles mesmos em livrarias, virtuais ou físicas, ou sebos; alguns possuem *smartphone* e interagem pelo aplicativo exclusivo aos assinantes; podem investir em bens culturais mensalmente, visto que é a periodicidade da assinatura.

A comunidade de leitores oriunda do ambiente escolar²⁸ geralmente conta uma biblioteca que dispõe, em sua maioria, de um acervo²⁹ modesto; a organização do acervo e a seleção dos títulos é feita por um profissional com formação não bem especificada; o professor pode levá-los a esse espaço ou transferir as obras para a sala de aula, para que os alunos escolham qual será a próxima leitura; em alguns espaços, o bibliotecário faz a mediação de leitura, realiza contação de histórias e orienta os alunos quanto aos títulos disponíveis conforme a idade escolar. Nas escolas em que não há um espaço reservado para a biblioteca, o professor é quem se responsabiliza pelo acervo e por disponibilizar os livros aos alunos. A leitura literária pode ser socializada com o grupo, registrada no caderno ou faça parte de alguma avaliação, o que a torna uma leitura obrigatória. Não há aplicativo para interação e nem acesso à livraria (é

²⁷ As informações mais detalhadas acerca do perfil do leitor assinante da TAG serão apresentadas durante a análise, no capítulo 5, seção 5.1.

²⁸ Para detalhar essa comunidade de leitores nos guiamos pela realidade das escolas públicas brasileiras.

²⁹ Em relação ao acervo literário das escolas, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, promove o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Desde 2007, aliou-se ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

importante resgatar que muitas cidades brasileiras não possuem uma), talvez os alunos não possuam livros em casa e conheçam narrativas pela oralidade – a contação de histórias.

Tecidas essas considerações, uma vez que são comunidades de leitores que divergem substancialmente, apresentamos a seguir algumas práticas de leituras que são viáveis no intuito de que o letramento literário seja desempenhado satisfatoriamente, contribuindo com a formação de leitores críticos, em que os *kits* literários enviados pela TAG possam ser utilizados: são os círculos de leitura (COSSON, 2014a), os clubes de leitura (COSSON, 2014a; PETIT, 2010) e as práticas leitoras multimodais (RÖSING; MELLO; TAVARES, 2016).

Os círculos de leitura são comuns nos clubes de leitura e podem ser propiciados além do ambiente escolar, como em bibliotecas, livrarias, grupos de amigos – presenciais ou virtuais, entre outros. Daniels (2002, p. 18-27), citado por Cosson (2014a, p. 140), apresenta as características essenciais em um círculo de leitura:

- a) a escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função (registros que os alunos fazem a partir de uma função previamente definida em relação ao texto);
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação do aluno;
- j) uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para a leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo.

Na sala de aula, os círculos de leitura podem funcionar com sucesso, sendo dinâmicos com a troca de experiências leitoras, uma vez que os alunos em seus respectivos grupos leem obras diferentes e as compartilham posteriormente. Contudo, Cosson (2014a) afirma que um dos obstáculos está na forma de avaliação dos alunos, pois ela é proposta por meio da observação e da autoavaliação do aluno, de acordo com item “i”. Sabemos da necessidade de rever os métodos de avaliação no ensino, posto que os alunos apresentam distintas potencialidades e fragilidades em sua aprendizagem e que uma avaliação formal e “tradicional”

em um círculo de leitura seria contraditória em relação a sua proposta diferenciada de trabalhar com a leitura literária. É algo para ser discutido pelos docentes e pensado junto aos alunos, a partir do que é a função da leitura e da literatura, considerando que, segundo Cosson (2014a, p. 139),

[...] os círculos de leitura possuem caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio de compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada [...]. É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor.

Nos clubes de leitura por assinatura, os círculos de leitura acontecem de outro modo: a escolha da obra é feita por um curador, no caso da TAG – Experiências Literárias, e todos os associados leem a mesma obra (a que for enviada naquele mês), os grupos podem ser temporários e o número de participantes varia conforme o espaço em que as discussões acontecem; se for virtualmente, no grupo no *Facebook* ou no aplicativo, todos os associados podem interagir, e presencialmente inúmeros grupos podem formar-se, conforme a cidade e a região dos leitores. Além disso, as leituras de outras obras podem ser agregadas à discussão, de modo que o cronograma para os encontros é combinado conforme os leitores finalizam sua leitura; desde setembro de 2017, a TAG envia uma sugestão de tópicos para serem abordados no debate, conforme Anexo A: são perguntas sobre a leitura em questão que fomentam a discussão.

Petit (2010) afirma que o clube de leitura é um fenômeno antigo, em torno do século XIX, consolidado pelos anglo-saxônicos, e a partir da década de 1990 é difundido nos Estados Unidos e na Inglaterra, mas, de acordo com a pesquisadora, a *Internet* tem contribuição expressiva no seu crescimento. De maneira breve e pela perspectiva de realizar clubes de leitura no espaço escolar – salas de aula e bibliotecas, Cosson (2014a, p. 153) apresenta as características necessárias para a sua formação:

- a) leitores – o grupo pode ser formado entre 10 e 25 pessoas se adultas; no caso de crianças ou jovens este número deve ficar entre cinco e quinze pessoas.
- b) vários exemplares de livros – cada participante deve ter um exemplar da obra a ser discutida, seja comprado ou emprestado. Na compra, convém fazer a aquisição em grupo para evitar erros ou seleções muito pessoais. As obras premiadas e clássicas costumam ser mais seguras do que as últimas novidades e obras muito extensas, com mais de 700 páginas, podem causar desânimo. No caso de obras que foram adaptadas para o cinema, vale a pena trabalhar com as duas versões. Por fim, é sempre bom ter um número maior de obras do que de participantes, pois é possível que um retardatário se agregue ao clube.

- c) um coordenador – uma pessoa que deve moderar as reuniões, estimulando a participação, e organizar as atividades do grupo. Deve ser uma pessoa que tenha muitas leituras e capacidade de liderança e comunicação. Também deve dispor de tempo para a organização das atividades e capacidade de dinamizar as reuniões, entre outras características. Pode haver grupos que façam rodízio entre seus membros no papel de coordenador.

Ademais, nos clubes de leitura sobressaem-se valores como a empatia e a tolerância, pois, conforme Petit (2010), pessoas de meios sociais muito diferentes são colocadas em relação por meio dessa atividade. À medida que os encontros ocorrem, estabelece-se afetividade entre os participantes e consolida-se laços de amizade, viabilizando que cada leitor se torne social, uma vez que a solidão é atribuída ao ato de ler, e

fazem compreender que esses tormentos são compartilhados pelos que estão a seu lado, mas também por aqueles que [o leitor] encontra nas páginas lidas ou por quem as escreveu. [...] essas experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental (PETIT, 2010, p. 165).

A leitura oral, conforme apresentado no capítulo 2 (seção 2.2), continua a ser realizada antes e durante esses encontros: independentemente do momento em que ocorre, atribui-se (re)significação à obra e é na oralidade que cada leitor empregará seu tom à medida que determinado trecho o tocou, inquietou-o ou o surpreendeu, entre tantas as reações suscitadas na leitura literária.

Por sua vez, a última proposta visando o letramento literário é a prática leitora multimodal. A partir do que é realizado no Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura, localizado na Universidade de Passo Fundo (Passo Fundo – RS), conforme Rösing, Mello e Tavares (2016), e do que foi exposto sobre multiletramentos e multimodalidade, de acordo com as seções 4.1 e 4.2, entendemos que uma prática leitora multimodal precisa contemplar a leitura literária de modo que estabeleça relações dialógicas com múltiplas linguagens, como o audiovisual (produção cinematográfica, arte visual, música, teatro) e as mídias eletrônicas (acesso à Internet, utilização de aplicativos e interação em computadores ou *tablets*, entre outros), por exemplo. O docente deve propor etapas para que esses materiais sejam utilizados enquanto a leitura da obra ocorre, estabelecendo um planejamento para a finalização da prática leitora multimodal.

A prática leitora multimodal é diferente dos círculos de leitura por integrar outras linguagens. Independentemente das propostas adotadas para a consolidação do letramento literário, todas possuem uma particularidade em comum que é a interação entre sujeitos e

socialização, visto que “[...] a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014a, p. 139). Além disso, são sugestões de práticas com o objetivo de inovar as aulas literárias e torná-las prazerosas, mobilizando todo o grupo a participar e contribuir, sem esquecer da função do texto literário e da leitura.

No próximo capítulo, intitulado Procedimentos Metodológicos e Análise, apresentamos as categorias teóricas mobilizadas para a análise dos corpora, bem como o delineamento de como isso irá ocorrer e quais os *kits* selecionados e a estrutura do formulário *on-line* aplicado a um grupo de 190 leitores que assinam a TAG – Experiências Literárias.

5 RESULTADOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que caracterizam esta pesquisa, assim como delineamos as categorias teóricas acionadas para que, por meio de um dispositivo, a análise seja norteada.

A partir dessas considerações, realizamos o entrelaçamento ao que foi abordado teoricamente com os corpora selecionados para este estudo: os *kits* literários enviados em fevereiro de 2018, doravante *Kit 1* (Figura 3), e julho de 2017, doravante *Kit 2* (Figura 4), das obras *O alforje*, de Bahiyih Nakhjavni, e *Uns e outros: contos espelhados*, organizado por Helena Terra e Luiz Rufatto, e o formulário *on-line* (Apêndice A), aplicado a 190 leitores associados ao clube que se dispuseram a participar da pesquisa, conforme autorização do Comitê de Ética (parecer n.º 81164617.4.0000.5342).

No que diz respeito à seleção dos corpora, os dois *kits* literários selecionados, inicialmente, foram definidos para análise devido as suas propostas em integrar elementos verbo-visuais e serem edições exclusivas para os assinantes (caso as editoras parceiras comercializem os títulos em seu acervo posteriormente, o projeto gráfico é exclusivo da TAG – Experiências Literárias). Esses *kits* contemplam dois gêneros literários que são utilizados na escola: o romance e o conto, ambos são destacados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil como gêneros lidos pelos estudantes, de modo geral (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 29); pelos estudantes do ensino médio (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 30); pela faixa etária correspondente a desse público, dos 14 aos 17 anos (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 31). A Tabela 1 ilustra esses dados:

Tabela 1 – Índices de leitura dos gêneros literários romance e conto

Índices de leitura dos gêneros literários que os estudantes costumam ler	
Número de entrevistados: 1119 pessoas	
Romance: 22%	Contos: 31%
Índice dos gêneros literários lidos conforme escolaridade – Ensino Médio	
Número de entrevistados: 938 pessoas	
Romance: 29%	Contos: 20%
Índices de leitura dos gêneros literários conforme faixa etária – 14 a 17 anos	
Número de entrevistados: 321 pessoas	
Romance: 33%	Contos: 31%

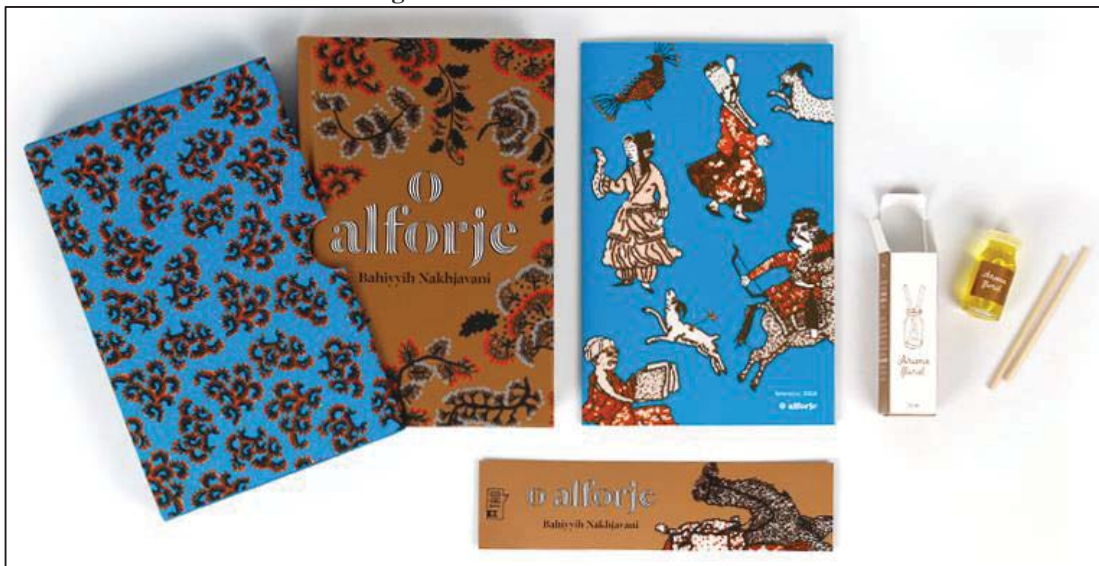
Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015)

Em contrapartida, a pesquisa informa que não são esses os gêneros literários adquiridos nos últimos 3 meses (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 48) e também não os são lidos com frequência, independentemente do material (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 28), ambos os dados estão de forma ampla. Em relação a isso, é importante observar que nas duas situações o que se torna agravante é que os índices negativos são maiores: os participantes não adquiriram livros nos últimos 3 meses e nem leram com frequência, a despeito do material.

Assim, as obras do *Kit 1* e do *Kit 2* permitem trabalhar com distintas comunidades de leitores escolares: para os alunos que possuem formação leitora iniciada no espaço familiar ou para aqueles que desenvolveram sua formação leitora na escola. Reiteremos que, conforme abordado no capítulo 4, seção 4.3, todos os alunos possuem letramento literário.

Em adição a isso, o romance *O alforje* (Figura 3) foi indicado por Alberto Manguel, pesquisador no qual esta pesquisa está amparada, bem como ainda não há tradução disponível para os leitores que não fazem parte da TAG; e a obra *Uns e outros* (Figura 4) foi produzida exclusivamente para os associados, em decorrência do aniversário de 3 anos da TAG, ou seja, os leitores que não participarem do clube não terão acesso. Entretanto, os estudos abordados ao longo desta pesquisa permitem que se faça a análise em qualquer um dos demais kits exclusivos.

Figura 3 – Kit 1 – Fevereiro/2018



Fonte: TAG – Experiências Literárias (2018)

Figura 4 – Kit 2 – Julho/2017



Fonte: TAG – Experiências Literárias (2017)

O livro enviado junto ao *Kit 1*, *O alforje*, de Bahiyiyh Nakhjavni, é ambientado no deserto do Oriente Médio, mais precisamente no trecho entre as cidades de Meca e Medina (território que hoje pertence à Arábia Saudita), durante o século XIX. É nesse cenário que nove personagens – o Ladrão, a Noiva, o Líder, o Cambista, a Escrava, o Peregrino, o Sacerdote, o Dervixe e o Cadáver – com diferentes perspectivas de vida encontram-se e são influenciados pelo mesmo objeto, o alforje, que além de os conectar, influencia significativamente a vida do grupo. Em conformidade com a revista informativa do *kit*, “os personagens enfrentam os mistérios da morte, felicidade, desgraças e o encontro com o divino e o inexplicável, capazes de trazer uma verdade universal para cada um deles”. A obra possui 336 páginas, é ilustrada por Adriano Rampazzo e publicada pela editora Dublinense. O mimo enviado no *kit* literário é um aromatizador de ambientes, com recomendação para ser aberto na página 75 do romance.

O livro enviado junto ao *Kit 2*, *Uns e outros: contos espelhados*, organizado por Helena Terra e Luiz Rufatto, reúne contos clássicos da literatura, de autores como Machado de Assis, Liev Tolstói, Katherine Mansfield e suas releituras, produzidas por escritores lusófonos contemporâneos, entre eles Milton Hatoum, Eliane Brum, José Luís Peixoto. A obra possui 272

páginas e é organizada de modo que o conto original é abordado primeiro e a releitura posteriormente: são 10 contos originais e suas respectivas reelaborações, a publicação é da editora Dublinense, assim como no *Kit* 1. O mimo enviado é o poema “Espelho”, de Ana Cristina Marques, feito em imã de geladeira para que os leitores criem suas releituras e formem outros poemas.

Vale salientar que, embora os clubes de assinatura de livros tenham se destacado nos últimos anos, o primeiro clube do livro surgiu no Brasil por meio da Biblioteca Nacional do Exército, em 1881, e um dos clubes mais lembrados é o Círculo do Livro, nos anos 1960 (OLIVEIRA, 2018). A TAG – Experiências Literárias iniciou suas atividades em 2014, na cidade de Porto Alegre – RS, com 65 associados inscritos. A ideia dos fundadores, Tomás Susin, Arthur Dambros e Gustavo Lambert, tem semelhanças com o Círculo do Livro no que diz respeito ao modelo de assinatura e recebimento dos livros. Ao longo desse período, a TAG enviou até o mês de julho de 2018, quando completou 4 anos, 48 *kits* literários, a maioria das obras selecionadas pelos curadores são de literatura estrangeira, conforme Apêndice C. Atualmente, há mais dois sócios, Alvaro Englert e Pablo Valvez, e a empresa possui 80 colaboradores³⁰.

Desse modo, em meio ao número expressivo de clubes de assinatura literários no Brasil, a TAG – Experiências Literárias foi selecionada para o estudo de caso por ser um dos mais antigos e possuir em torno de 50 mil assinantes²⁸ (até janeiro de 2018), destacando-se em relação aos demais clubes. Ademais, a TAG é a única que produz livros exclusivos para os seus assinantes e foi pioneira ao enviar uma obra selecionada por um(a) curador(a) conhecido(a) nacional ou internacionalmente e, a partir disso, elaborar os demais materiais: a revista informativa, o marcador de páginas e o mimo, que é uma lembrança singela associada ao livro enviado ou ao universo literário.

O formulário *on-line* (Apêndice A), que também compõe os corpora, foi elaborado para identificar qual o perfil do assinante da TAG – Experiências Literárias, no intuito de apresentar dados que esclareçam se ele é um leitor multiletrado e ubíquo. A empresa não fornece informações que permitissem delinear o perfil dos leitores do clube de outro modo e não concordou que fosse solicitada a participação espontânea dos assinantes no formulário em seus canais oficiais – grupo no *Facebook* e aplicativo para assinantes, o que possibilitaria uma abrangência maior. Assim, os 190 assinantes que se dispuseram a participar voluntariamente

³⁰ De acordo com informações da própria TAG – Experiências Literárias.

foram contatados por meio de grupos no *WhatsApp* e *Facebook* e diretamente por mensagem no *Instagram* e *Skoob*, entre os meses de março e abril de 2018.

De acordo com Gil (2016, p. 121), um questionário, ou formulário, consiste em “traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas para essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”. Desse modo, o formulário está estruturado em 21 perguntas: são 19 perguntas fechadas, em que os participantes escolheram uma alternativa dentre as que foram apresentadas, e 2 perguntas abertas, em que os respondentes ofereçam suas próprias respostas. Além disso, os questionamentos estão distribuídos em 6 seções: identificação; em relação à leitura; sobre o kit recebido; sobre a revista informativa; sobre o livro; sobre a interação com os leitores.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Assim, realizamos levantamento bibliográfico e documental, bem como a coleta de dados. No que diz respeito aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental, visto que selecionamos materiais já elaborados (livros e artigos) e os *kits* literários que ainda não receberam um tratamento analítico (PRODANOV; FREITAS, 2013; GIL, 2016). Desse modo, em relação à abordagem do problema, esta pesquisa é qualitativa, pois “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).

Além disso, para a análise dos dados e conteúdos propostos nesta pesquisa, acionamos as contribuições metodológicas de Bardin (2016). Conforme a autora (BARDIN, 2016), são necessários três polos cronológicos para as diferentes fases da análise de conteúdo: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) a inferência e interpretação dos resultados. A primeira etapa, a pré-análise, consiste em “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”, assim selecionamos os *kits* literários a serem analisados, no período de dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, aplicamos o formulário, entre os meses de março e abril de 2018, e sistematizamos a fundamentação teórica na qual a pesquisa está amparada.

A fase da exploração do material consiste na codificação e categorização dos materiais selecionados. A codificação, de acordo com Bardin (2016, p. 133), “corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. Assim, mobilizamos o seguinte referencial teórico para a análise dos dados (*Kit 1*, *Kit 2* e Formulário *on-line*), dispostos no Quadro 2:

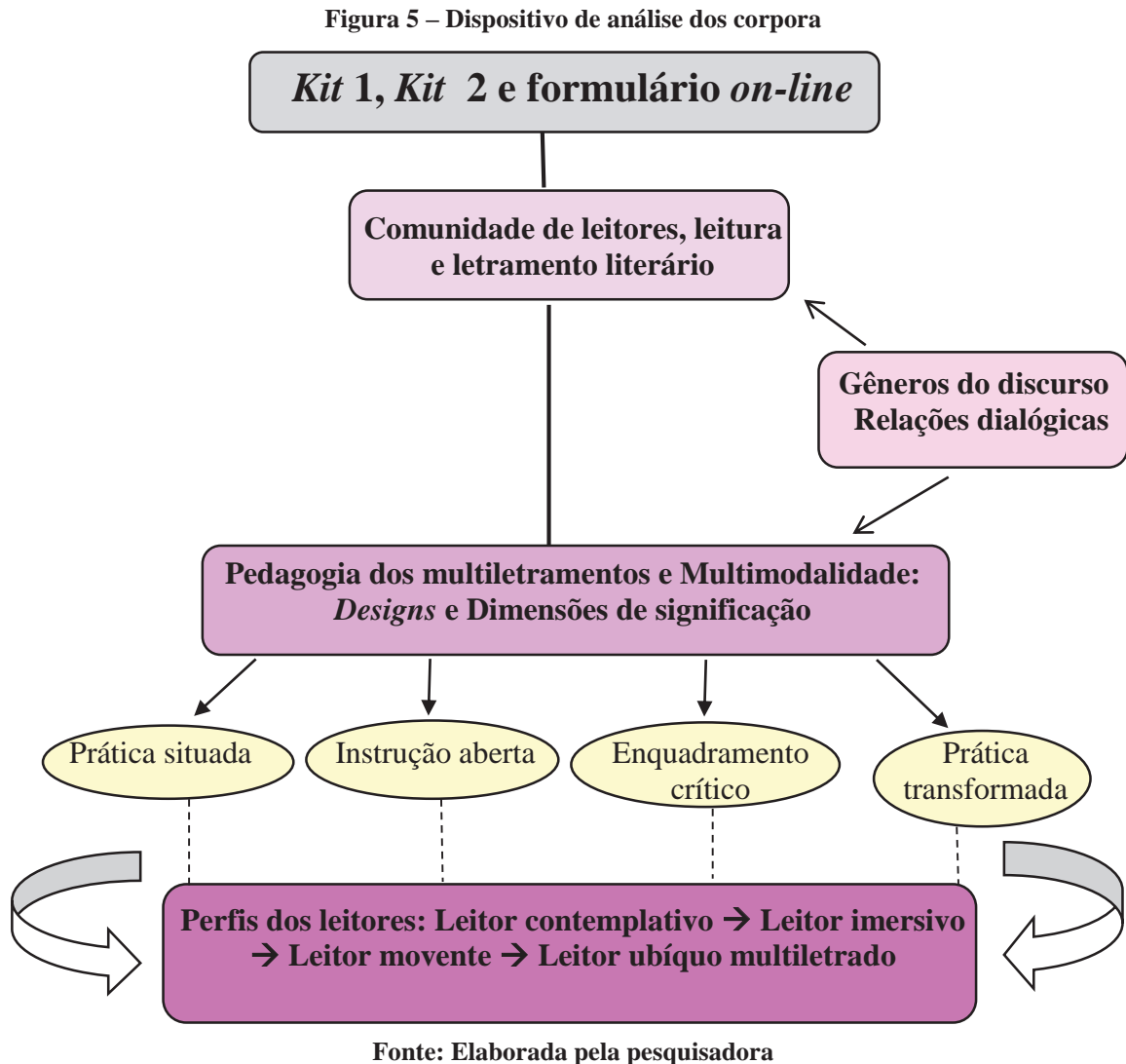
Quadro 2 – Codificação do referencial teórico

REFERENCIAL TEÓRICO	CONCEITOS ABORDADOS
Bakhtin (2016, 2018) Brasil (2000)	Gêneros do discurso e sua aplicabilidade em sala de aula: - Estrutura composicional; - Conteúdo temático; - Estilo. Relações dialógicas
The New London Group (2000) Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) Kalantzis e Cope (2000)	Pedagogia dos multiletramentos: - Prática situada; - Instrução aberta; - Enquadramento crítico; - Prática transformada
Kress (2000) The New London Group (2000)	Multimodalidade: Elementos de design e modos de significação
Chartier (1998b) Cosson (2014a, 2014b) Brasil (2000)	Comunidade de leitores, letramento literário e aplicabilidade em sala de aula
Santaella (2007a, 2013)	Perfil do leitor: - Leitor contemplativo; - Leitor imersivo; - Leitor movente; - Leitor ubíquo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

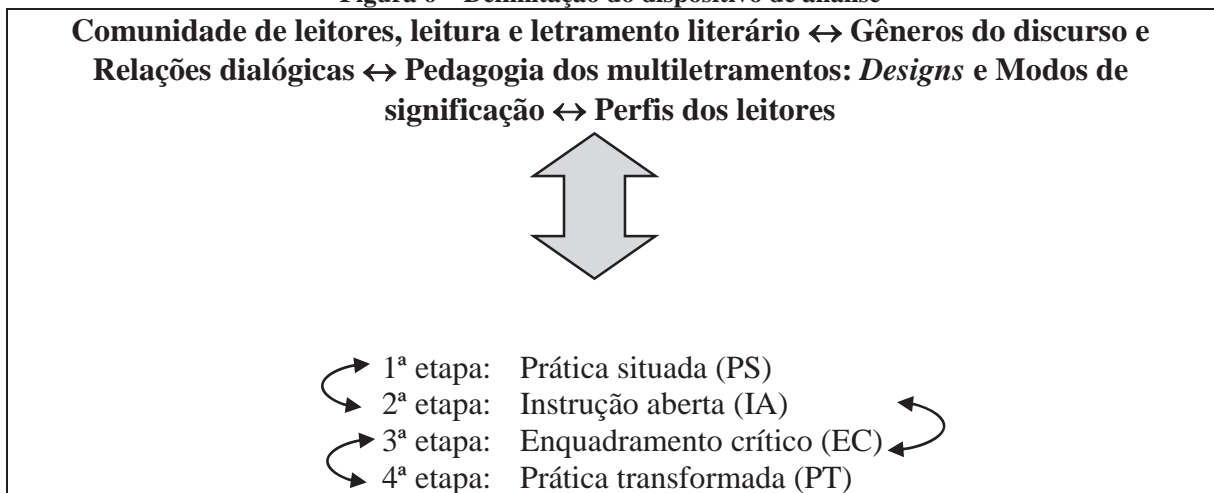
A partir do que está delimitado na codificação do referencial teórico e dos conceitos abordados, nos orientamos na elaboração da categorização, que também compõe a fase de exploração dos materiais.

A categorização diz respeito à classificação de elementos de um conjunto e, em seguida, seu reagrupamento por classes (BARDIN, 2016). Assim, criamos um dispositivo que sugere o percurso a ser delineado para as análises, a partir do que estabelecemos como corpora, de modo que a leitura e o letramento literário, os gêneros do discurso e as relações dialógicas, e a Pedagogia dos multiletramentos e a multimodalidade estejam ligados aos corpora, conforme Figura 5.



O esquema representado na Figura 5 retoma os conceitos abordados no Quadro 2, no entanto, algumas contribuições teóricas não são acionadas somente na fase pré-determinada: o começo ocorre pela Prática situada, de modo que a leitura e o letramento literário, os gêneros do discurso e as relações dialógicas e os perfis dos leitores contribuam não somente nessa etapa, mas nas subsequentes também. Por essa perspectiva, ao finalizar todas as etapas, na Prática transformada haverá leitor(es) ubíquo(s) multiletrado(s). Em síntese, o percurso a ser percorrido, a partir dos corpora, conforme a Figura 6, é o seguinte:

Figura 6 – Delimitação do dispositivo de análise



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Assim, as categorias teóricas apresentadas nesta pesquisa permitem diversas análises e distintos meios de iniciá-las, uma vez que o letramento literário nas escolas não possui orientações específicas nos PCNs (BRASIL, 2000), que se detém no ensino de Língua Portuguesa de modo que a Literatura é incorporada às aulas da disciplina. Assim, optamos por iniciar pelo modo de aplicação da Pedagogia dos multiletramentos, proposto por The New London Group (2000): a Prática situada, doravante PS. A PS, conforme a seção 4.2.1, surge a partir do levantamento feito pelo professor de situações próximas da realidade dos alunos (KALANTZIS; COPE, 2000). Nesta pesquisa, o clube de leitura de livros é pré-determinado como PS, posto que ainda não é discutido em sala de aula, tanto a sua sistematização de leitura quanto à seleção das obras enviadas.

Nesta primeira etapa, embora os alunos já possuam letramento literário, será aprofundado este processo, mas por meio da sugestão de prática leitora multimodal, relacionando ao *Kit 1* e ao *Kit 2* os elementos multimodais que os integram, bem como acionando os elementos de *Design* disponíveis, de acordo a seção 4.2.1, e os modos de significação. Além disso, os gêneros do discurso e suas características, as relações dialógicas e o modo como o sujeito irá interagir com ambos os *kits*, em um primeiro momento, são igualmente importantes.

Na próxima etapa, a Instrução aberta, doravante IA, o foco consiste em sistematizar o que é familiar aos alunos, no que diz respeito aos gêneros e aos *designs* (seção 4.2.1). Assim, exige-se que professor e alunos trabalhem em conjunto: o professor orienta em relação a que os elementos se referem, como estão conectados e de que forma isso ocorre para a construção de significação nos *designs*, a partir do que fora abordado nos *Designs* disponíveis. Posto isso, é

possível fazer *Designing*, que é a ressignificação a partir do que fora apresentado como *Designs* disponíveis e das experiências na criação de novos significados, nesta pesquisa são relacionadas à leitura e o seu processo de envolvimento, para que o(s) significado(s) torne-se *Redesigned* (como o novo texto expressa uma voz pessoal, experiência, entre outros) (KALANTZIS; COPE, 2000).

No Enquadramento crítico, doravante EC, a terceira etapa, os alunos, leitores, imergem na prática proposta: interpretam os contextos sociais e culturais, considerando os *Designs* de significação (*Design* disponível, *Designing* e *Redesigned*), para aprofundar a reflexão de modo amplo e para poder particularizá-la (THE NEW LONDON GROUP, 2000; KALANTZIS; COPE, 2000).

Os perfis de leitor propostos por Santaella (2007a, 2013) são mobilizados ao longo da PS, da IA e do EC, uma vez que os diferentes perfis não se excluem, eles coexistem. Todos os perfis são importantes para que se alcance o leitor ubíquo.

Ao final da quarta etapa, na Prática transformada, doravante PT, o objetivo consiste na “[...] aprendizagem como transformação, com o estudante tornando-se uma nova pessoa por ser capaz para fazer novas coisas”³¹ (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 246, tradução nossa). Assim, os alunos, leitores, socializam suas práticas, transferindo a construção de significado para os seus contextos (THE NEW LONDON GROUP, 2000). A construção de cada etapa resulta uma PT em que alunos, leitores, poderão tornar-se ubíquos e multiletrados. Todas as etapas serão entrelaçadas na análise com o *Kit 1* e o *Kit 2*, o formulário *on-line* fornece as informações para que os *kits* e o referencial teórico sejam mobilizados conforme as respostas dos leitores que participaram do formulário *on-line*.

A última etapa proposta por Bardin (2016), a inferência, diz respeito aos resultados obtidos aos questionamentos realizados ao longo da pesquisa, que podem confirmar-se ou se refutarem, e serão apresentados ao passo que as etapas do dispositivo metodológico forem esclarecidas.

Tecidas tais considerações, realizemos a análise, que aborda, em um primeiro momento, a sistematização dos dados levantados por meio do formulário *on-line* entrelaçados às informações acerca dos índices de leitura no Brasil. A análise de cada *kit* literário será feita em seguida.

³¹ [...] learning as transformation, with the student becoming a new person by being able to new things.

5.1 ANÁLISE

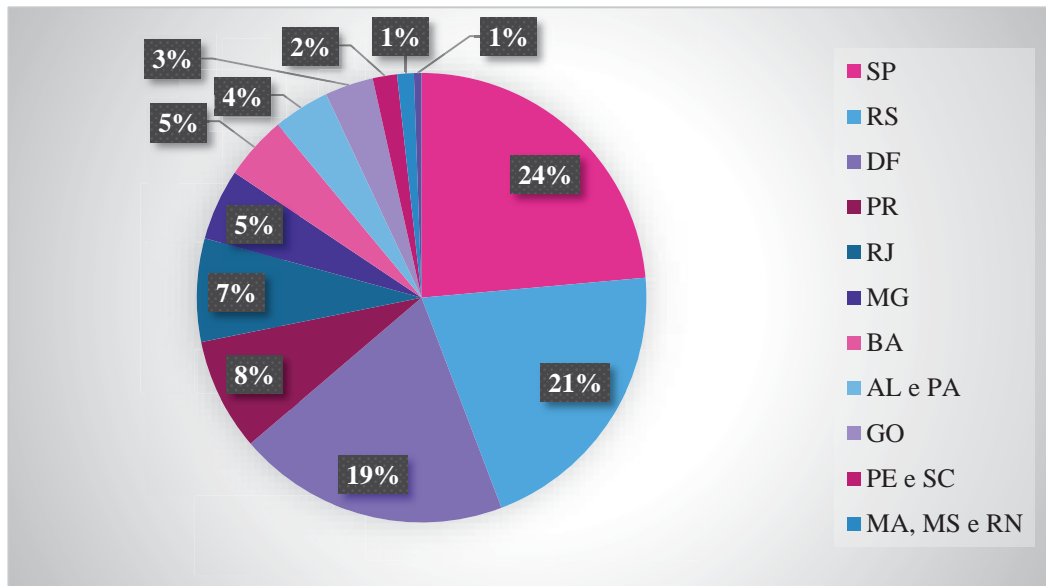
Nesta seção, entrelaçamos os dados teóricos mobilizados aos corpora selecionados. Inicialmente, apresentamos os dados levantados pelo formulário *on-line* aplicado aos assinantes da TAG, para, a partir disso, acionar os *kits* selecionados.

Um dos maiores motivadores desta pesquisa são os leitores da TAG – Experiências Literárias, pois percebe-se o seu envolvimento com a obra e em expandir seus horizontes literários a partir das leituras realizadas. Em adição a isso, havia o risco de esses leitores assinarem somente por estética, porque a coleção completa deixa a estante mais bela, e para acumular livros, já que as pesquisas, como a Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015), apontam o baixo índice de leitura dos brasileiros. Assim, surgiu a necessidade de conhecer quem é o leitor da TAG e seus hábitos de leitura.

Por meio das respostas³² do formulário *on-line* é possível ter uma amostra de quem são os assinantes: dos 190 leitores participantes, 83,7% são leitoras e 16,3% leitores; 36,8% dos leitores têm entre 30 e 40 anos, 31,6% entre 24 e 29 anos, 11,6% entre 40 e 50 anos e 8,9% dos leitores têm acima de 50 anos. A idade mínima disponibilizada para resposta foi de 18 anos porque o pagamento da assinatura é feito mediante cartão de crédito, mas possivelmente há leitores que se beneficiam da assinatura de familiares ou amigos e tenham menos que essa idade.

Além disso, como a divulgação do formulário ocorreu por meio das redes sociais e aplicativos, como o *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Skoob*, leitores de 18 estados brasileiros aceitaram participar. Destacam-se os estados de SP, do RS e do DF com maior adesão, conforme Gráfico 2.

³² Todos os dados tabulados estão nos Apêndices (Apêndice B). Desse modo, alguns gráficos que estão dispostos ao longo desta e das próximas seções foram retirados daquele capítulo.

Gráfico 2 – Estados brasileiros dos leitores da TAG participantes do formulário *on-line*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim, dos 27 estados brasileiros somente nove (9) deles não registraram nenhuma resposta. No entanto, a TAG informa no seu *site* que possui assinantes em todos o território nacional.

A formação escolar dos assinantes é uma das informações que também destacamos e que nos é cara em relação à construção da pesquisa. Os assinantes, em sua maioria, possuem Ensino Superior completo (81,1% dos leitores), os demais possuem ou Ensino Superior incompleto (15,8% dos leitores) ou Ensino Médio completo (3,2% dos leitores). Assim, são leitores que pertencem a uma distinta comunidade de leitores, consoante capítulo 4, seção 4.3, ao passo que a comunidade de leitores constituída em um ambiente escolar possui suas peculiaridades. Essas informações nos motivaram a aproximar os *kits* literários enviados mensalmente do cenário escolar, uma vez que os participantes já não transitam mais nesse espaço e que a ideia em si da TAG e o modo de socialização seriam importantes na formação leitora dos estudantes, sobretudo do ensino médio, que é a etapa escolar em que os livros selecionados mais se aproximam.

A partir disso, a PS tem como prelúdio um levantamento realizado pelo professor sobre situações próximas à realidade dos alunos para abordá-las em sala de aula, conforme Kalantzis e Cope (2000). Assim, nas aulas de Literatura elencamos como elemento motivador a proposta do clube de assinatura de livros, em que os alunos conhecem por anúncios nas redes sociais e que ainda não está inserido no cenário escolar. Além disso, outros dois fatores foram importantes para essa proposição: 1) no formulário *on-line* havia o seguinte questionamento:

“Quem contribuiu na sua formação leitora?”, na qual os leitores poderiam marcar mais de uma resposta, 72% afirmaram que as relações familiares (pais, irmãos/irmãs, tios) contribuíram na formação leitora – a escola aparece em segundo plano, registrando 50% das respostas; 2) na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 75) há um agravante: 67% dos entrevistados afirmaram que “não/ninguém os influenciou no gosto pela leitura”, a “mãe ou responsável do sexo feminino” aparece em seguida (11%) e “algum professor ou professora” (7%).

O papel da escola na formação leitora é primordial para que os alunos se tornem seres humanos na sua totalidade, sensíveis, empáticos, aprendam a dialogar, ouvir e respeitar o outro. De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 19), “quando o professor realiza o trabalho com literatura em sala a partir das expectativas dos estudantes, significa que ele está atento aos interesses dos mesmos”, e, a partir disso, práticas de leitura que visem tornar o aluno um leitor letrado literariamente constitui um meio de PS. As autoras (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 18) reforçam que “o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. [...]. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler”, o que não se concretiza nas respostas do formulário *on-line* e na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Há uma lacuna, mas há possibilidades de iniciar práticas que transformem essa realidade.

Kalantzis e Cope (2000) relatam sobre diferentes experiências curriculares realizadas em quatro escolas australianas nas quais os professores desempenharam atividades a partir de uma PS. Segundo os autores (KALANTZIS; COPE, 2000), os alunos tornaram-se mais atuantes, uma vez que foi valorizado o seu contexto; coube um desafio ao professor ao fazer o levantamento da realidade daqueles grupos para abordar no cenário escolar e há relação com as experiências próprias do “mundo da vida” dos estudantes. O “mundo da vida” (*lifeworld*) está imbricado às mudanças ocorridas no âmbito da vida pessoal, conforme The New London Group (2000), pois, são criadas comunidades, virtuais ou não, para que os sujeitos possam ser integrados e interagir com outros grupos. Essas atividades estão sendo incorporadas às práticas escolares paulatinamente – uma PS.

Para facilitar a leitura e aprofundar as informações que concernem a cada *kit* literário, uma vez que os seus materiais foram produzidos de formas diferentes e as obras possuem gêneros literários e enfoque distintos, dividimos as análises em duas subseções: a primeira tem foco no *Kit 1*, do livro *O alforje*, e o segundo no *Kit 2*, do livro *Uns e outros: contos espelhados*.

5.1.1 Análise *O alforje*

Nesta subseção, serão abordados a Pedagogia dos multiletramentos e a multimodalidade concentrados no *Kit 1*. A análise iniciará pela proposta e elaboração de uma prática leitora multimodal para seguir com as etapas apresentadas por The New London Group (2000) e Kalantzis e Cope (2000) no que concerne à Pedagogia dos multiletramentos: a PS, em seguida a IA, o EC e para encerrar com a PT.

Segundo Kalantzis e Cope (2000, p. 241, tradução nossa), a PS é uma “imersão na experiência e na utilização de *Designs* disponíveis de significação”³³. Portanto, os alunos terão acesso aos *Designs* disponíveis e às gramáticas da linguagem e outros sistemas semióticos, propostos por The New London Group (2000), na qual o livro faz parte, enquanto instrumento de leitura e que pertence a uma determinada ordem do discurso. Na ordem do discurso, de acordo com The New London Group (2000, p. 21, tradução nossa), “cada discurso envolve produção, recepção e transformação de diferentes tipos de pessoas” e “uma mesma pessoa pode ser diferentes tipos de pessoas em diferentes momentos e lugares. Diferentes tipos de pessoas conectam-se por meio do entrelaçamento de discursos que constitui ordens do discurso”³⁴.

Em relação aos modos de significação – *Design* linguístico, *Design* visual, *Design* sonoro, *Design* gestual, *Design* espacial e *Design* multimodal – há uma mobilização de cada *design* durante a leitura e que não irá acontecer sequencialmente, de modo que é subjetivo: serão processados de distintas maneiras pelo leitor, conforme sua relação com a materialidade, familiaridade com o assunto, entre outros.

Assim, a leitura da obra enviada junto ao *Kit 1*, *O alforje*, de Bahiyyih Nakhjavani, é um *Design* disponível e irá evocar esses modos de significação, que são ressignificados e movimentados de diversas formas (THE NEW LONDON GROUP, 2000) à medida que o leitor durante o ato de ler envolve-se com a obra e o seu contexto. O *Design* multimodal, que mobiliza todos os outros, atualiza-se: durante a leitura, o leitor precisa de cada um dos *designs*: *Design* linguístico, *Design* visual, *Design* sonoro, *Design* gestual e *Design* espacial para atribuir sentido à leitura.

A PS é proposta a partir da ideia de comunidade de leitores estabelecida por Chartier (1998b), do que Cosson (2014a, 2014b) sugere para o letramento literário e por Rösing, Mello

³³ Immersion in experience and the utilization of Available Designs of meaning.

³⁴ Each discourse involves producing and reproducing and transforming different kinds of people. [...]. One and the same person can be different kinds of people at different times and places. Different kinds of people connect through the intermeshed discourse that constitute orders of discourse.

e Tavares (2016), por meio da prática leitora multimodal. A prática leitora multimodal foi escolhida por integrar outras linguagens, por isso multimodal, e pelas possibilidades de construções dialógicas com os *kits* literários.

Antes de dar continuidade à PS, é relevante salientar que é a primeira vez que a prática leitora multimodal é aliada à fundamentação teórica que norteia esta pesquisa. Assim, a sistematização da atividade referente a esse kit encontra-se nos Apêndices (Apêndice D), de modo que distingue cada etapa a ser realizada, bem como os materiais que serão utilizados e o modo de aplicá-la.

Tecidas essas considerações, recordamos que os *Designs* disponíveis são as materialidades em que os alunos já conhecem, recursos como músicas³⁵ e símbolos que remetam à cultura árabe que devem ser disponibilizados pelo professor aos alunos para ambientá-los e introduzi-los ao universo do romance selecionado no *Kit* 1. A seleção desses materiais é relevante e criteriosa, porque propicia o primeiro contato dos alunos com o universo da obra, de modo que irá instigá-los a ler a obra.

Ao fazer uso de tais materiais é possível relacioná-los dialogicamente e os leitores, nesse momento, encaixam-se no perfil do leitor contemplativo (SANTAELLA, 2007a): a leitura é feita de modo silenciosa entre todas as materialidades propiciadas, de modo que eles se concentram e se dedicam a relacioná-las. Bakhtin (2016, p. 118) afirma que “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social” e o livro e os *Designs* disponíveis – os demais elementos que compõem o *kit* (revista, luva e mimo), música e símbolos que remetam àquela cultura da obra, enquanto enunciados, não são mobilizados despreziosamente, pois são o início da leitura em sua amplitude e a partir do engajamento de materiais oportunizados durante a PS será possível estreitar laços nas demais etapas.

Destacamos que nessa etapa em que o leitor contemplativo surge, todos os modos de significação (THE NEW LONDON GROUP, 2000) são acionados: o *Design* linguístico, por meio das perguntas que instigam os alunos; o *Design* visual, devido as imagens, que podem estar expostas pela sala ou projetadas; o *Design* sonoro, por meio da entonação e modulação da voz da professora, ou mediadora de leitura, e da música árabe; *Design* gestual, devido a linguagem corporal; e o *Design* espacial, que devido à seleção das imagens permite que o leitor se localize no tempo e no espaço.

³⁵ Os assinantes da TAG socializaram duas *playlists* que estão disponíveis no serviço de *streaming Spotify*: Classic Arabic (<https://spoti.fi/2G8Y99I>) e Iranian Tradition (<https://spoti.fi/2TtuN95>).

No que tange às relações dialógicas, elas podem ser construídas de diversas formas e são estabelecidas sem percebermos, de forma geral, conforme nossas experiências e conhecimento prévio. Contudo, na literatura há inúmeras maneiras de se estabelecer vínculos, seja por meio de elementos verbais ou verbo-visuais: entre a vida do autor e a obra, o projeto gráfico do *kit* e a obra, algumas narrativas podem contribuir na construção de outra obra, entre outros. Em *O alforje*, é o seu próprio conteúdo que pode estar ligado à luva do livro e está explicitamente relacionado ao mimo.

Durante a PS, após a leitura das imagens, um alforje, ou uma bolsa similar ao objeto, precisa ser disponibilizada aos alunos: o professor ou o mediador de leitura devem questioná-los sobre o que é, sua utilização, quem o utiliza e para quê, entre outras perguntas. O objeto alforje nos é pouco familiar: é uma pequena bolsa, geralmente de couro, com duas extremidades em que se coloca no camelo para que cada parte sua fique lado a lado. No romance, quem encontra o alforje é o personagem Ladrão e o seu conteúdo possui pacotes e rolos, “alguns embrulhados em seda e outros em pergaminho. Todos amarrados em barbante bonitos, presos por nós muito bem feitos. [...] revelando um rolo de papel, papel azul e requintado, coberto de palavras” (NAKHJAVANI, 2017³⁶, p. 40). Como o personagem não é alfabetizado, ele compreende aquelas palavras do seu modo.

O conteúdo do alforje alcança os demais personagens, no entanto, ele é subjetivo: possui distintos significados conforme as crenças e experiências de vida de cada personagem. Para a Noiva, “havia páginas e mais páginas, cobertas por uma caligrafia requintada, sussurrante” (p. 74-75) e a partir da leitura desses papéis é que o leitor se relaciona com o mimo. O aromatizador de ambiente possui a recomendação de ser aberto na página 75, pois possui fragrância cítrica e marcante, que simboliza o universo místico e esotérico da obra. Quando a Noiva lê a mensagem que estava dentro do alforje, solicita a sua escrava que prepare um “banho ritual” no qual os “odores perfumados para um banho nupcial se elevaram no meio do deserto” (p. 75). Desse modo, o leitor se sente como um dos personagens que esteve acompanhando tal aroma.

Para os demais os personagens: o Líder encontra

um papel dobrado, coberto por uma caligrafia requintada. Mal conseguia entender alguma coisa, porque a escrita era elaborada demais; porém, imaginou sentir e sentiu, de fato, um perfume. O Líder tinha reverência pela escrita, apesar de não saber ler. Aprendeu que a escrita significava conhecimento e que conhecimento trazia poder (p. 119);

³⁶ Todas as citações do livro fazem parte desta edição. Desse modo, nos demais trechos serão informadas somente as suas respectivas páginas.

o Cambista encontra uma mensagem que fala sobre “o Dia da Ressurreição” (p. 153); para a Escrava, o significado das mensagens que estavam no alforje era terrível, porque acalmou a Noiva, sua senhora, e, apesar de não saber ler, presente que algo irá acontecer. Para o Peregrino, por sua vez, “as palavras do alforje eram a chave da tempestade de areia, como água e ar. Elas afirmavam que o enigma do medo era desvelado por meio da simples confiança” (p. 280); o Sacerdote retira um dos embrulhos do alforje e percebe que eles estão “envoltos em seda e papel grosseiro” (p. 268) e percebe que a mensagem de um dos pergaminhos é uma invocação com linguagem semelhante ao Corão. O último personagem a se relacionar com o alforje, o Dervixe, leva-o para o Londres e compartilha com muitas pessoas seu conteúdo. O nono personagem, o cadáver, realiza uma reflexão filosófica a respeito do evento que conectou, de certa forma os demais personagens.

Bakhtin (2018, p. 210-211) destaca que

as relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...].

Desse modo, compreende-se que há relações dialógicas entre a produção gráfica da obra e o enredo de *O alforje* e que tais conexões são possíveis de serem realizadas pelos leitores, considerando sua formação leitora e suas experiências literárias. E qual a importância do dialogismo para o leitor? A partir do que Bakhtin (2018) compreende como relação dialógica, nesse *kit* literário o leitor amplia seus horizontes sobre culturas, crenças e irá produzir sentidos que não precisam ser iguais aos de outros leitores sobre o que se lê/foi lido. Assim,

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2018, p. 209).

No que tange às experiências, a TAG – Experiências Literárias faz jus ao seu objetivo, de oportunizar experiências literárias aos seus assinantes: na edição de fevereiro concentra-se

no visual, nos elementos que permitem a associação entre projeto gráfico e o romance, e no olfato (o aromatizador de ambiente). A multimodalidade, conforme Kress (2000), envolve as percepções do sentido e no que diz respeito ao *Kit 1* o visual é atraente, pelo requinte com que a edição foi elaborada, em ilustrações de bordados em arabesco na luva, de bordados na capa do livro e o fundo em bronze, o que capta a atenção do leitor; e o olfato é estimulado pela proposta do mimo, a embalagem na qual o aromatizador é enviado possui a seguinte recomendação: “A fragrância, cítrica e envolvente, simboliza o universo **místico** e **esotérico** do livro. Mas espere mais um pouquinho, abra a surpresa apenas quando estiver na **página 75**, só então você entenderá sua relação com a história”. É essencial que essa fragrância ou outra que seja igualmente cítrica e marcante perfume o ambiente onde a prática leitora será realizada, propiciando aos alunos uma imersão sensorial na obra.

Na referida página, a Noiva determina que a caravana que a conduz pare para que ela possa se banhar para receber a visita do anjo que ela teve uma “visão”, e o aroma que está associado à essência é assim descrito:

Para surpresa geral e comentários de todos, odores perfumados para um banho nupcial se elevaram no meio do deserto. O úmido milagre da flor de laranjeira envolveu a breve pausa junto ao poço numa nuvem de santificação. Era um sacrifício perfumado de ternura desperdiçada, uma cerimônia frágil arremessada levemente para o alto, no meio do ar árido, que perdurou muito mais tempo na mente do que o perfume nas dunas onduladas. O alívio que proporcionou não seria esquecido por aqueles que viveram para recordar (p. 75).

Tal relação entre aroma e enredo desperta, também, um vínculo afetivo e simbólico com o leitor, de acordo com Jouve (2002), pois a leitura viabiliza que emoções sejam suscitadas na proposta com o envolvimento do olfato, de modo que o leitor pode se sentir naquele lugar, participando da narrativa pela descrição feita da cena, e toda vez que sentir o aroma irá evocar essa lembrança (processo afetivo). O processo simbólico ocorre à medida que a leitura propicia interação entre a cultura e as representações dominantes de uma cultura e de uma época.

Além disso, na PS aborda-se os gêneros do discurso e os seus eixos, segundo os estudos de Bakhtin (2016): o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, direcionados ao que é apresentado aos alunos neste momento – a biografia da autora e do curador,

disponibilizados na revista informativa³⁷. A leitura deste material na íntegra irá ocorrer no EC e da obra na próxima etapa, a IA.

Ao propor para os leitores a interação entre esses elementos verbo-visuais, surge o leitor movente (SANTAELLA, 2007a): os alunos ainda não terão realizado a leitura da narrativa, na sua totalidade, eles tiveram acesso aos elementos que fazem parte da obra (cultura árabe, o alforje e o aromatizador de ambiente) e às linguagens híbridas, às formas, às cores das imagens que são proporcionadas durante a PS.

De modo a sintetizar todas as construções da PS, o Quadro 3 apresenta os conceitos que abordamos durante esta etapa e as materialidades analisadas.

Quadro 3 – Prática situada – Kit 1

Prática situada – a partir do Kit 1 da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
Comunidade de leitores (CHARTIER, 1998b) Letramento literário (COSSON, 2014a, 2014b)	Prática leitora multimodal.
Designs de significação: Designs disponíveis (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	Livro <i>O alforje</i> , músicas árabes e elementos que remetem a essa cultura, mimo.
Modos de significação: Design linguístico, Design visual, Design sonoro, Design gestual, Design espacial e Design multimodal (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	Realizados pelo leitor: ressignificação e atualização à medida que a leitura avança.
Relações dialógicas (BAKHTIN, 2016, 2018)	Entre a obra e o projeto gráfico do <i>kit</i> ; a obra e o mimo; a revista informativa e o livro; o mapa do Oriente Médio e a obra; as músicas árabes e a obra; símbolos da cultura árabe e a obra; ilustrações e a obra.
Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016)	Biografia da autora e do curador.
Perfis do leitor: 1) leitor contemplativo; 2) leitor movente (SANTAELLA, 2007a)	1) início da PS e da prática leitora multimodal, quando realiza a leitura dos símbolos que remetem à cultura árabe; 2) no acesso aos fragmentos da obra (o alforje e o mimo) e às múltiplas linguagens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

³⁷ A TAG disponibiliza no *Issuu*, uma plataforma de publicação eletrônica, todas as revistas informativas enviadas pelo clube. O link de acesso para a revista do Kit 1 é https://issuu.com/taglivros/docs/tag_revistafevereiro_issuu (acesso em 27 jan. 2019).

Uma vez que a IA é a etapa em que a partir do que fora evocado na PS, analisa-se multimodalmente (KALANTZIS; COPE, 2000), nesta pesquisa, a obra *O alforje*. Assim, é na IA que a leitura é encaminhada, pois os alunos já imergiram em detalhes que serão substanciais durante a leitura e estão mais familiarizados com o contexto. Assim, a organização da leitura fica a critério do professor, uma vez que cada turma possui um perfil distinto das demais e que é complexo determinar um cronograma de leitura sem ter um conhecimento profundo da realidade escolar. O que se recomenda é que seja reservado um determinado tempo para a leitura ocorrer em sala de aula e que os alunos discutam sobre a obra à medida que leem, até mesmo para que as próximas etapas sejam readequadas, se necessário. É interessante também que os alunos registrem a mensagem que está dentro do alforje ao passo que os personagens as leem para fomentar a discussão.

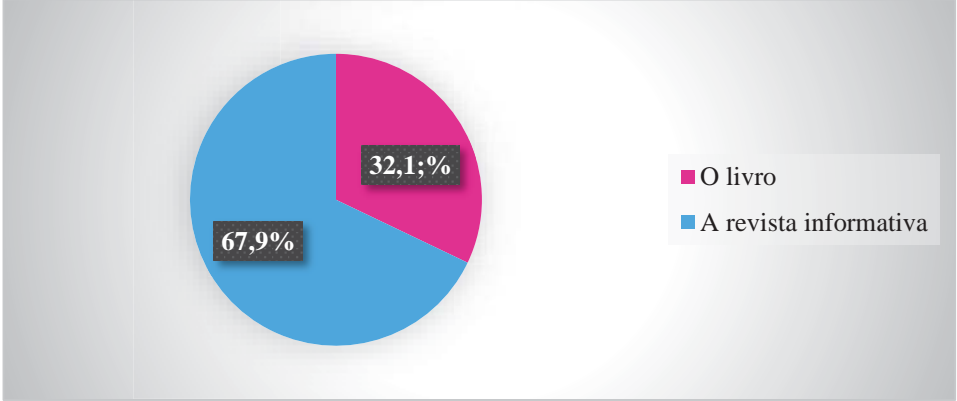
Ao término da leitura, deve-se retomar a revista informativa e os demais materiais que compõem esse *kit* para que os alunos identifiquem a importância do todo e ressignifiquem a leitura, de modo que amplie a discussão sobre a obra, a autora e o curador. Assim, destaca-se que a luva, cujo o livro foi enviado, é azul, com projeto gráfico que contempla bordados, assim como na guarda, folha de guarda e páginas seguintes (até o sumário) do livro. Bakhtin (2016, p. 116) afirma que “o enunciado sempre é direcionado, tem um destinatário definido (o ‘leitor’, o ‘público’ e suas diferenças por épocas), em seu término acentua-se essa relação” e, por esse viés, o livro enquanto enunciado pode ter sido pensado pelo viés dialógico: o papel azul e requintado da luva na qual contém “palavras”, o livro, como é descrita uma das mensagens que está dentro do alforje.

Se na PS o foco restringiu ao gênero do discurso biografia, seja da autora ou do curador, na IA aborda-se os gêneros do discurso e os seus eixos. Segundo os estudos de Bakhtin (2016): o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, direcionados para a revista informativa e o livro. Nesta etapa, os leitores terão contato com a revista informativa do *Kit 1* na íntegra, que possui 30 páginas: na capa estão as mesmas ilustrações do interior do livro, dos bordados dos personagens, e há o relevo do símbolo da TAG, na contracapa estão as mesmas ilustrações da capa e uma citação de Antoine de Saint-Exupéry – “No deserto, a liberdade só faz sentido se soubermos em que latitude está o poço”.

A seleção desse material justifica-se conforme respostas dos associados no formulário *on-line* para as seguintes proposições: “O que você lê primeiro?”, “Você lê a revista informativa...”, “Em relação ao conteúdo da revista, você...” e “Em uma escala de 1 a 3, como

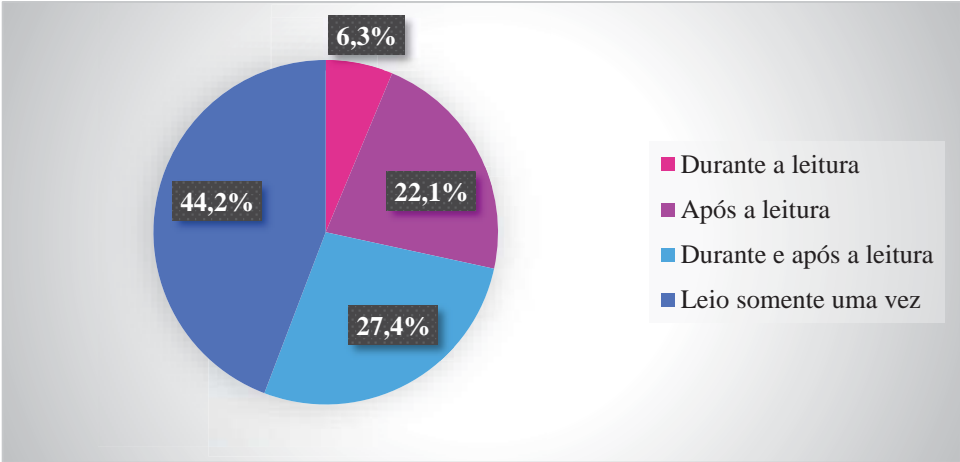
“você avalia a revista informativa e seu conteúdo?”, conforme Gráfico 3, Gráfico 4, Gráfico 5 e Gráfico 6.

Gráfico 3 – O que você lê primeiro



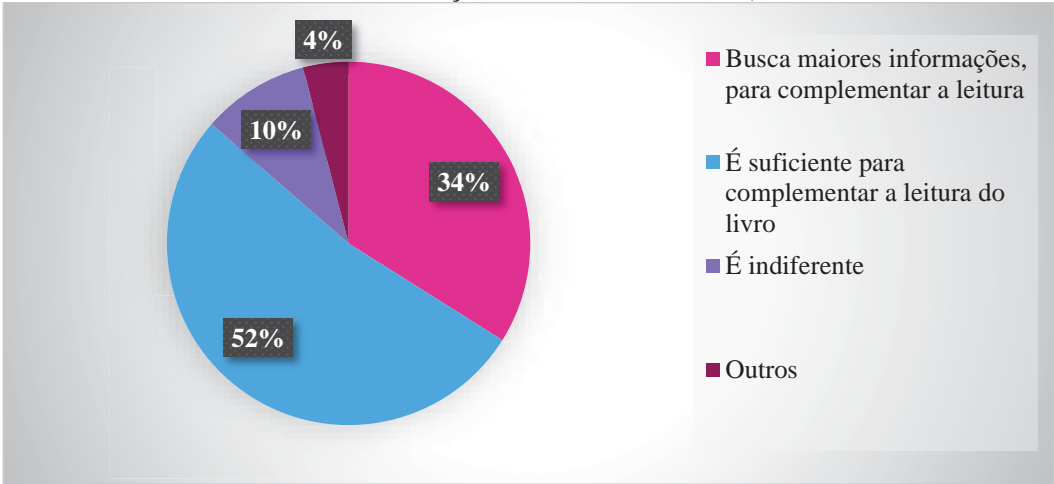
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 4 – Você lê a revista informativa...



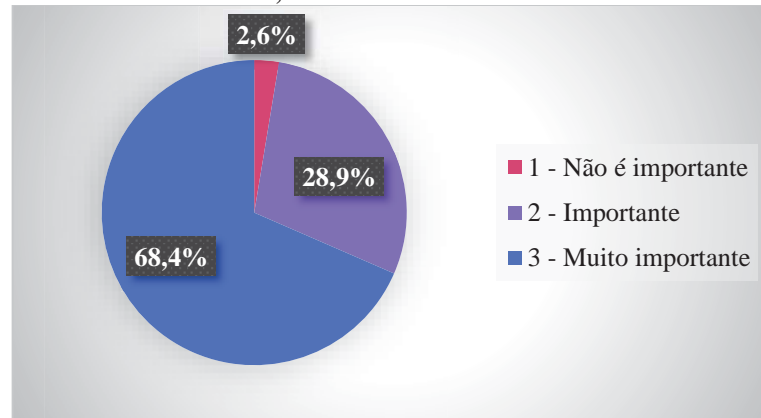
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 5 – Em relação ao conteúdo da revista, você...



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 6 – Em uma escala de 1 a 3, como você avalia a revista informativa e seu conteúdo?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esses dados comprovam que a leitura da revista informativa é importante para os associados e que é um material que eles leem, independentemente se antes, durante ou após a leitura, e complementa a experiência leitora. Isso também é perceptível na resposta à pergunta “A revista informativa contribuiu na leitura do livro? Por quê?”, em que, de forma ampla, 89 participantes afirmaram que ela contribui na contextualização da obra, do autor e do curador; auxilia na compreensão; enriquece a experiência leitora; apresenta informações extras.

Conforme o que é estabelecido por Bakhtin (2016) sobre os gêneros do discurso, a revista informativa é um gênero e possui um conteúdo temático, relacionado ao livro, à autora, ao curador e outras referências; uma construção composicional, que é similar a uma revista vendida em bancas – possui seção destinada ao leitor (p. 1), sumário, entrevista (tanto com a autora, Bahiyyih Nakhjavani, como o tradutor da obra, Rubens Figueiredo, já que é a primeira vez que ela é publicada em língua portuguesa) e em ambas as entrevistas, há a foto das referidas pessoas; e um estilo, no que concerne a esse existem particularidades da TAG.

Posto que a revista enviada junto aos *kits* possui foco literário, as demais referências selecionadas dizem respeito às religiões iranianas, abordadas no enredo, e sobre a literatura iraniana, pouco conhecida pelos leitores brasileiros – em relação à língua, aos textos antigos, Salman Rushdie (autor iraniano contemporâneo), quadrinhos iranianos e o mercado editorial no país. Bakhtin (2016, p. 124) afirma que

são complexas as relações mútuas entre estilo e gênero. Os gêneros mudam frequentemente de estilo, os estilos se mesclam por campos e gêneros. O estilo, ao passar de um gênero a outro, modifica-o, transfere para ele peculiaridades do primeiro gênero.

Por essa perspectiva, o estilo da revista informativa é condizente com a proposta da TAG e reflete o estilo do clube, de modo que se fosse criado por outras pessoas, a partir de diversas e diferentes propostas, deve reproduzir o seu estilo. Assim, é no estilo que a ideologia, segundo Volóchinov (2017), reflete a personalidade da TAG e os seus leitores, que apreciam o modo com que esse material é produzido, uma vez que possibilita reflexões e discussões com os demais associados. Além da revista informativa enquanto gênero discursivo, é de suma importância que seja oportunizada a reflexão aos alunos quanto aos gêneros intercalados e hibridizados, conforme Bakhtin (2015) em todo o *kit* 1: o primeiro encontra-se na narrativa, uma vez que o romance contém o gênero bilhete, que cada personagem encontra dentro do alforje, e na revista informativa, que reúne gêneros que foram citados anteriormente; em relação aos gêneros hibridizados, que são a mistura de duas linguagens em um enunciado (BAKHTIN, 2015), é possível visualizá-lo em todo o *kit*, ao unir linguagem verbo-visual.

No que tange ao perfil do leitor, durante toda a IA o leitor imersivo (SANTAELLA, 2007a) se destaca, pois, ele é acionado a partir do momento em que o leitor estabelece uma ordenação associativa dos elementos apresentados (projeto gráfico do *kit*, música e símbolos que remetam à cultura árabe, entre outros) e que serão evocados no e por meio do ato de leitura. Cabe salientar que, embora o leitor imersivo estabeleça estratégias de navegação para a leitura na tela do computador, conforme Santaella (2013) e seção 2.2, elas podem ser requeridas também na leitura em suporte físico, impresso: uma primeira leitura do *Kit* 1 é realizada, de modo que ele escaneie o material sem uma determinada linearidade e profundidade de campo. O leitor navegará visando encontrar as pistas necessárias para que seu objetivo seja alcançado. Assim, ele se esforça para buscar as informações precisas. Por fim, ele explora em profundidade essas informações, no sentido de apreender o que for necessário para uma leitura mais elaborada a partir dos dados que já possui.

Tal como fora feito na PS, o Quadro 4 sintetiza as mobilizações realizadas durante a IA.

Quadro 4 – Instrução aberta – Kit 1

Instrução aberta – a partir do Kit 1 da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
1) <i>Designs</i> disponíveis e 2) <i>Designing</i> (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	1) <i>Kit</i> 1 na sua totalidade; 2) a ressignificação da mensagem que estava no alforje à medida que os alunos leem.
Relações dialógicas (BAKHTIN, 2016, 2018)	Leitura da obra, materiais do <i>Kit</i> 1 e relação com os materiais apresentados na PS.
<i>Design</i> linguístico, <i>Design</i> sonoro, <i>Design</i> gestual, <i>Design</i> multimodal (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	Acionados ao longo da socialização da leitura.

Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016)	Reconhecimento do discurso literário e seus eixos durante a leitura; gêneros hibridizados e intercalados.
Leitor imersivo (SANTAELLA, 2007a, 2013)	Ordenação associativa dos elementos apresentados (projeto gráfico do kit, música e símbolos que remetam à cultura árabe, entre outros) e são evocados no e através do ato de leitura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A terceira etapa, o EC, é responsável pela submersão dos alunos na obra e a compreensão do contexto social e cultural do *Kit 1*, enquanto uma dimensão de significação que envolveu os designs multimodais (linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial) em diferentes instâncias. Segundo Kalantzis e Cope (2000), o EC envolve o grupo a recuar no que estão aprendendo e analisar criticamente essas materialidades em relação ao seu contexto.

Por essa perspectiva, acreditamos que alguns questionamentos³⁸ devem ser propostos após a leitura para que se amplie a compreensão:

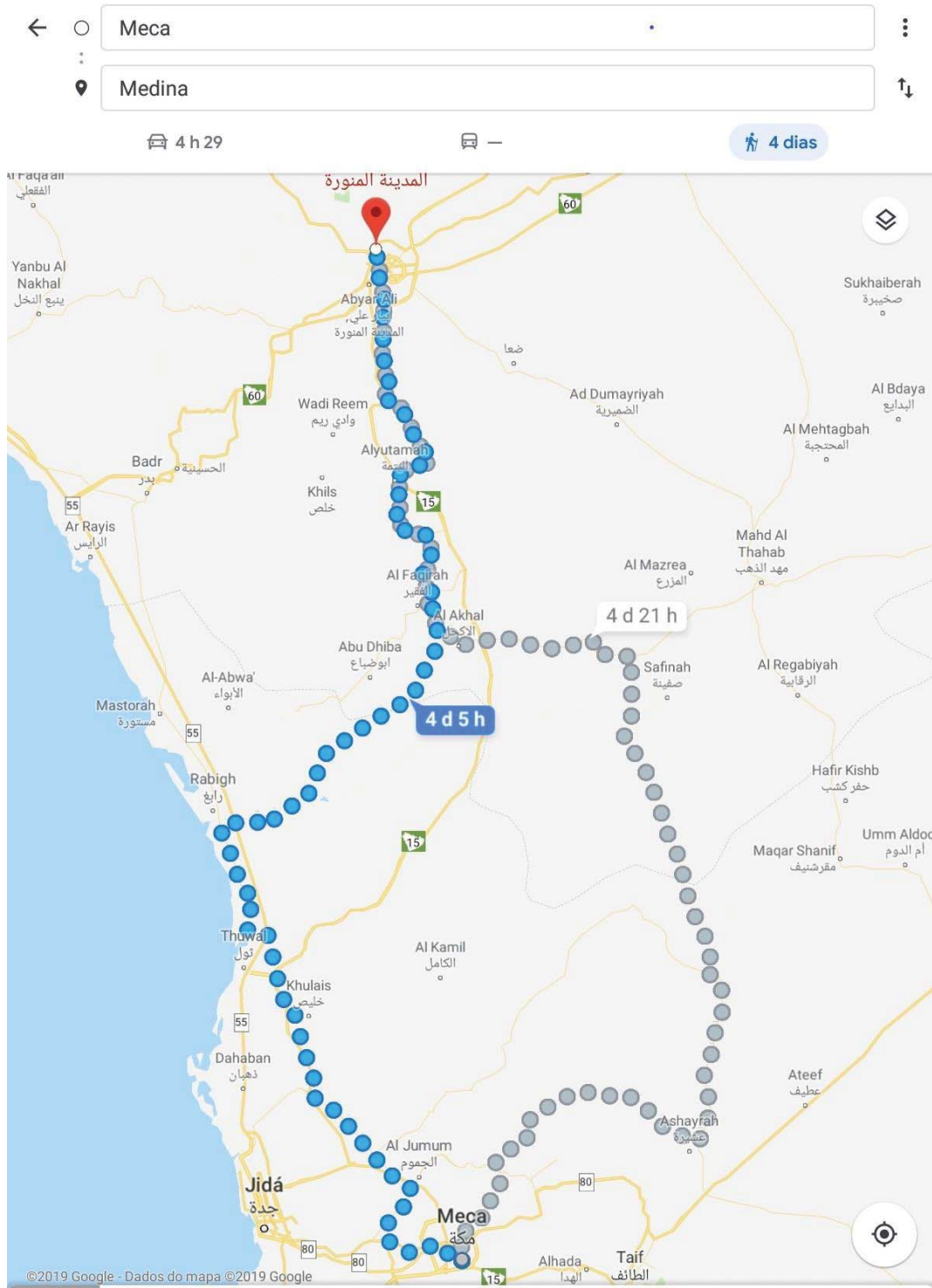
- Qual era a mensagem que estava no alforje?
- Qual a importância da mensagem para cada personagem?
- Considerando que a religião predominante na região onde a narrativa acontece é o islã, outras crenças aparecem na obra. Quais? Qual a importância de cada uma?
- O deserto destaca-se na narrativa. É possível considerá-lo um personagem? Por quê?
- Pode-se afirmar que *O alforje* é uma obra multicultural? Por quê?
- Nos últimos anos, o mundo tem vivido uma onda imigratória expressiva, por diferentes razões.
- As diferentes culturas são respeitadas nos países em que essas pessoas estão refugiando-se? Por quê?

Tecidas essas reflexões, é importante que o *Design* espacial seja ampliado. É possível por meio do *Google Maps* (<https://www.google.com.br/maps>) visualizar a região em que a narrativa ocorre (Figura 7, Figura 8). Além disso, é possível mostrar produções³⁹ em que os assinantes da TAG ilustraram o caminho percorrido pelos personagens, conforme a Figura 9.

³⁸ Além dos questionamentos propostos, encontra-se disponível na seção Anexos (Anexo A) as perguntas que são enviadas pela TAG para as discussões dos encontros presenciais dos assinantes e que podem auxiliar durante o EC.

³⁹ Outros assinantes também criaram um mapa do romance. Todavia, não foi possível contatá-los para solicitar autorização de imagem.

Figura 7 – Caminho de Meca a Medina



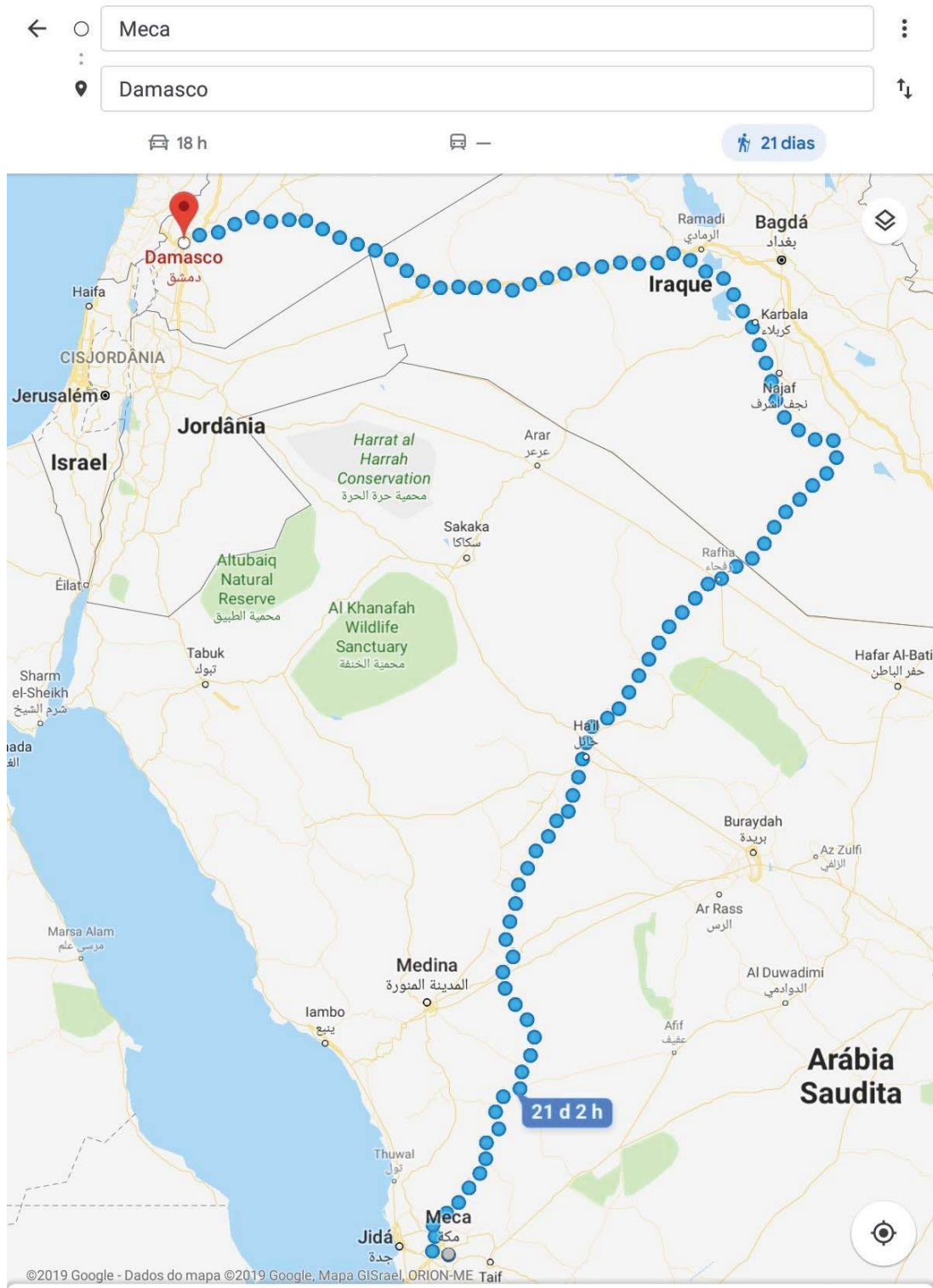
4 d 5 h (501 km)

via Trajeto 4700

>> Visualizar Etapas e mais

Fonte: Google Maps

Figura 8 – Caminho de Meca a Damasco



21 d 2 h (2.511 km)

via Trajeto 11

>> Visualizar ≡ Etapas e mais

Fonte: Google Maps

A Figura 7 mostra o trajeto nos dias atuais percorrido pela caravana da Noiva, da cidade de Meca a Medina, enquanto a Figura 8 mostra qual deveria ter sido o trajeto na sua totalidade, de Meca a Damasco, uma vez que a viagem foi interrompida. O *Google* permite explorar parte desses trajetos, por meio de imagens e visualizar o deserto que permeia essa região. Assim, é possível realizar uma discussão sobre as imagens apresentadas durante a PS e as imagens do trajeto ou do Oriente Médio. A Figura 9, por sua vez, registra o caminho da Figura 7 com elementos do romance, ao longo da leitura. A partir dessa imersão no universo digital, mais socializações devem ser suscitadas, posto que a região do Oriente Médio vive em conflitos há algum tempo.

Ao propor a interação em meio digital, o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013) é acionado: os alunos precisam resgatar as habilidades do leitor movente e do leitor imersivo para interagir em rede. Todavia, é na próxima etapa, a PT, em que eles irão aprofundar essa navegação.

Diante disso, o Quadro 5 sumariza as mobilizações realizadas durante o EC e o materiais selecionados.

Quadro 5 – Enquadramento crítico – Kit 1

Enquadramento crítico – a partir do Kit 1 da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
Designing (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	Apresentação das ressignificações feitas após a leitura.
Relações dialógicas (BAKHTIN, 2016, 2018)	As relações depreendidas e ressignificadas ao final da leitura da obra com os materiais do Kit 1.
Design linguístico, Design visual, Design sonoro, Design gestual, Design espacial e Design multimodal (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	Realizados pelo leitor: ressignificação e atualização conforme a discussão ocorre, ampliando para a localização geográfica, por meio do mapa do Oriente Médio.
Leitor imersivo e leitor ubíquo (SANTAELLA, 2007a, 2013)	Associação dos elementos com o que fora lido e interação no meio digital (<i>Google Maps</i>).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A última etapa proposta pela Pedagogia dos multiletramentos, a PT, consiste, de acordo com Kalantzis e Cope (2000), em transferir significados e coloca-los para trabalhar em outros contextos e práticas culturais, sendo possível criar um novo *design*. Por essa perspectiva, os alunos irão produzir *Redesigned* a partir do que fora explorado nas outras etapas: o foco não é deter-se somente em um tipo de produção, uma vez que em um grupo há uma diversidade de habilidades.

Como fora apresentado o mapa conforme o romance, os alunos podem criar a sua ilustração da história e/ou produzir resenhas, vídeos da experiência de leitura. O importante é, e esse é o diferencial do leitor ubíquo, que seja compartilhado *on-line* e também, nesse caso, com a comunidade escolar, para que outros grupos se sintam igualmente motivados a ler e a participar de prática leitora multimodal. Os registros iconográficos feitos em cada etapa devem ser socializados, *on-line* e com a comunidade escolar, sem esquecer, é claro, das produções dos alunos.

Quadro 6 – Prática transformada – Kit 1

Prática transformada – a partir do Kit 1 da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
Redesigned (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	A partir dos <i>Designs</i> disponíveis, outros são criados: ilustração da história, produção de resenhas, vídeos sobre a experiência de leitura.
Leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013)	Interação em suporte digital: socialização da leitura e das produções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante do que fora proposto ao analisar o *Kit 1*, em uma aplicação dessas atividades, os alunos terão contato com uma diversidade de gêneros do discurso, conforme é solicitado pelos PCNs (BRASIL, 2000), bem como tornar-se-ão leitores mais críticos após terem contato, por meio da literatura, com uma cultura na qual temos pouca familiaridade – a cultura árabe. Ainda, recomendamos que outras áreas do conhecimento trabalhem de forma interdisciplinar durante a prática leitora multimodal, de modo a aprofundar os questionamentos suscitados ao longo das etapas.

Bordini e Aguiar (1988, p. 27) afirmam que “ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo” e, de forma geral, foi o que nos guiou ao propor a prática leitora multimodal dessa forma, pensando que alunos e professores terão contato com um universo que pouco conhecemos e rico culturalmente, como o do romance analisado, propiciando discussões além das que foram previstas ao longo desta pesquisa. A editora que publicou a obra (Editora Dublinense) irá ofertá-la quando possível em seu catálogo, para que quem não é assinante da TAG, possa adquirir. Assim, todas as atividades propostas são possíveis de serem aplicadas, com algumas modificações (principalmente em relação ao projeto gráfico, que é exclusivo da TAG para os assinantes).

Na próxima subseção, será realizada a análise direcionada ao *Kit 2*.

5.1.2 Análise *Uns e outros: contos espelhados*

Do mesmo modo que fora realizado na subseção anterior, esta subseção irá abordar a Pedagogia dos multiletramentos e a multimodalidade concentrados no *Kit 2*. Traçamos o mesmo percurso para a execução da análise: a partir da proposta e elaboração de uma prática leitora multimodal⁴¹ para seguir com as etapas apresentadas por The New London Group (2000) e Kalantzis e Cope (2000) no que concerne à Pedagogia dos multiletramentos: a PS, em seguida a IA, posteriormente o EC e para encerrar com a PT.

O gênero conto possui semelhanças ao romance. Contudo, enquanto gênero discursivo e no que diz respeito a tríade bakhtiana (2016) – organização composicional, conteúdo temático e estilo, o conto apresenta como singularidades a síntese, no que tange à organização composicional, por exemplo, de modo que o estilo empregado pelo autor conduz a narrativa para ter seu desfecho brevemente. O conteúdo temático, por conseguinte, pode ser similar ao de um romance, mas são as características anteriores que irão moldá-lo.

Uma vez que a PS é o primeiro contato do leitor com a obra selecionada, e que todo o *Kit 2* explora a ideia do espelho, inclusive no projeto gráfico, em que as cores prata e preto predominam, é interessante resgatar a importância desse objeto em três narrativas que, certamente, fizeram parte da infância dos alunos: *Branca de Neve*, dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*, de Lewis Carroll, e *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling⁴². Enquanto *Designs* disponíveis, essas obras devem estar ao alcance dos alunos para que eles as folheiem e procurem imagens que resgatem qual a função do espelho em cada obra.

Em *Branca de Neve*, o espelho é mágico, pertence à Rainha, que é orgulhosa e arrogante, e o objeto lhe diz a verdade: que ela é a mulher mais bela do reino, até que Branca de Neve cresce e destaca-se pela sua beleza, despertando a fúria da mulher (GRIMM, 2010). Na obra de Lewis Carroll (2015), Alice, personagem já conhecida em *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, do mesmo autor, atravessa o espelho e descobre um mundo no qual tudo está ao contrário. Por fim, J. K. Rowling (2016) também apresenta um espelho mágico, o espelho de Ojesed (desejo, de trás para a frente), que reflete o desejo mais profundo do coração daquele que o olha.

⁴¹ A prática leitora multimodal referente a essa obra encontra-se no Apêndice E.

⁴² A saga Harry Potter possui edições ilustradas.

Além dessas obras, o professor ou o mediador de leitura que aplicará a prática leitora multimodal pode sugerir a leitura de três contos em que o mesmo objeto está presente: “O espelho”, de Machado de Assis (2007); “O espelho”, de João Guimarães Rosa (2008); e “O amigo dos espelhos”, de Georges Rodenbach (2005). Assim como nas leituras anteriores, nesses contos o espelho também é um objeto místico, mágico: no primeiro, que tem a seguinte frase abaixo do título “Esboço de uma nova teoria da alma humana”, o personagem relata aos amigos que ganhou um espelho que reflete a alma daqueles que desejam ver-se; no segundo, Rosa (2008, s. p.) afirma que espelhos “são para se ter medo, os espelhos” e o conto é sobre uma pessoa que não se refletia em no objeto, quando o olhava via outra pessoa; no último Rodenbach (2005) apresenta um Narciso moderno, que se apaixona por espelhos raros e que mostram seres perfeitos. É interessante que nos três contos as narrativas exploram a característica da oralidade: os narradores estão relatando algo que aconteceu.

Todas as obras e sugestões de leitura são *Designs* disponíveis (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Além desses, o poema “Espelhos”, de Ana Martins Marques, mais um *Design* disponível, que foi enviado como mimo no *Kit 2*, também é apresentado durante a PS aos alunos. O material no qual ele fora reproduzido é de imã magnético, para que os leitores da TAG criassem novos poemas. Com isso, palavras e símbolos extras foram adicionados para ampliar as novas composições – portanto, essas ressignificações são *Designings* que envolvem representações, a transformação do *Design* disponível (THE NEW LONDON GROUP, 2000), o poema. As produções dos alunos serão utilizadas em outra etapa.

Os alunos podem, em pequenos grupos, criar seus poemas a partir daquelas palavras do poema original:

Espelho

Nos cacos
do espelho
quebrado
você se
multiplica
há um de
você
em cada
canto
repetido

em cada
caco

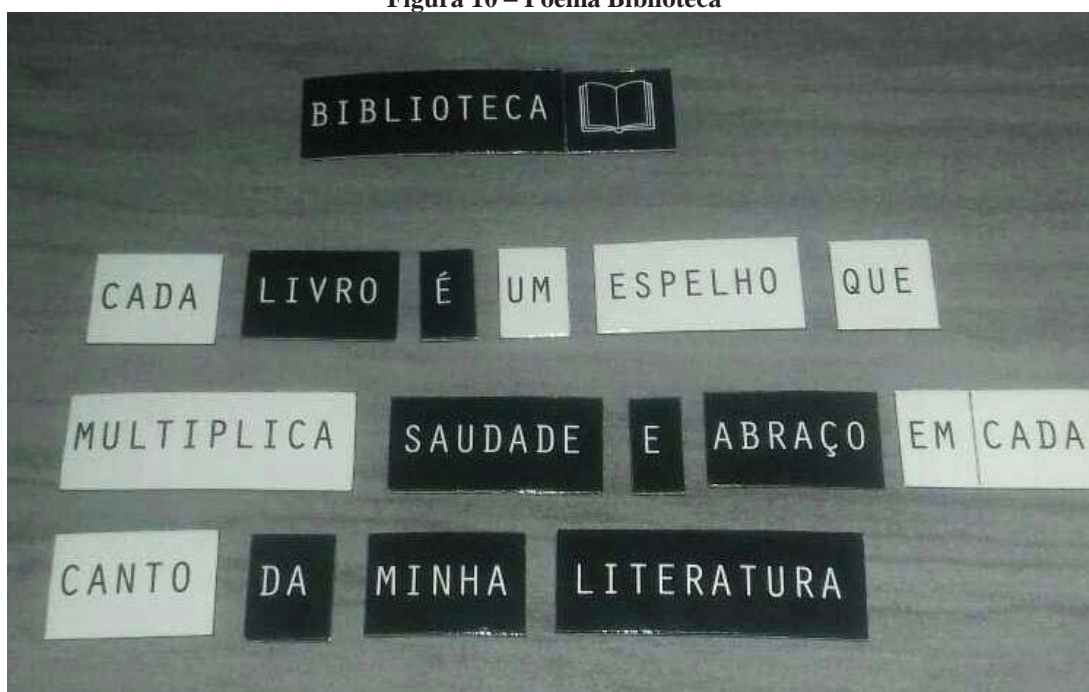
por que
quebrá-lo
seria

azar? (MARQUES, 2011, s. p.).

É interessante que a partir do que eles viram em relação ao espelho eles criem seus poemas e, em seguida, seja apresentado o poema na íntegra e a sua autora. Entendemos que se for realizado de outro modo, em que o grupo veja o poema primeiro, as produções limitem-se a reproduzir seu sentido. As criações devem ser gravadas por meio de registro iconográfico (fotografia) e/ou transcritas no material de aula dos alunos, para serem utilizadas em outras etapas da Pedagogia dos multiletramentos.

As figuras a seguir (Figura 10, Figura 11 e Figura 12) ilustram as criações dos leitores da TAG, em que palavras do poema original (em branco) e palavras adicionais enviadas pelo clube (em preto) foram entrelaçadas:

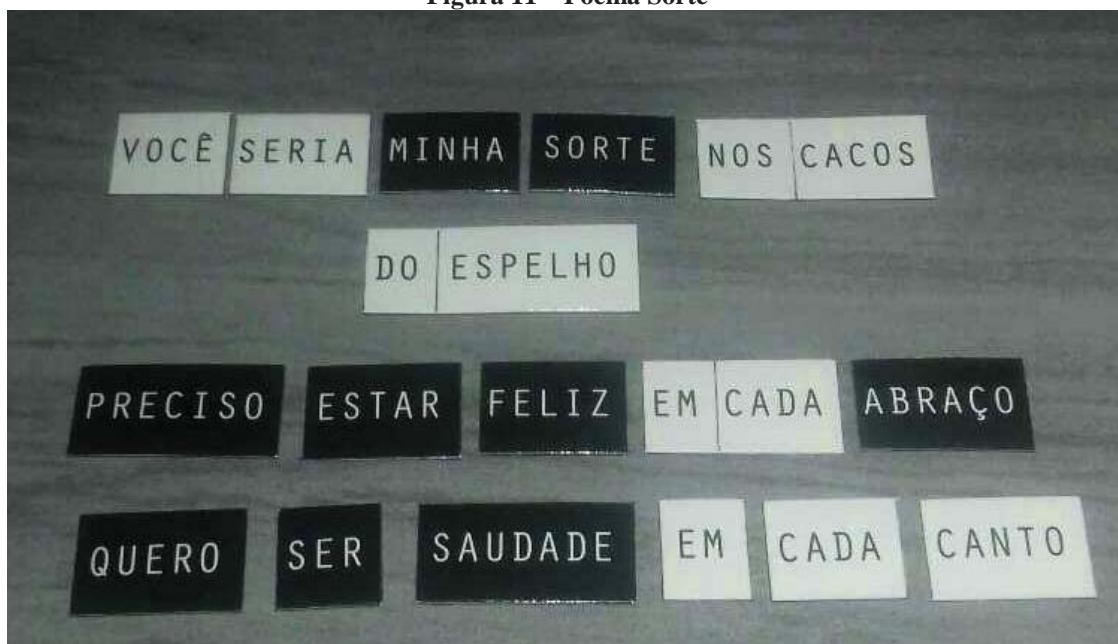
Figura 10 – Poema Biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora⁴³

⁴³ As ilustrações (Figura 10, Figura 11, Figura 12) foram gentilmente cedidas pelo leitor Bruno Macedo.

Figura 11 – Poema Sorte



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 12 – Poema Espelho



Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim, os modos de significação (*Design* linguístico, *Design* visual, *Design* gestual e *Design* multimodal) foram acionados durante a PS na interação com os diferentes gêneros do discurso e nos recursos que cada autor empregou para abordar o espelho em suas produções. O *Design* gestual aqui destaca-se pela manipulação manual das palavras aleatórias do poema

“Espelho” pelos alunos na criação seu próprio poema. À medida que esses *designs* surgem, a multimodalidade os interliga.

No que diz respeito ao discurso literário, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) que foram abordados durante a PS foram o romance, o conto de fadas, o conto, embora fora sugerido sua leitura, e o poema. Cada um desses gêneros possui, portanto, a tríade bakhtiana (2016): organização composicional, conteúdo temático e estilo.

Bakhtin (2018, p. 209, grifo do autor) afirma que as relações dialógicas

são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

Por essa perspectiva, o mesmo objeto interligou todos os gêneros do discurso abordados, de modo que em alguns desses gêneros sua importância tem destaque em relação a outros. À parte disso, é a linguagem e o estilo (BAKHTIN, 2016) de cada autor que irão fazer com que o espelho seja algo místico e/ou símbolo de vaidade e superstição.

Dois perfis de leitores são predominantes nesta etapa: o leitor contemplativo e o leitor movente (SANTAELLA, 2007a). O primeiro surge quando os livros são colocados à sua disposição para manuseio, mas o leitor movente desponta assim que eles precisam ir em busca de fragmentos para encontrar o que precisam, transitando entre imagens e palavras, linguagem verbo-visual que é característica desse perfil.

Do mesmo modo como foi construído na análise do *Kit 1*, elaboramos quadros que resumizam os conceitos e as materialidades abordados durante cada etapa da Pedagogia dos multiletramentos. Assim, o Quadro 7 apresenta a PS do *Kit 2*.

Quadro 7 – Prática situada – *Kit 2*

Prática situada – a partir do <i>Kit 2</i> da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
Comunidade de leitores (CHARTIER 1998b) Letramento literário (COSSON, 2014a, 2014b)	Prática leitora multimodal.
<i>Designs</i> de significação: 1) <i>Designs</i> disponíveis e 2) <i>Designing</i> (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	<i>Branca de Neve</i> , dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm;

	<p><i>Através do espelho e o que Alice encontrou por lá</i>, de Lewis Carroll;</p> <p><i>Harry Potter e a pedra filosofal</i>, de J. K. Rowling;</p> <p>Contos: “O espelho”, de Machado de Assis; “O espelho”, de João Guimarães Rosa; e “O amigo dos espelhos”, de Georges Rodenbach;</p> <p>Poema “Espelhos”, de Ana Martins Marques.</p> <p>2) Ressignificação das obras e do poema.</p>
<p>Modos de significação: <i>Design</i> linguístico, <i>Design</i> visual, <i>Design</i> gestual e <i>Design</i> multimodal (THE NEW LONDON GROUP, 2000)</p>	<p>Mobilizados durante a interação com os gêneros do discurso e na produção do poema, a partir das palavras da versão original.</p>
<p>Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016)</p>	<p>Romance, conto de fadas, conto (sugestão de leitura), poema.</p>
<p>Relações dialógicas (BAKHTIN, 2018)</p>	<p>O espelho nas diferentes obras.</p>
<p>Leitor contemplativo e leitor imersivo (SANTAELLA, 2007a, 2013)</p>	<p>Ao manusear diferentes livros e buscar fragmentos para encontrar qual objeto, o espelho, é comum a eles.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diferentemente do que propomos na análise anterior, em que a autora e o curador foram apresentados durante a PS, optamos por nesta análise abordar durante a IA, uma vez que aqui outras obras, algumas provavelmente conhecidas pelos alunos, foram utilizadas como materialidades, como *Designs* disponíveis, diferentes das utilizadas para o *Kit 1*. Assim, para dar início à IA e ampliar a discussão, a função do espelho deve ser resgatada, se ele é um objeto que tem a função de reproduzir o que é colocado a sua frente, então, o que seriam “contos espelhados”?

A partir disso, apresenta-se os organizadores⁴⁴ da obra *Uns e outros: contos espelhados*, Luiz Ruffato e Helena Terra, e a sua ideia⁴⁵, de reunir contos originais, escritos por diferentes autores, e as releituras, escritas por autores lusófonos. O livro possui dez contos e suas respectivas releituras, conforme Quadro 8.

⁴⁴ Sugerimos a leitura da seção “Ao leitor” da revista informativa

⁴⁵ Assim como a revista do *kit* de *O alforje*, a revista deste *kit* também se encontra na plataforma *Issuu*: <https://bit.ly/2BhWqLe> (acesso em 1º fev. 2019).

Quadro 8 – Contos da obra do *Kit 2*

Conto	Releitura
“Eveline”, de James Joyce	“A morte da mãe”, de Beatriz Bracher
“O fim de algo”, de Ernest Hemingway	“Início de alguma coisa [imitando Hemingway]”, de Luiz Antonio de Assis Brasil
“Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector	“Simplício”, de Eliane Brum
“Teoria do Medalhão”, de Machado de Assis	“O futuro político (primeiro ato)”, de Milton Hatoum
“Negrinha”, de Monteiro Lobato	“Negrinha! Negrinha! Negrinha!”, de Ana Maria Gonçalves
“Pai contra mãe”, de Machado de Assis	“Pipa sande”, de Paulo Lins
“ <i>Marriage à la mode</i> ”, de Katharine Mansfield	“A rainha das fadas”, de Ivana Arruda Leite
“Um homem célebre”, de Machado de Assis	“Um homem célebre”, de José Luís Peixoto
“O colar”, de Guy Maupassant	“Um simples engano”, de Maria Valéria Rezende
“Depois do baile”, de Liev Tolstói	“O herói da sombra”, de Cristovão Tezza

Fonte: Elaborada pela autora a partir da edição da obra (2017)

É interessante observar que metade dos autores dos contos são brasileiros e que os contos de Machado de Assis foram utilizados três vezes como norteador, destacando a importância do autor para a literatura brasileira. Além disso, é interessante também contrastar essa diversidade com as obras enviadas pela TAG até dezembro de 2018, conforme Apêndices (Apêndice C), em que é predominante obras de literatura estrangeira, inclusive indicadas por curadores(as) brasileiros(as).

Diferentemente de um romance, dividido em capítulos e que necessita de uma leitura linear, uma obra de contos não exige que a leitura inicie pela primeira publicação. Assim, recomendamos a leitura em um primeiro momento dos seguintes contos e as respectivas releituras: “Teoria do medalhão” e “O futuro político (primeiro ato)”; “Negrinha e Negrinha! Negrinha! Negrinha!”; “O colar” e “Um simples engano”; e “Depois do baile” e “O herói da sombra”. A apresentação desses contos e seus autores pode ser feita também por meio da revista informativa. Nesta etapa, os contos originais são *Designs* disponíveis e as releituras, *Designings* (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Após a leitura e sua socialização em grupo, concentra-se a atenção para compreender como os contos dialogam entre si, a partir do que Bakhtin (2018) estabelece por dialogismo, e, uma vez que a organização composicional é a mesma, devido ao gênero do discurso, de que forma o conteúdo temático foi preservado e qual o estilo (BAKHTIN, 2016) empregado pelos autores para que o conto fosse “espelhado”, ou não.

Ao longo da IA do *Kit 2*, o perfil de leitor que sobressai é o do leitor imersivo. A partir das informações que ele, aluno e leitores, teve acesso e refletiu sobre durante a PS, na IA ocorre o início da imersão da leitura proposta: o objeto que fora apresentado como comum nos enredos anteriormente, faz parte do título e da ideia da organização da obra. Assim, é necessário que das quatro estratégias de navegação propostas por Santaella (2013) para esse perfil de leitor, duas sejam acionadas nesta etapa, voltadas para o livro impresso: “Escanear” o livro, de modo a buscar compreender, de modo amplo, o seu objetivo e o ler até encontrá-lo. As demais estratégias serão importantes durante o EC.

O Quadro 9 sumariza os conceitos abordados e as materialidades apresentadas durante a IA.

Quadro 9 – Instrução aberta – Kit 2

Instrução aberta – a partir do Kit 2 da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
1) <i>Designs</i> disponíveis e 2) <i>Designing</i> (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	1) Contos originais. 2) Releituras dos contos originais.
Relações dialógicas (Bakhtin, 2018)	Entre os contos.
Gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016)	Sinopse dos contos e biografia dos autores, na revista informativa; contos.
Leitor imersivo (SANTAELLA, 2013)	“Escanear” o livro, de modo a buscar compreender, de modo amplo, o seu objetivo e o ler até encontrá-lo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Durante o EC, etapa que relaciona contexto e aspectos sociais, os alunos irão submergir no âmbito dos contos originais, que foram publicados a um tempo bastante considerável, e nas suas releituras, que foram produzidas recentemente. Os contos que foram recomendados como leituras iniciais apresentam conteúdos temáticos diversos e amplos. Desse modo, as perguntas que podem fomentar a discussão em relação a isso são inúmeras e irá depender de qual ano do ensino médio os alunos fazem parte. Sugerimos que uma pesquisa aprofundada sobre o contexto de produção dos contos originais seja realizada em *sites* de busca e outras linguagens, como o audiovisual⁴⁶ (filmes, documentários).

De modo a relacionar o que The New London Group (2000) propõe para a etapa, os alunos terão contato com o *kit* literário na íntegra, no intuito de identificar se as múltiplas

⁴⁶ Embora não tenham relação com os conteúdos temáticos dos contos, a revista informativa fornece na seção “Ecos da leitura” a sugestão de filmes que também são releituras.

linguagens que o compõe estão relacionadas. O projeto gráfico contemplou a cor prata: nas letras do título na capa do livro, nas folhas de guarda e no marcador de página, característica do espelho; a capa do livro remete ao espelho, de modo que algumas letras e palavras podem ser lidas de trás para frente, como quando refletidas em um espelho; dentro do livro, os nomes dos autores foram ordenados de modo que parecem a moldura de um espelho oval. Todas essas relações remetem e/ou dialogam, novamente, com a ideia do objeto. Quando proposta a discussão, outras relações podem surgir.

No EC foram acionadas as outras duas estratégias de navegação que caracterizam o leitor imersivo (SANTAELLA, 2013): demandar um esforço maior para encontrar o que está pesquisando, no caso a relação entre os “contos espelhados” e o *Kit 2*, e explorá-lo em profundidade; ao propiciar o contato com o universo digital, resgata-se o leitor ubíquo, o hiperconectado, e que será aprofundado na PT.

Assim, o Quadro 10 sintetiza as mobilizações realizadas no EC.

Quadro 10 – Enquadramento crítico – Kit 2

Enquadramento crítico – a partir do Kit 2 da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
Designing (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	Apresentação das ressignificações feitas após a leitura.
Relações dialógicas (BAKHTIN, 2018)	As relações depreendidas e ressignificadas ao final da leitura da obra com os materiais do <i>Kit 2</i> .
Leitor imersivo e leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013)	Demandar um esforço maior para encontrar o que está pesquisando e explorá-lo em profundidade; pesquisa sobre o contexto de produção dos contos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

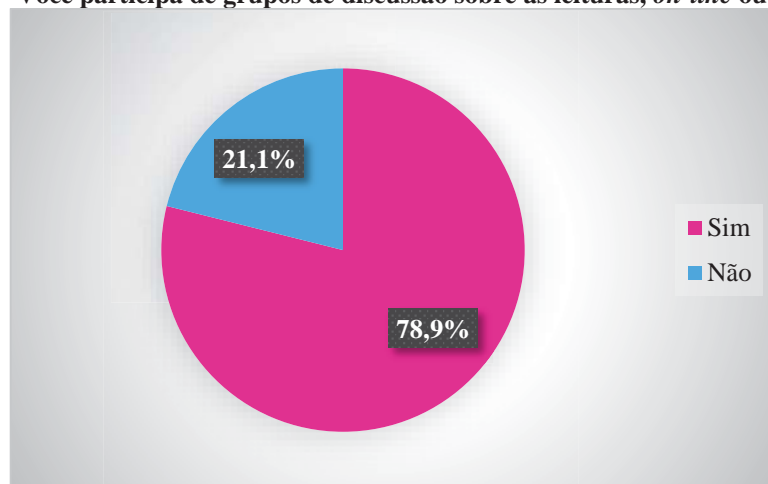
A PT do *Kit 2*, assim como ocorreu com o *Kit 1*, também propõe *Redesigned*, um significado transformado (THE NEW LONDON GROUP, 2000) conforme o contexto do grupo. No entanto, diferentemente do que fora encaminhado na análise anterior, os alunos irão compartilhar *on-line* os poemas criados durante a PS, e poderão também criar ilustrações sobre os contos, as releituras e demais obra que surgiram ao longo da prática leitora multimodal. O desafio maior consiste em produzir um miniconto a partir da proposta do *Twitter*, assim que a rede social surgiu: utilizando 140 caracteres, os alunos produzirão sua releitura, um *Redesigned*, dos contos que leram. A linguagem verbo-visual pode tornar as composições ainda mais instigantes.

Em relação ao compartilhamento da leitura, Petit (2008, p. 43) destaca que

ao compartilhar a leitura, ao contrário, 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.

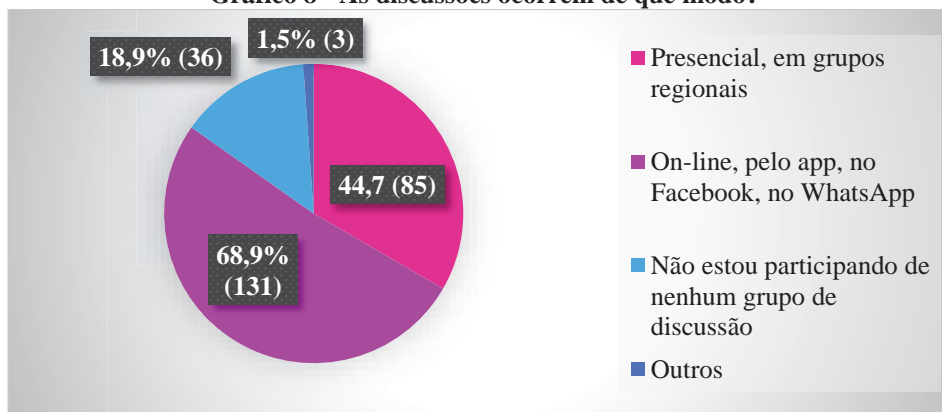
Assim, reforçamos que o leitor ubíquo, além de ler independentemente do suporte, também se caracteriza por compartilhar no meio virtual suas impressões de leitura, produções acerca dessas impressões (como os assinantes da TAG – por meio dos poemas), socializar outras formas de leituras (outros livros e outros materiais) e participar de grupos de discussão. Quanto a esse tipo de interação, os gráficos a seguir (Gráfico 7, Gráfico 8 e Gráfico 9) ilustram as respostas dos participantes do formulário *on-line*.

Gráfico 7 - Você participa de grupos de discussão sobre as leituras, *on-line* ou presencial?



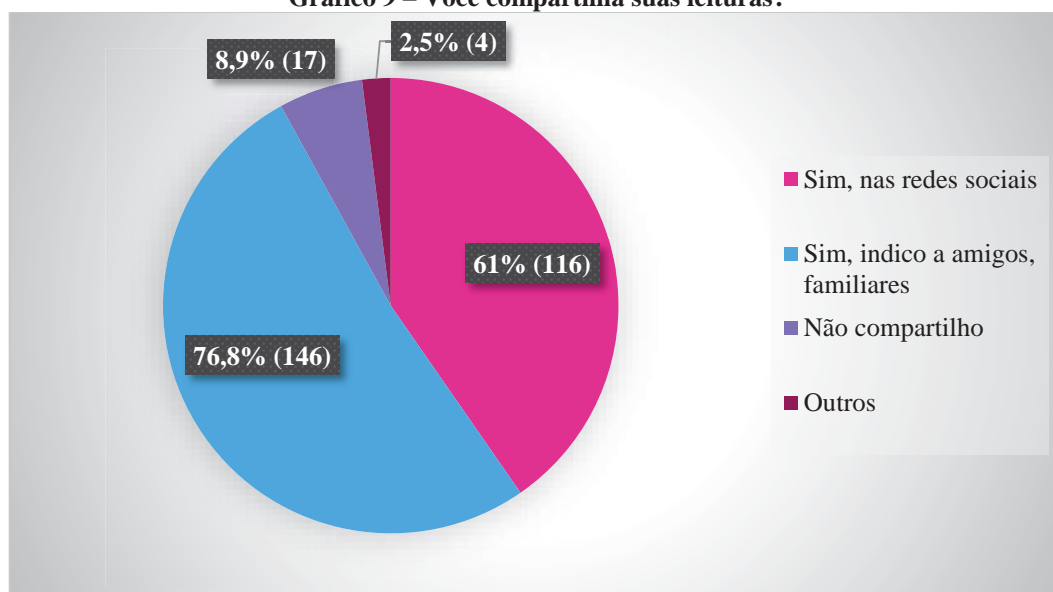
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 8 - As discussões ocorrem de que modo?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 9 – Você compartilha suas leituras?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As perguntas dos gráficos 8 e 9 permitiam mais de uma resposta e para a pergunta “De que forma as discussões contribuem na sua formação leitora?”, a maioria dos participantes (66 respostas) responderam, de forma geral, que contribui em apresentar pontos de vista diferentes sobre a mesma obra. Assim, reforçamos a importância de o aluno, agora parte de uma comunidade de leitores escolar, a participar ativamente das discussões, para, ao socializar com a comunidade escolar, motivar outros alunos a se engajarem também. Quanto mais pessoas difundirem a leitura e a sua importância, mais leitores surgirão.

O Quadro 11 reúne os conceitos e as materialidades abordadas ao longo da PT.

Quadro 11 – Prática transformada – Kit 2

Prática transformada – a partir do Kit 2 da TAG – Experiências Literárias	
Conceito abordado	Materialidade
<i>Redesigned</i> (THE NEW LONDON GROUP, 2000)	Poemas elaborados durante a PS; ilustração dos contos, releituras e outras obras; produção de um miniconto em 140 caracteres.
Leitor ubíquo (SANTAELLA, 2013)	Interação em suporte digital: socialização da leitura e das produções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim como pensamos ao elaborar a análise do *Kit 1*, a proposta de prática leitora multimodal, em caso de aplicação, também pode contar com a colaboração de outras áreas do conhecimento, tornando a experiência leitora ainda mais enriquecedora e interdisciplinar.

Procuramos ao longo de ambas as análises atribuir importância aos leitores, de modo que eles se conscientizem da sua relevância para a consolidação de qualquer obra.

A leitura, portanto, é enunciativa, dialógica e multimodal. O leitor, por sua vez, está desenvolvendo os multiletramentos: do mesmo modo que a necessidade de ampliar a noção de letramento foi necessária, os multiletramentos estão adquirindo espaço e há leitores multiletrados, mas são aqueles que já possuem familiaridade com as múltiplas linguagens. Para que os multiletramentos sejam amplamente difundidos, a escola precisa incorporá-los gradativamente ao seu programa, como acontece em determinados espaços. Há um caminho a percorrer...

5.2 PERSPECTIVAS DA ANÁLISE: TESSITURAS

A inquietação de como a leitura literária é abordada em sala de aula produz distintas e múltiplas opiniões. O consenso é de que, assim como nas demais áreas, não há uma “fórmula do sucesso”, o que demanda um trabalho criterioso do professor em realizar leituras que possam ser utilizadas em sala de aula, planejando, então, etapas que visem à formação de leitores.

Nosso intuito em aliar a Pedagogia dos multiletramentos e as práticas leitoras multimodais surge como uma alternativa em unir a experiência do professor e as contribuições dos alunos, uma vez que o professor é quem faz o levantamento das necessidades da sua turma para que possam ser inseridas nas práticas escolares. É importante a criação desse vínculo para que o professor transmita ao grupo o poder do livro e da leitura literária. Manguel (2017, s. p.) afirma que

o livro é muitas coisas. Como um repositório de memória, um meio de transcender os limites de tempo e espaço, um local para reflexão e criatividade, um arquivo da nossa experiência e da dos outros, um fonte de iluminação, felicidade e, às vezes, consolo, uma crônica de eventos passados, presentes e futuros, um espelho, uma companhia, um professor, uma invocação dos mortos, um divertimento, o livro em suas várias encarnações, da placa de barro à página eletrônica, tem servido há bastante tempo como metáfora para muitos de nossos conceitos e realizações essenciais.

No momento em que todos os sujeitos envolvidos na prática de leitura adquirirem consciência da capacidade transformadora da leitura literária, um divisor de águas é criado e um processo de conscientização inicia. Os *kits* literários enviados aos associados pela TAG – Experiências Literárias são materiais que despertam a curiosidade e captam a atenção dos

leitores, mesmo aqueles mais proficientes: a combinação de linguagens encanta os públicos mais diversos, conforme as informações do formulário *on-line*.

Em meio a isso, há um diferencial que a TAG nos recorda e que reiteramos a sua importância, mesmo na era digital em que vivemos e que isso ocorre incessantemente: compartilhar. Ao compartilharmos nossas experiências leitoras com os demais leitores, com colegas e amigos, a literatura se propaga e há uma importante manifestação por partes dos leitores ao realizar tal ato. Conforme Petit (2008, p. 40),

ao compartilhar a leitura, ao contrário, 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.

Ao dividir nossas leituras, nos posicionamos como sujeito e projetamos nossos sentidos àquelas páginas que despertaram tantas sensações. A comunidade de leitores da TAG mostra-se muito unida e solidária com os seus, concordando e complementando os pontos de vista expressos, mas também mostrando que talvez existam superfícies mais profundas a mergulhar, e isso merece ser discutido nas escolas. De acordo com Petit (2013, p. 46),

é o texto que ‘lê’ o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas. O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso.

Lembramos que a formação leitora é constante, nunca leremos todas as obras que queremos e há momentos para determinadas leituras, que devem ser respeitados. Então, não há um posicionamento que seja o mais “correto” e nem um “errado”, somos o reflexo do que lemos, somados às nossas formações, às trajetórias leitoras, que se distinguem de sujeito para sujeito, à crítica literária, que desempenha um importante papel ao nos esclarecer que para um determinado sujeito a leitura realizada foi aquela.

Ademais, outra proposta de Prática transformada, a partir do que apresentamos e estabelecido por The New London Group (2000), é a construção de um grupo de leitura que vise, ao final da leitura, a produção de materiais. Assim, a comunidade de leitores escolar socializa frequentemente suas produções com os demais, de modo que instigue outros alunos a

participarem das próximas leituras e, assim, faz divulgação de suas criações: uma corrente leitora permanente.

Ler é enunciativo, é dialógico, bem como aprendemos muito uns com os outros, compartilhando e expandindo nossas visões de mundo: é a mensagem do alforje, instrumento misterioso do enredo do *Kit 1* e que conecta os personagens, que tem diferentes interpretações e atinge cada pessoa de uma forma. No espelho, que tanto permeou a análise do *Kit 2*, o que queremos refletir? Que tenhamos sempre muitos questionamentos, os leitores são seres incansáveis na busca de infinitas respostas, que suscitam outras perguntas e assim sucessivamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aproximar uma determinada materialidade, que é conhecida do público geral e que tem repercussão nos diferentes meios, como as caixas literárias da TAG – Experiências Literárias, da cientificidade foi uma missão plural: desafiadora, audaz e prazerosa. Trabalhar com leitura literária é algo muito amplo e de estimadas contribuições, portanto, sabemos dos riscos que corremos. No entanto, é oportuno propor alternativas para que se desmistifiquem os estereótipos ainda atribuídos às práticas de leitura em sala de aula para que haja aproximação dos interesses dos alunos dessas atividades e que eles se sintam motivados a participar, contribuir e discutir. Isso não é impossível.

Os multiletramentos e a multimodalidade em dois *kits* literários da TAG – Experiências Literárias foi o tema e a sua delimitação nesta pesquisa. A partir das múltiplas linguagens e da construção de sentido nessas materialidades, estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte indagação: como e por que a multimodalidade e os multiletramentos podem contribuir na formação do leitor de clube de assinatura literário? Uma vez que os leitores estão habituados a interagir em múltiplas linguagens, a multimodalidade não é algo relativamente novo e exige criticidade para compreender sua importância e o modo com que as linguagens verbo-visuais são interligadas para produzir de sentido. Em relação aos multiletramentos, paulatinamente o leitor tornar-se-á multiletrado, pois ele compreende ou compreenderá a demanda por letramentos múltiplos e que há um percurso para que a compreensão leitora seja efetiva. Assim, a multimodalidade e os multiletramentos contribuem na formação de leitores críticos, sejam eles de clube de assinatura literário ou não, e que são aptos a ler distintos materiais, relacioná-los com suas experiências prévias de leitura, bem como relacionar-se com os demais leitores. Estão surgindo leitores, cada vez mais multiletrados com habilidades para ler, interpretar e compreender a multimodalidade como inerente ao multiletramento, tornando-se assim “leitores do mundo”.

O objetivo geral, por sua vez, consistiu em analisar a multimodalidade nas caixas literárias e sua produção de sentido pelos leitores, verificando suas contribuições na formação do leitor multiletrado. Esse propósito foi alcançado visto que percebemos que os leitores da TAG produzem sentido diante do que recebem, os *kits* literários, percebem como as múltiplas linguagens estão relacionadas e que isso tem um efeito de sentido, um propósito ao ser utilizado naqueles materiais e dessa leitura literária outras surgirão, de modo que esses leitores do mundo irão socializar e recomendar outras leituras, em sentido amplo, sucessivamente. A partir do

objetivo geral, delineamos os seguintes objetos específicos e os entrelaçamos aos resultados obtidos:

- a) apresentar o perfil do leitor deste clube de assinatura de livros – os diferentes perfis de leitor são acionados em distintos momentos da leitura e o leitor ubíquo foi ampliado, de modo que entendemos que ele lê independentemente do suporte e utiliza o universo digital para socializar suas leituras e participar de discussões, estendendo esse e os demais perfis ao universo escolar, por meio das práticas leitoras multimodais;
- b) explicar como os multiletramentos contribuem na formação do leitor para que ele se torne multiletrado e sua importância na produção de sentido em relação aos *kits* – as múltiplas linguagens já fazem parte do cotidiano dos leitores e contribuem na sua criticidade, mas nem todos são, ainda, multiletrados: os multiletramentos estão em construção e os leitores sentem a necessidade de compreender e ir além dos letramentos múltiplos;
- c) descrever a construção da multimodalidade nos dois *kits* analisados, bem como sua relevância na formação de um leitor multimodal crítico – por meio das análises, diferentes materialidades, diferentes linguagens foram acionadas, de modo que propiciem ao leitor diferentes percepções e o tornem progressivamente um leitor multimodal crítico, que saiba estabelecer relação entre os materiais que recebe e outras linguagens, bem como buscá-las, pesquisá-las.

A fundamentação teórica foi delimitada por: Bakhtin (2016) e Brasil (2000) em relação aos gêneros do discurso e sua importância em sala de aula; Bakhtin (2018), sobre relações dialógicas; The New London Group (2000), Cope e Kalantzis (2000a, 2000b), Kalantzis e Cope (2000) e Kress (2000), no que diz respeito aos multiletramentos e à multimodalidade; Cosson (2014a, 2014b), sobre letramento literário; e Santaella (2007a, 2013), no que tange ao perfil do leitor.

Este estudo desenvolveu-se mediante pesquisa exploratória. Além disso, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi bibliográfica e documental. Quanto à abordagem, foi qualitativa. Realizamos uma coleta de dados sobre o perfil do leitor que assina o clube de assinatura de livros. A análise de conteúdo dos corpora, *kits* e formulário *on-line*, foi realizada conforme estabelecido por Bardin (2016).

A coleta de dados foi feita no período entre março e abril de 2018, de acordo com autorização pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo – parecer n.º 81164617.4.0000.5342, com 190 leitores que se dispuseram a participar a partir de um

formulário *on-line* disponibilizado por meio de aplicativos (*WhatsApp, Instagram, Skoob e Facebook*). Com base nos dados levantados, foi possível estabelecer que os leitores que responderam ao questionário são multiletrados e identificar um perfil de leitor, o leitor ubíquo.

A incorporação da Pedagogia dos multiletramentos voltadas às práticas de leitura permite diversas contribuições em distintas áreas, além do ensino de Literatura: na consolidação de sujeitos aptos a compreender o funcionamento e articulação da Língua Portuguesa na produção de sentido, uma vez que os textos literários possuem riqueza linguística. Com efeito, em práticas interdisciplinares, a leitura não se restringe à mobilização exclusiva da língua, as áreas de Artes, História, Geografia, Religião, Filosofia, entre outras, permitem a ampliação e o aprofundamento crítico da leitura, de modo que outras relações dialógicas são possíveis de serem construídas.

Uma vez que uma pesquisa de nível de mestrado possui um breve período para seu desenvolvimento e aplicação, as limitações deste estudo concernem à aplicação das práticas leitoras multimodais, posto que ao ter contato com os alunos os resultados apresentados poderiam ser outros, bem como à seleção dos materiais da TAG e elaboração das atividades de leitura, dado a sua pluralidade, inclusive outros *kits* literários permitiriam práticas leitoras multimodais que abordassem outras ideias e discussões que permitiriam outras análises.

Os resultados alcançados elucidam que os leitores compreendem as múltiplas linguagens que compõem o *kit* literário, de forma que isso contribui com a formação de leitores críticos que buscam outras leituras a partir do que é enviado pela TAG – Experiências Literárias. Assim, além dos benefícios amplamente conhecidos da leitura literária, esses leitores ampliam sua visão de mundo e das relações entre sujeitos, tornam-se empáticos e sensíveis, constroem outras relações com materiais que estão além do literário, alguns facilitados pelo clube de assinatura e outros que os próprios leitores buscam por interesse pessoal.

Essa é uma das máximas do ato de ler: aliar o prazer ao desfrutar de uma leitura do agrado do leitor às experiências advindas da leitura literária, é conhecer o outro, o mundo, novas sensações ao virar cada página. Por isso, é tão importante que nas práticas de leitura escolar isso seja incorporado e adequado conforme as necessidades de cada espaço e realidade: precisamos de sujeitos leitores e humanos, na sua essência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANALFABETISMO cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. *IBGE*. Disponível em: <<https://goo.gl/B1z9Yt>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ASSIS, Machado. O espelho. In: GLEDSON, John (Org.). *50 contos de Machado de Assis* [recurso eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, s. p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 28 abr. 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. 2018.

CARROLL, Lewis. Alice: edição comemorativa – 150 anos. Ilustração de Adriana Peliano. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Ed. Unesp, 1998a.

_____. Comunidade de leitores. In: _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1998b, p. 11-32.

_____. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000a. p. 3-8.

_____. Designs for social futures. In: _____. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000b. p. 201-232.

CORTINA, Arnaldo. *Perfil do leitor brasileiro contemporâneo: os livros mais vendidos do Brasil de 1966 a 2010*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. Branca de Neve. In: MACHADO, Ana Maria (Org.). *Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, s. p.

INEP. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fina_baixa.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. A multiliteracies pedagogy: a pedagogy supplement. In: _____. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000. p. 237-246.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 179-199.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *O leitor como metáfora* [recurso eletrônico]: o viajante, a torre e a traça. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

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

MARQUES, Ana Martins. Espelho. In: _____. *Da arte das armadilhas* [recurso eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, s. p.

NAKHJAVNI, Bahiyyih. *O alforje*. Tradução de Rubens Figueiredo. Ilustração de Adriano Rampazzo. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

OLIVEIRA, Isa Marques. O mercado editorial da curadoria literária: do Círculo do Livro ao modelo da TAG Experiências Literárias. *Em Tese*, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 158-173, maio 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/12434/1125611380>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI* [recurso eletrônico]. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

RODENBACH, Georges. O amigo dos espelhos. In: MANGUEL, Alberto (Org.). *Contos de horror do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 407-411.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, João Guimarães. O espelho. In: _____. *Primeiras estórias* [recurso eletrônico]. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, s. p.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TAVARES, Mayara Corrêa. *Narrativas distópicas: ensino médio*. Passo Fundo/RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Tradução de Lia Wyler. Ilustração de Jim Kay. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007a.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007b.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

TAG – EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS. Disponível em: <<https://www.taglivros.com/>>. Acesso em: 08 maio 2018.

TAG Livros. *Afinal, o que significa “TAG”?*. Disponível em: <<https://www.taglivros.com/blog/o-que-significa-tag/>>. Acesso em: 19 set. 2018.

TERRA, Helena; RUFFATO, Luiz (Orgs.). *Uns e outros: contos espelhados*. Porto Alegre: DUBLINENSE, 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000, p. 9-36.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário *on-line*

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM UM CLUBE DE ASSINATURA DE LIVROS: A MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR UBÍQUO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) leitor(a),

Convido você a participar da pesquisa sobre EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM UM CLUBE DE ASSINATURA DE LIVROS: A MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR UBÍQUO, 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 identificar e examinar os textos multimodais nas caixas literárias e sua produção de sentido pelos leitores, verificando suas contribuições na formação do leitor ubíquo multiletrado.

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. Se, em qualquer momento, você se sentir desconfortável com as perguntas e/ou respostas, não concordar com as perguntas e/ou respostas disponibilizadas, você pode desistir, retirando seu consentimento e cancelando o envio, pois as respostas serão computadas somente ao final.

Agradeço pela sua atenção e disponibilidade!

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores 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.

*Obrigatório

Você *

Marcar apenas uma oval.

- Concorda em participar.
- Não concorda em participar.

1. Você se identifica como... *

Marcar apenas uma oval.

- Leitor
- Leitora

2. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 18 - 23 anos.
- 24 - 29 anos.
- 30 - 40 anos.
- 40 - 50 anos.
- Acima de 50 anos.

3. Em qual estado você mora? *

Marcar apenas uma oval.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Acre | <input type="radio"/> Paraíba |
| <input type="radio"/> Alagoas | <input type="radio"/> Paraná |
| <input type="radio"/> Amapá | <input type="radio"/> Pernambuco |
| <input type="radio"/> Amazonas | <input type="radio"/> Piauí |
| <input type="radio"/> Bahia | <input type="radio"/> Rio de Janeiro |
| <input type="radio"/> Ceará | <input type="radio"/> Rio Grande do Norte |
| <input type="radio"/> Distrito Federal | <input type="radio"/> Rio Grande do Sul |
| <input type="radio"/> Goiás | <input type="radio"/> Rondônia |
| <input type="radio"/> Espírito Santo | <input type="radio"/> Roraima |
| <input type="radio"/> Maranhão | <input type="radio"/> Santa Catarina |
| <input type="radio"/> Mato Grosso | <input type="radio"/> São Paulo |
| <input type="radio"/> Mato Grosso do Sul | <input type="radio"/> Sergipe |
| <input type="radio"/> Minas Gerais | <input type="radio"/> Tocantins |
| <input type="radio"/> Pará | |

4. Qual sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior completo.

5. Há quanto tempo você assina a TAG? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de 1 ano.
- Há 1 ano.
- Há 2 anos.
- Há 3 anos.

Em relação a sua leitura

1. Em qual suporte você lê? *

Marcar apenas uma oval.

- Livros físicos.
- Livros digitais.
- Leio independentemente do suporte.

2. Em média, quantos livros você lê por ano?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 12.
- De 12 a 20.
- De 20 a 30.
- Mais de 30 livros.

3. Quem contribuiu na sua formação leitora? *

É possível marcar mais de uma alternativa.

- Seus familiares: pais, irmãos/irmãs, tios/tias, avós, padrinhos/madrinhas.
- A escola.
- Os amigos.
- A biblioteca.
- Outro: _____ .

Sobre o kit que você recebe

1. Quando você recebe o kit, o que mais chama a sua atenção? *

Marcar apenas uma oval.

- A caixa colecionável.
- A revista informativa.
- O livro.
- O marcador de páginas.
- O mimo.
- Todas as opções acima.

2. O que você lê primeiro? *

Marcar apenas uma oval.

- A revista informativa.
- O livro.

3. Em relação ao *kit*, no todo... *

É possível marcar mais de uma alternativa.

- Percebo que todos os itens estão interligados.
- Percebo que não há uma ligação entre os itens.
- A identidade visual supera minhas expectativas.
- Tenho dificuldade em saber qual o propósito da identidade visual.
- Identifico o cuidado e carinho com que tudo é planejado.
- Não identifico o cuidado e carinho com que tudo é planejado.
- Outro: _____ .

Sobre a revista informativa

1. Você lê a revista informativa *

Marcar apenas uma oval.

- Durante a leitura do livro.
- Após a leitura do livro.
- Ambas as opções acima.
- Leio somente uma vez.

2. A revista informativa contribuiu na leitura do livro? Por quê?*

3. Em relação ao conteúdo da revista, você... *

Marcar apenas uma oval.

- Busca maiores informações, para complementar a leitura.
- É suficiente para complementar a leitura do livro.

- É indiferente.
- Outro: _____ .

4. Em uma escala de 1 a 3, como você avalia a revista informativa e seu conteúdo? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3

1 – Não é importante; 3 – Muito importante

Sobre o livro

1. Considerando que a TAG não revela o título da obra antes, você... *

Marcar apenas uma oval.

- Espera o *kit* chegar para se surpreender.
- De acordo com a sinopse informada pelo curador, descobre qual livro será enviado.
- Espera os primeiros leitores receberem e divulgarem informações a respeito.
- Outro: _____ .

2. Durante a leitura, você... *

É possível marcar mais de uma alternativa.

- Acompanha as discussões nos grupos (*Facebook, app, demais grupos*).
- Busca maiores informações sobre o enredo, autor, curador.
- Lê resenhas e/ou assiste vídeos sobre o livro indicado.
- Dedicar-se integralmente à leitura
- Outro: _____ .

3. Após a leitura, você... *

É possível marcar mais de uma alternativa.

- Participa das discussões nos grupos (*Facebook, app, demais grupos*).
- Busca maiores informações sobre o enredo, autor, curador.
- Lê resenhas e/ou assiste vídeos sobre o livro indicado.
- Outro: _____ .

Sobre a interação com os leitores

1. Você participa de grupos de discussão sobre as leituras, *on-line* ou presencial? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. As discussões ocorrem de que modo? *

É possível marcar mais de uma alternativa.

Presencial, em grupos regionais.

On-line, pelo *app*, no *Facebook*, no *WhatsApp*.

Não estou participando de nenhum grupo de discussão.

Outro: _____ .

3. De que forma as discussões contribuem na sua formação leitora? *

4. Você compartilha suas leituras? *

É possível marcar mais de uma alternativa

Sim, nas redes sociais.

Sim, indico a amigos, familiares.

Não compartilho.

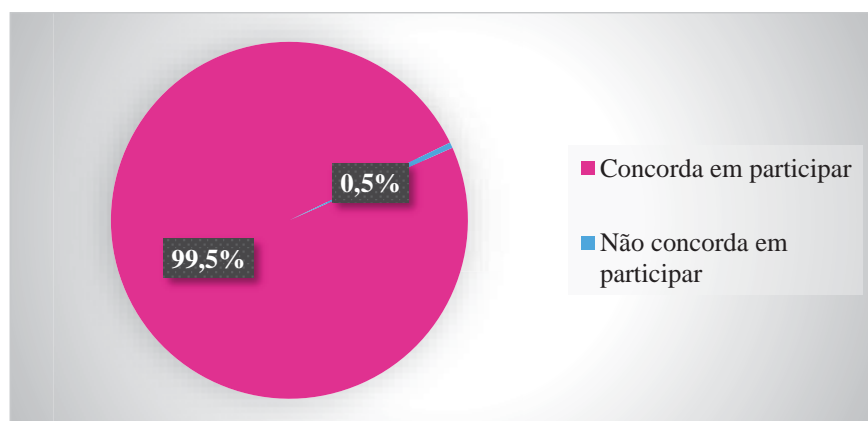
Outro:

Obrigada pela atenção.

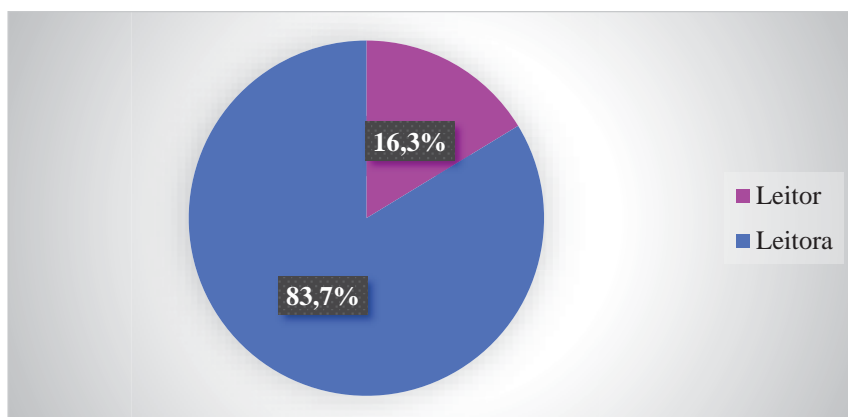
APÊNDICE B – Dados coletados no formulário *on-line*

**EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM UM CLUBE DE ASSINATURA DE LIVROS: A
MULTIMODALIDADE E OS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO
LEITOR UBÍQUO**

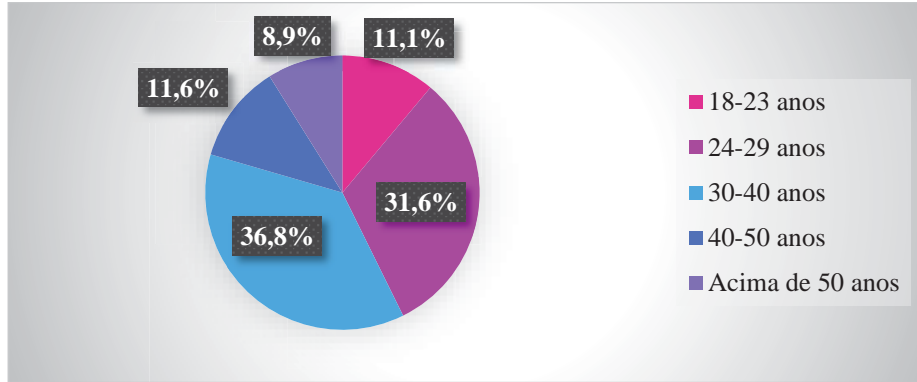
Você *



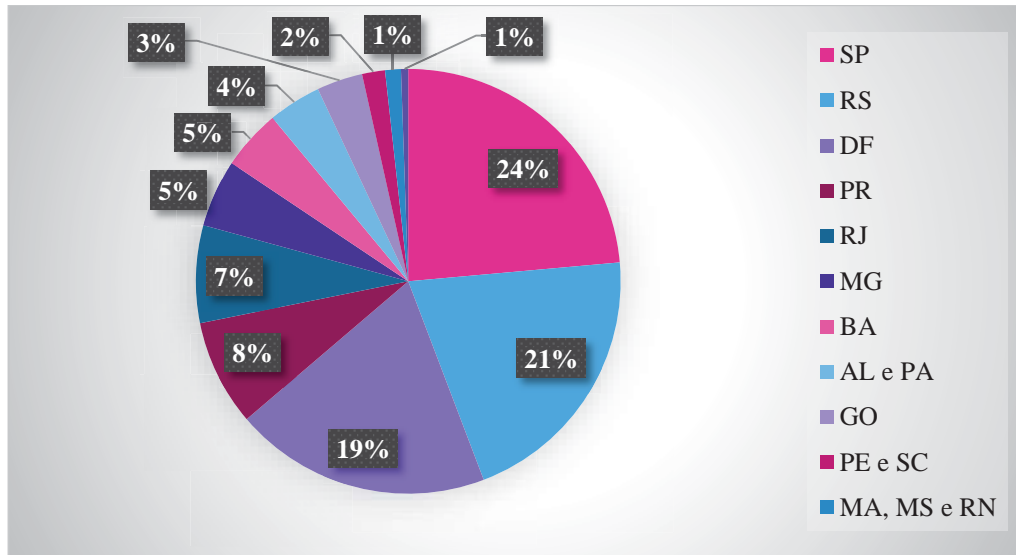
1. Você se identifica como... *



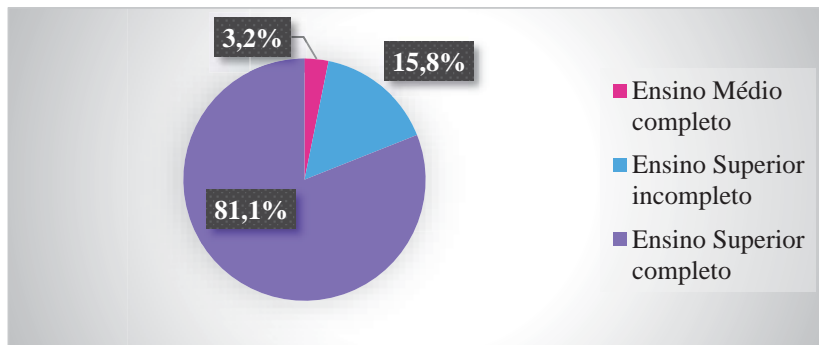
2. Qual sua idade? *



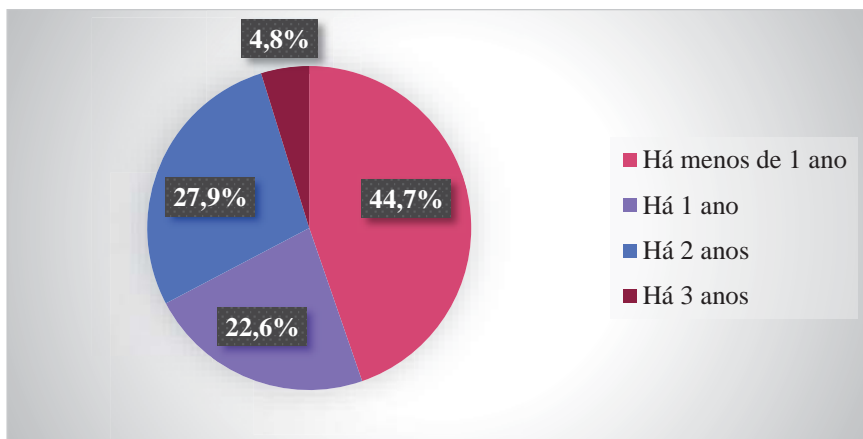
3. Em qual estado você mora? *



4. Qual sua formação? *

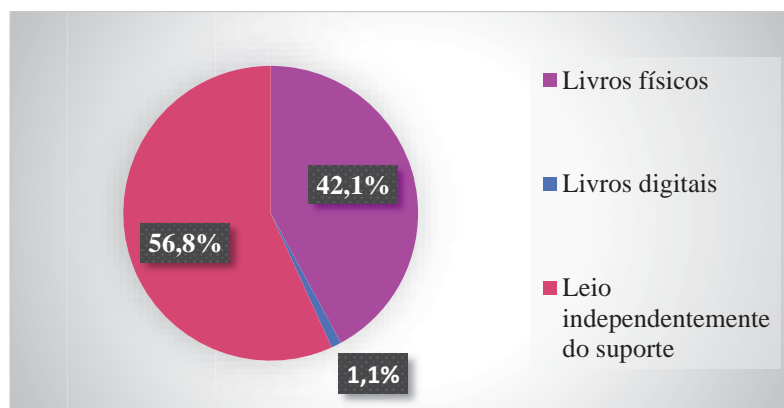


5. Há quanto tempo você assina a TAG? *

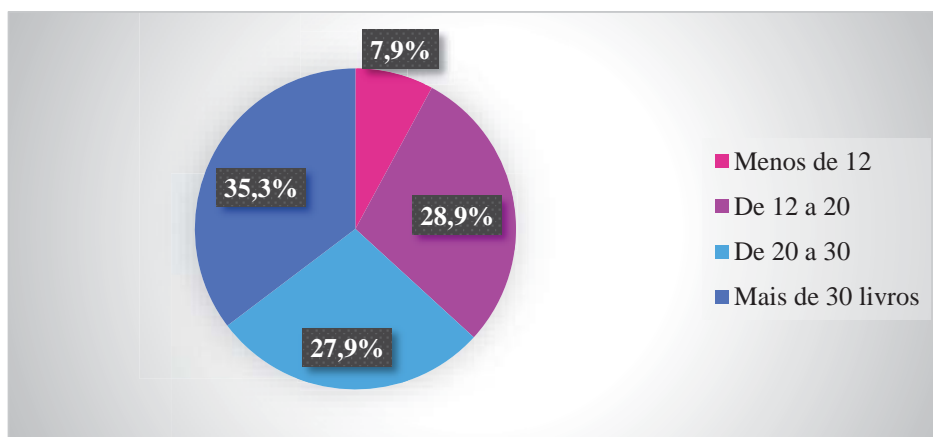


Em relação a sua leitura

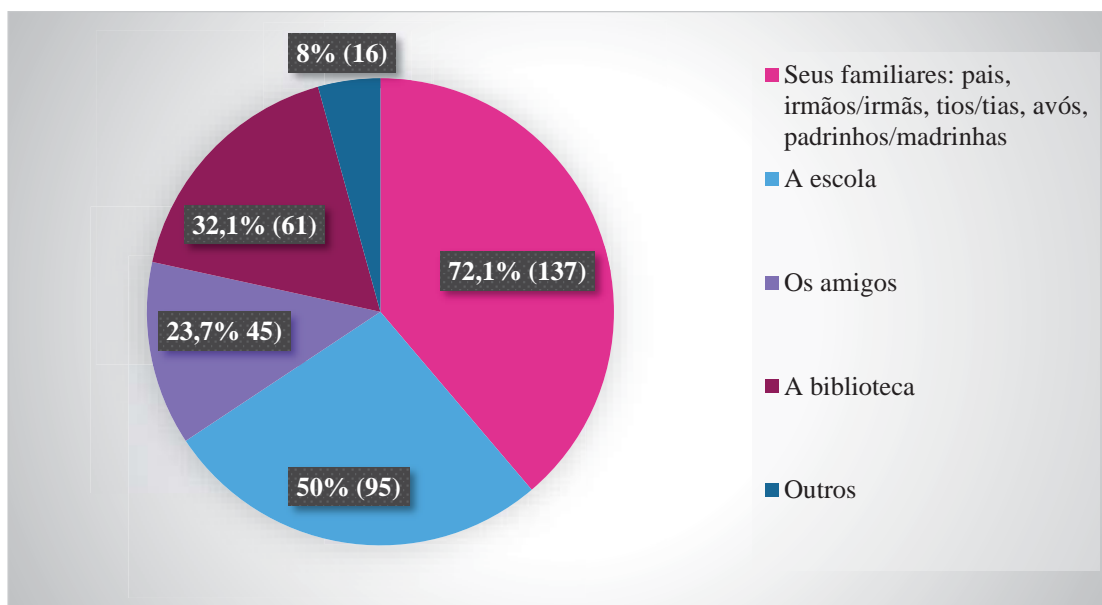
1. Em qual suporte você lê? *



2. Em média, quantos livros você lê por ano? *



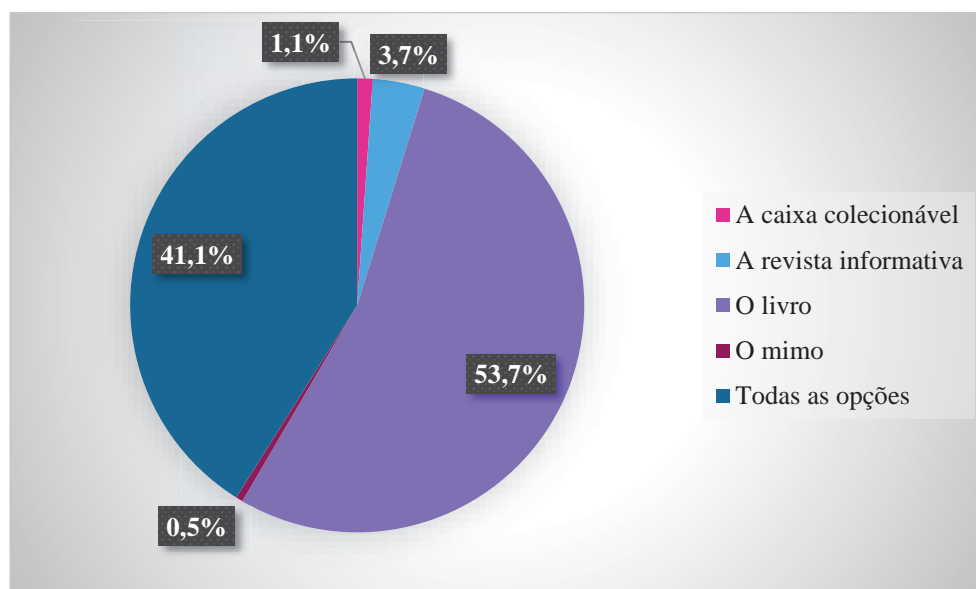
3. Quem contribuiu na sua formação leitora? * É possível marcar mais de uma alternativa⁴⁷.



Outros: mídia; a própria pessoa; clubes de leitura; *Internet*; “não lembro”.

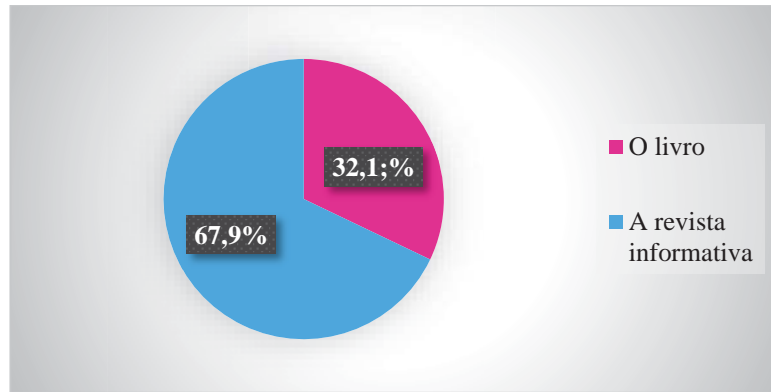
Sobre o *kit* que você recebe

1. Quando você recebe o *kit*, o que mais chama a sua atenção? *

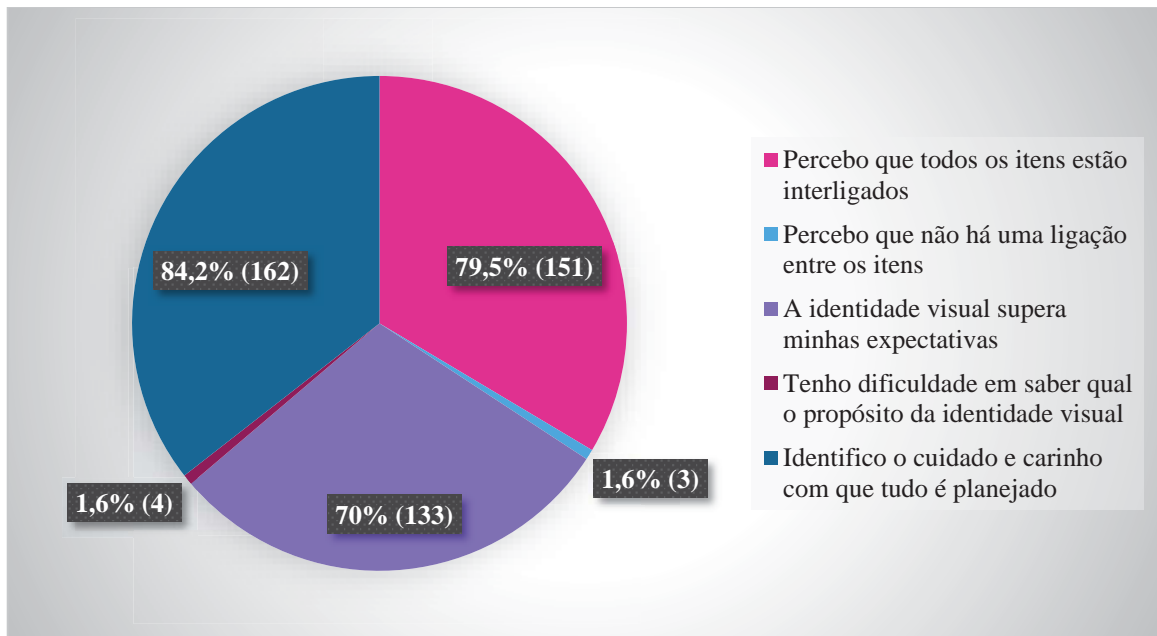


⁴⁷ Nas respostas em que foi possível marcar mais de uma alternativa, o número de respostas correspondente à opção está entre parênteses.

2. O que você lê primeiro? *

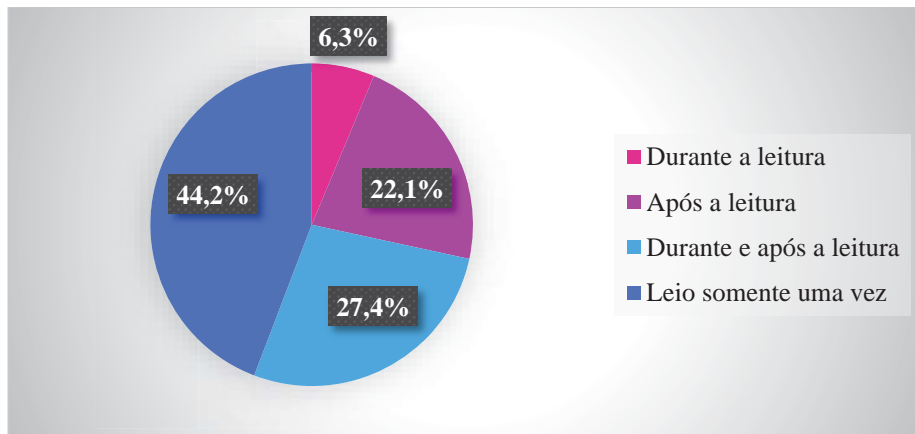


3. Em relação ao kit, no todo... *



Sobre a revista informativa

1. Você lê a revista informativa *



2. A revista informativa contribuiu na leitura do livro? Por quê?*

Sim (89 respostas): contextualização; auxilia na compreensão; enriquece a experiência; informações extras.

Sim (2 respostas): proximidade entre obra, curador e leitor.

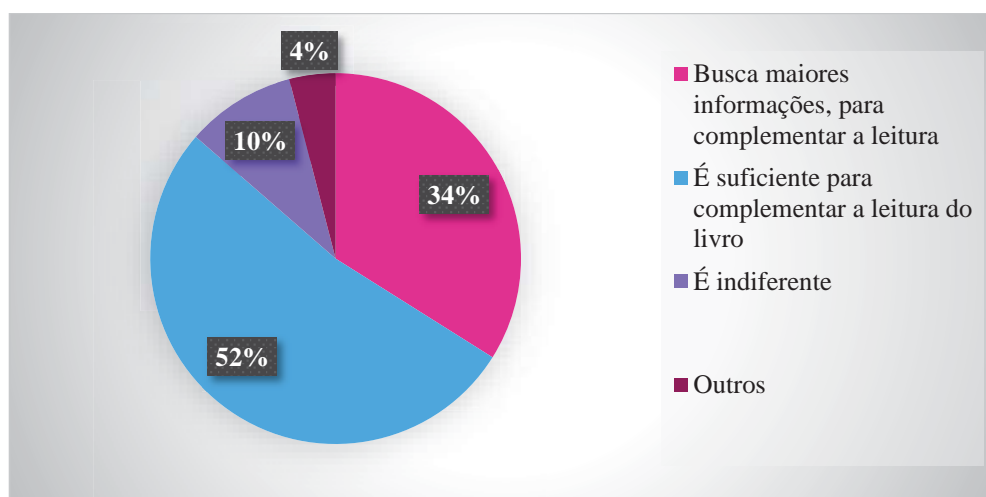
Sim (2 respostas): através dela tenho acesso à informação que talvez sem a revista eu não buscaria.

Sim (1 resposta): contextualiza e aproxima o leitor da obra.

Não (6 respostas).

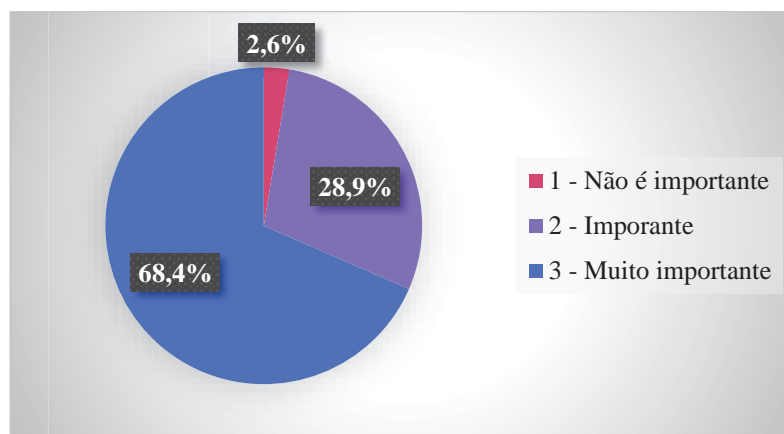
Outro (90 respostas – não informaram se contribui ou não).

3. Em relação ao conteúdo da revista, você... *



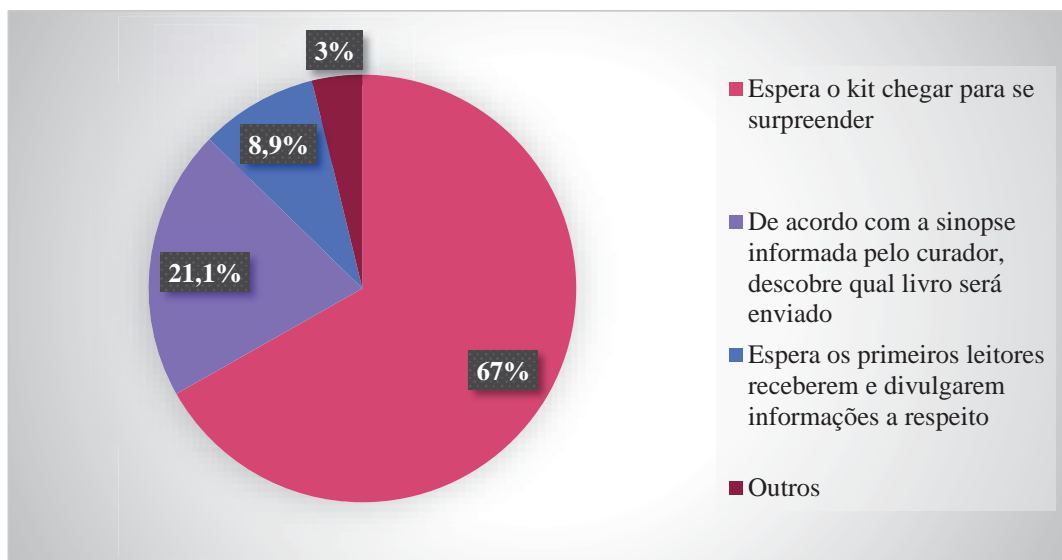
Outros: se o assunto for do interesse, pesquiso mais; não leio a revista; às vezes busco mais informações, às vezes não.

4. Em uma escala de 1 a 3, como você avalia a revista informativa e seu conteúdo? *



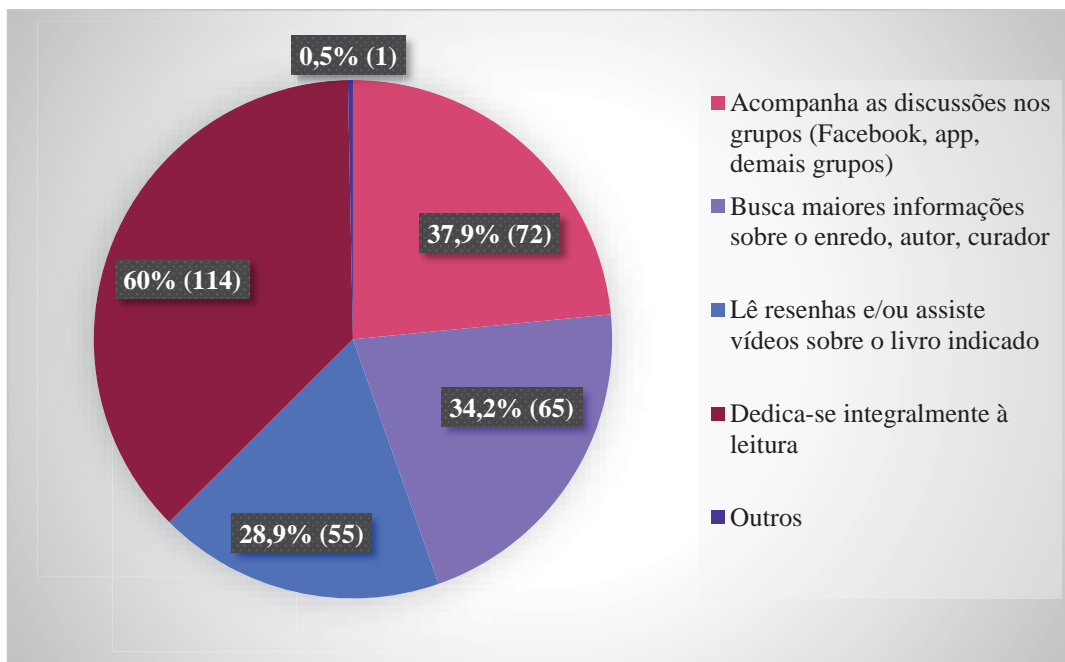
Sobre o livro

1. Considerando que a TAG não revela o título da obra antes, você... *



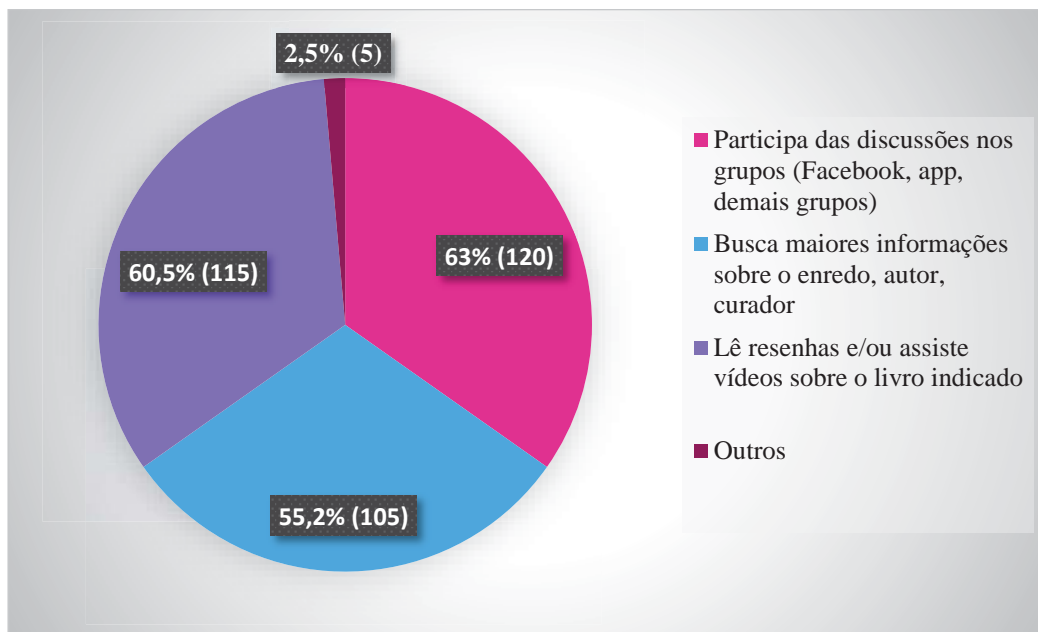
Outros: verifico para ver se já tenho o livro; indiferente; um misto entre descobrir e buscar *spoiler*.

2. Durante a leitura, você... * É possível marcar mais de uma alternativa.



Outros: participo da discussão presencial mensal.

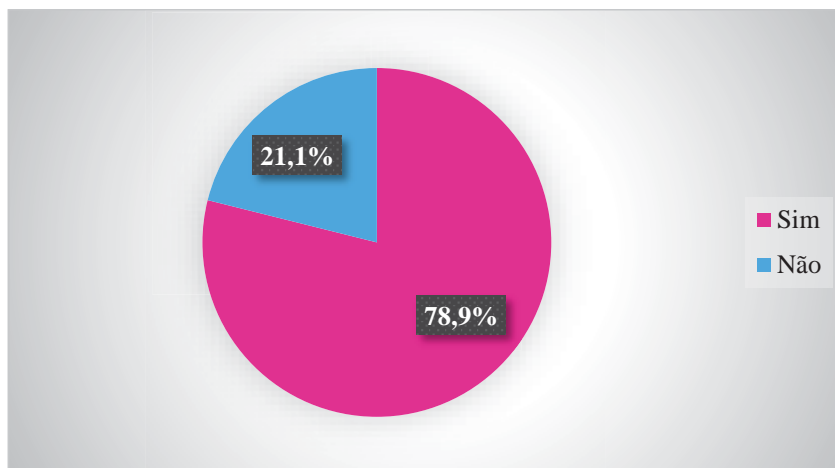
3. Após a leitura, você... * É possível marcar mais de uma alternativa.



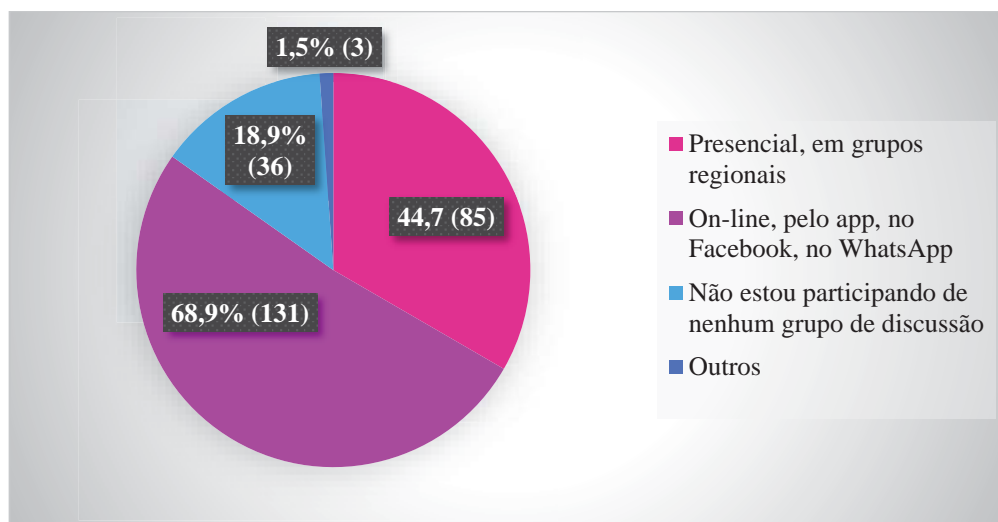
Outros: tento participar do encontro presencial da TAG; participo se a obra chamar minha atenção; ainda estou lendo meu primeiro livro.

Sobre a interação com os leitores

1. Você participa de grupos de discussão sobre as leituras, *on-line* ou presencial? *



2. As discussões ocorrem de que modo? * É possível marcar mais de uma alternativa.



Outros: não são grupos de leitura sobre os livros da TAG; com o meu filho, que é *booktuber*; faço parte de grupos, mas não tenho paciência de discutir.

3. De que forma as discussões contribuem na sua formação leitora? *

Pontos de vista diferentes sobre a mesma obra (66 respostas).

Indicação de outras leituras (11 respostas).

Não participo (9 respostas).

Responderam algo que não se aplica (7 respostas).

Posicionamento crítico (5 respostas).

Compreensão da obra (3 respostas).

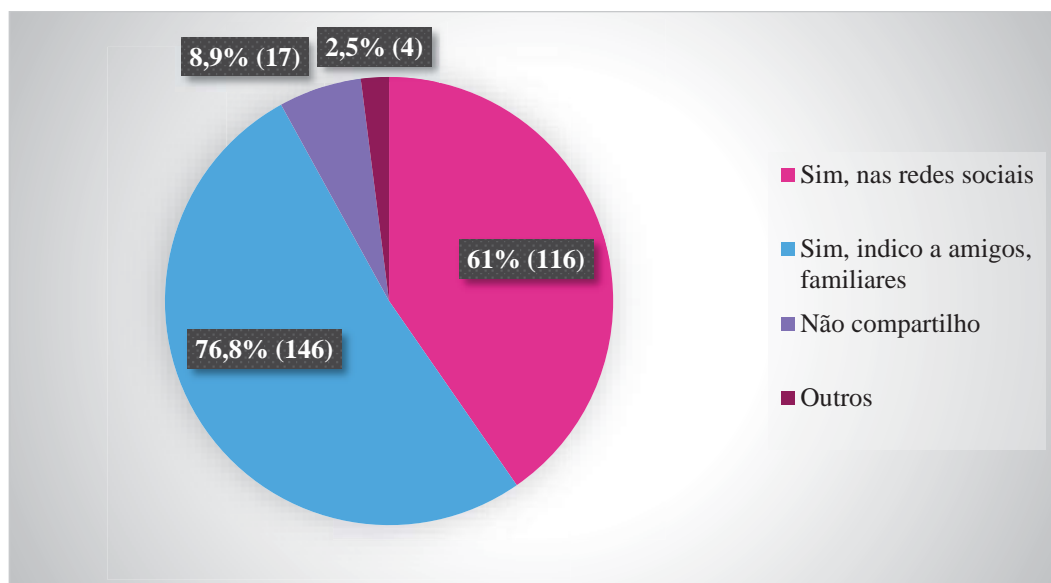
Pouco contribuem (1 resposta).

Não contribuem (1 resposta).

Socialização (novas amizades) (1 resposta).

Outro (86 respostas, não informaram se contribui ou não).

4. Você compartilha suas leituras? * É possível marcar mais de uma alternativa



Outros: tenho uma coluna de leitura em uma revista; se eu gostar eu compartilho; no meu canal no YouTube; eventualmente eu empresto.

Obrigada pela atenção.

APÊNDICE C – Kits literários enviados pela TAG – Experiências Literárias

Quadro 12 – Kits literários enviados até dezembro/2018

2014			
Mês	Curador	Obra	Mimo
Agosto	Mário Sergio Cortella	<i>O físico</i> , de Noah Gordon	- ⁴⁸
Setembro	Daniel Pink	<i>Em busca de sentido</i> , de Viktor Frankl	-
Outubro	Javier Naranjo	<i>Os tigres de Mompracem</i> , de Emilio Salgari	Papiros
Novembro	Frei Betto	<i>Memórias de Adriano</i> , de Marguerite Yourcenar	Ecobag
Dezembro	Peter Singer	<i>Orgulho e Preconceito</i> , de Jane Austen	Chá
2015			
Mês	Curador	Obra	Mimo
Janeiro	Patch Adams	<i>O intruso</i> , de William Faulkner	Nariz de palhaço
Fevereiro	Paul Bloom	<i>Solar</i> , de Ian McEwan	Pinguim imã de geladeira
Março	Luiz Felipe Pondé	<i>Duas narrativas fantásticas</i> , de Fiódor Dostoiévski	Mini garrafa de vodka
Abril	Sarah Hdry	<i>Neve</i> , de Orhan Pamuk	Flocos de neve de isopor
Maiο	Cíntia Moscovich	<i>Patrimônio</i> , de Philip Roth	Bolachas de chopp
Junho	José Pacheco	<i>Sidarta</i> , de Herman Hesse	Incenso e porta-incenso
Julho	Mário Prata	<i>O encontro marcado</i> , de Fernando Sabino	Sachê de café
Agosto	David Eagleman	<i>A estrada</i> , de Cormac McCarthy	Mini chapéu
Setembro	Gregório Duvivier	<i>Noite do oráculo</i> , de Paul Auster	Caderneta
Outubro	Marcelo Gleiser	<i>Contos de imaginação e mistério</i> , de Edgar Allan Poe	-
Novembro	Clóvis de Barros Filho	<i>Aprender a viver</i> , de Luc Ferry	Imã de geladeira
Dezembro	Suzana Herculano	<i>Doze contos peregrinos</i> , de Gabriel García Márquez	Três selos de Gabriel García Márquez
2016			
Mês	Curador	Obra	Mimo
Janeiro	Luis Fernando Verissimo	<i>O seminarista</i> , de Rubem Fonseca	Marcador de páginas
Fevereiro	Sergio Rodrigues	<i>Desonra</i> , de J. M. Coetzee	Bloco de anotações e lápis
Março	Susan Blackmore	<i>A improvável jornada de Harold Fry</i> , de Rachel Joyce	Chaveiro

⁴⁸ O sinal gráfico significa que nesse e nos respectivos meses onde também aparece não foi enviado mimo.

Abril	Letícia Wierzchowski	<i>Stoner</i> , de John Williams	Garrafa
Mai	Adriana Lisboa	<i>O estreito caminho para os confins do norte</i> , de Richard Flanagan	Caderno de desenhos
Junho	Jorio Dauster	<i>A balada de Adam Henry</i> , de Ian McEwan	Copo
Julho	Luiz Ruffato	<i>O vermelho e o negro</i> , de Stendhal ⁴⁹	-
Agosto	Heloisa Seixas	<i>O casamento</i> , de Nelson Rodrigues	Convite de casamento e trufa
Setembro	Maria Rita Kehl	<i>Paddy Clarke Ha Ha Ha</i> , de Roddy Doyle	Imãs de geladeira
Outubro	Carola Saavedra	<i>A louca da casa</i> , de Rosa Montero	Case para livros
Novembro	John Gray	<i>Vitória</i> , de Joseph Conrad ⁵⁰	Cartão postal
Dezembro	Helio de la Peña	<i>Ainda estou aqui</i> , de Marcelo Rubens Paiva	Letras TAG para decoração
2017⁵¹			
Mês	Curador	Obra	Mimo
Janeiro	Patch Adams	<i>Vida proezas de Aléxis Zorbás</i> , de Nikos Kazantzákis	Calendário literário 2017
Fevereiro	Martha Medeiros	<i>O xará</i> , de Jhumpa Lahiri	Conto <i>O capote</i> , de Nikolai Gógol
Março	Marina Colasanti	<i>A câmara sangrenta e outras histórias</i> , de Angela Carter	Marcadores de página
Abril	Daniel Galera	<i>Os irmãos Sisters</i> , de Patrick deWitt	Moedas
Mai	Mario Vargas Llosa	<i>O leopardo</i> , Giuseppe Tomasi di Lampedusa	Flâmula latinos – Nobel de Literatura
Junho	Marcelo Rubens Paiva	<i>Limonov</i> , de Emmanuel Carrère	Dossiê Eduard Limonov
Julho	Luiz Ruffato e Helena Terra	<i>Uns e outros</i> , vários autores	Poema interativo magnético
Agosto	Roddy Doyle	<i>Ragtime</i> , de E. L. Doctorow	Mini piano
Setembro	Ruy Castro	<i>Quase memória</i> , de Carlos Heitor Cony	Case para livros
Outubro	Chimamanda Ngozi Adichie	<i>As alegrias da maternidade</i> , de Buchi Emecheta	Caderneta
Novembro	Heloisa Buarque de Hollanda	<i>As três Marias</i> , de Rachel de Queiroz	Baralho literário
Dezembro	Carol Bensimon	<i>A praça do diamante</i> , de Mercè Rodoreda	Agenda literária 2018
2018			
Mês	Curador	Obra	Mimo
Janeiro	Luis Fernando Verissimo	<i>Retorno a Brideshead</i> , de Evelyn Waugh	Calendário literário 2018

⁴⁹ Edição comemorativa de aniversário: exclusiva para assinantes.

⁵⁰ A edição estava esgotada e os assinantes receberam uma exclusiva.

⁵¹ A partir desse ano as edições são exclusivas para assinantes.

Fevereiro	Alberto Manguel	<i>O alforje</i> , de Bahiyiyh Nakhjavani	Aromatizador de ambiente
Março	Natalia Polesso	<i>Só garotos</i> , de Patti Smith	Livro exclusivo <i>Devoção</i> , de Patti Smith
Abril	Cora Rónai	<i>The underground railroad</i> , de Colson Whitehead	<i>Ecobag</i>
Maiο	Milton Hatoum	<i>Tempo de migrar para o norte</i> , de Tayeb Salih	Chá
Junho	Eliane Brum	<i>Voragem</i> , de Junichiro Tanizaki	Porta copos
Julho	Kit especial de aniversário	<i>As últimas testemunhas</i> , de Svetlana Aleksiévitich	Marcadores de páginas – Nobel da Literatura
Agosto	Cristovão Tezza	<i>A promessa e A pane</i> , de Friedrich Dürrenmatt	Quebra-cabeça
Setembro	Conceição Evaristo	<i>Eu sei por que o pássaro canta na gaiola</i> , de Maya Angelou	Cartões postais
Outubro	Alejandro Zambra	<i>O deserto dos tártaros</i> , de Dino Buzatti	Capas literárias para almofadas
Novembro	Alice Sant'Anna	<i>Nada</i> , de Carmen Laforet	Livro de poemas exclusivo <i>Rua Aribau</i> , organizado por Alice Sant'Anna
Dezembro	Juan Pablo Villalobos	<i>O coração é um caçador solitário</i> , de Carson McCullers	Calendário 2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do que está disponibilizado no site da TAG

APÊNDICE D – Prática leitora *O alforje*

Materiais e recursos:

Kit literário – TAG – Experiências Literárias, enviado em Fevereiro/2018: livro *O alforje*, de Bahiyih Nakhjavani; revista informativa; marcador de páginas; aromatizador de ambiente

Músicas árabes

Imagens da cultura árabe

Alforje

Computador com acesso à *Internet*, projetor multimídia e caixas de som

Etapas propostas:

1. Ambientar a sala de aula com músicas árabes e imagens que remetam à cultura árabe (como fotografias de camelos, do deserto, das construções, de pessoas vestidas com os trajes típicos) e o aromatizador de ambiente (na ausência deste, pode ser substituído por essência de flor de laranjeira ou outro aroma cítrico e marcante). Essas imagens podem estar expostas ao longo da sala e/ou projetadas.
2. Os alunos devem visualizar as imagens e serem questionados:
 - Essas imagens remetem a algo? O quê?
 - Há alguma familiaridade com a nossa cultura?
 - Vocês já tiveram contato com a cultura árabe? Como foi?
3. Em seguida, em cima de uma mesa, deve estar um alforje (que pode ser uma bolsa simples). Assim como ocorreu com as imagens, os alunos devem ser instigados quanto ao objeto. Após, explicar sobre o que é um alforje e seu uso, para, então, apresentar o curador, a obra que leva alforje no nome e a autora, conforme material da revista informativa⁵².
4. Realizar a leitura do romance e a discussão ao término de cada capítulo, de modo que a turma socialize suas experiências. Os alunos devem registrar quais são suas impressões sobre a mensagem que estava no alforje para cada personagem.
5. Após a leitura e discussão da obra, os alunos serão questionados:
 - Qual era a mensagem que estava no alforje?

⁵² A revista informativa encontra-se disponível *on-line* na plataforma *Issuu*: https://issuu.com/taglivros/docs/tag_revistafevereiro_issuuu.

- Qual a importância da mensagem para cada personagem?
 - Considerando que a religião predominante na região onde a narrativa acontece é o islã, outras crenças aparecem na obra. Quais? Qual a importância de cada uma?
 - O deserto destaca-se na narrativa. É possível considerá-lo um personagem? Por quê?
 - Pode-se afirmar que *O alforje* é uma obra multicultural? Por quê?
 - Nos últimos anos, o mundo tem vivido uma onda imigratória expressiva, por diferentes razões. As diferentes culturas são respeitadas nos países em que essas pessoas estão refugiando-se? Por quê?
6. Conduzir os alunos ao laboratório de informática da escola para que acessem o *Google Maps* e explorem a região onde o romance acontece, bem como o tempo de viagem e imagens do local: 1) de Meca a Medina; de Meca a Damasco.
 7. Propor aos alunos as seguintes atividades, de modo que eles possam escolher qual desejam realizar:
 - Ilustrar a narrativa;
 - Criar o mapa de acordo com a narrativa;
 - Produzir uma resenha;
 - Produzir um vídeo sobre como foi a experiência de leitura da obra.
 8. Reunir os materiais produzidos pelos alunos e os registros iconográficos (fotos) das etapas anteriores e compartilhar *on-line* e com a comunidade escolar.

APÊNDICE E – Prática leitora *Uns e outros: contos espelhados*

Materiais e recursos:

Kit literário – TAG – Experiências Literárias, enviado em Julho/2017: livro *Uns e outros: contos espelhados*, organizado por Luiz Rufatto e Helena Terra; revista informativa; marcador de páginas; poema magnético Espelho, de Ana Martins Marques

Livro *Branca de Neve*, de Jacob e Wilhem Grimm (edição ilustrada)

Livro *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*, de Lewis Carroll (edição ilustrada)

Livro *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling (edição ilustrada)

Computador com acesso à *Internet*, projetor multimídia e caixas de som

Etapas propostas:

1. Apresentar aos alunos os livros *Branca de Neve*, de Jacob e Wilhem Grimm, *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*, de Lewis Carroll, e *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling. Reuni-los em grupos e pedir para que eles encontrem qual é o elemento comum nessas obras (o espelho) e qual é a sua função em cada narrativa.
2. Sugerir a leitura de contos que também apresentem o espelho como objeto em comum: “O espelho”, de Machado de Assis; “O espelho”, de João Guimarães Rosa; e “O amigo dos espelhos”, de Georges Rodenbach.
3. Em seguida, dispor as palavras que foram enviadas como mimo e que compõem o poema Espelho, de Ana Martins Marques. Os alunos, a partir dessas palavras, irão produzir os seus poemas. Em seguida, apresentar o poema original:

Espelho

Nos cacos
do espelho
quebrado
você se
multiplica
há um de
você
em cada

canto
repetido
em cada
caco

por que
quebrá-lo
seria
azar?

4. Questionar os alunos: se o espelho é um objeto que tem a função de reproduzir o que é colocado a sua frente, então, o que seriam “contos espelhados”? A partir disso, apresentar a obra *Uns e outros: contos espelhados*, seus organizadores, Luiz Rufatto e Helena Terra, e a seção “Ao leitor”, conforme material da revista informativa⁵³.
5. Propor a leitura e discussão dos seguintes contos da obra: Teoria do medalhão, de Machado de Assis, e O futuro político (primeiro ato), de Milton Hatoum; Negrinha, de Monteiro Lobato, e Negrinha! Negrinha! Negrinha!, de Ana Maria Gonçalves; O colar, de Guy Maupassant, e Um simples engano, de Maria Valéria Rezende; e Depois do baile, de Liev Tolstói, e O herói da sombra, de Cristovão Tezza.
6. Após a leitura, questionar o grupo: “Os contos eram ‘espelhados’? Por quê?”
7. Finalizar a leitura dos demais contos que integram a obra e a realizar a sua discussão.
8. Propor aos alunos:
 - Criar ilustrações sobre os contos;
 - Elaborar um miniconto em 140 caracteres a partir dos contos lidos.
9. Reunir os materiais elaborados pelos alunos, bem como os poemas produzidos no início da atividade, compartilhar *on-line* e com a comunidade escolar.

⁵³ A revista informativa encontra-se disponível *on-line* na plataforma *Issuu*: https://issuu.com/taglivros/docs/tag_revistajulhoweb


ANEXO

ANEXO A – Material para discussão de *O alforje*, de Bahiyih NakhjavaniFigura 13 – Discussão – *O alforje*

FEVEREIRO 2018

O ALFORJE de Bahiyih Nakhjavani

ENCONTROS TAG



Compartilhar as impressões de uma leitura é uma das melhores experiências de fazer parte de um clube de leitura. Pensando em proporcionar boas discussões, preparamos questões para iniciar o debate do encontro do livro enviado no mês de Fevereiro – *O Alforje* da autora Bahiyih Nakhjavani, escolhido pelo curador Alberto Manguel.

1 *O alforje* nos transporta para meados do século XIX, no trecho entre as cidades de Meca e Medina. Nessa peregrinação, nove personagens são apresentados com religião, passado, culturas e interesses completamente distintos. Dentre os personagens, qual lhe chamou mais a atenção? Por quê?

2 Na obra de fevereiro, a autora reconta em seus capítulos os mesmos acontecimentos sob diferentes perspectivas, adicionando novos e inesperados detalhes. Você achou que essa técnica alterou sua percepção sobre algum personagem no decorrer da leitura?

3 O romance de Nakhjavani tem inúmeras passagens imagéticas, levando o leitor a visualizar diversos detalhes da narrativa. Ao longo da leitura, você teve experiências sensoriais inusitadas?

4 Muitos leitores ao conhecerem *O alforje* pela primeira vez, ficam fascinados com a linguagem poética do livro. Como você acha que essa característica influenciou a narrativa e sua experiência de leitura?

5 Lembrando um pouquinho da literatura brasileira, em *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, percebemos que talvez o principal personagem da obra seja o próprio cortiço. Você acredita que é possível traçar um paralelo com a figura do deserto em *O alforje*?

*TAG