



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS IV
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURAS**

EDIANE BISPO DE JESUS

**A LITERATURA EM INTERFACE COM OS GÊNEROS
MULTIMODAIS NA ESCOLA ESTADUAL PADRE ALFREDO
HAASLER EM JACOBINA**

JACOBINA – BAHIA
2016

EDIANE BISPO DE JESUS

**A LITERATURA EM INTERFACE COM OS GÊNEROS
MULTIMODAIS NA ESCOLA ESTADUAL PADRE ALFREDO
HAASLER EM JACOBINA**

Monografia apresentada ao Curso de Letras
Língua Portuguesa e Literatura da Universidade
do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de
Ciências Humanas - Campus IV, como requisito
obrigatório à obtenção da conclusão do curso de
Graduação em Letras.

Orientadora:

Profa. Ma. Maria Iraídes da Silva Barreto.

JACOBINA – BAHIA
2016

EDIANE BISPO DE JESUS

**A LITERATURA EM INTERFACE COM OS GÊNEROS MULTIMODAIS NA
ESCOLA ESTADUAL PADRE HAASLER EM JACOBINA**

Monografia submetida à aprovação do corpo docente da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, como pré-requisito para a Conclusão do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Aprovada em: 07/06/2016

Banca Examinadora:

Prof^a. Ma. Maria Iraídes da Silva Barreto (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Ma. Thaís Nascimento Santana (Avaliador)
Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Ma. Rubia Mara Lapa Cunha (Avaliador)
Universidade do Estado da Bahia

In memoriam a meu Pai Edvaldo de Jesus Silva, com quem aprendi a lutar para sobreviver da forma mais honesta possível e nunca desanimar mesmo diante das adversidades da vida. Construiu comigo o sonho de chegar à universidade, almejou chegar o dia de minha formatura. Amor eterno, eternas saudades e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus criador do universo, pelo dom da vida, pela força e energias concedida durante todos esses anos que me fizeram vencer ao cansaço, o desânimo e os momentos difíceis.

A toda minha família, tios, tias, primos, primas, avôs e avós, parentes, amigos e todos da Fazenda Poços (Quixabeira-BA) por formar meu caráter, pelas orações, por todo amor incentivo e carinho.

A minha vizinha Maria Pereira, mulher sábia com quem aprendi os valores e sentimentos mais sublimes da humanidade: amor, humildade e honestidade.

A minha mãe Carmensilva Bispo, por cuidar de mim, compreender as minhas ausências e distância em função dos problemas e dos estudos. A ti amor eterno e gratidão!

A minha amada irmã Edna Bispo, por todo apoio e motivação, pelos favores (quase) impossíveis que fizeste para me ajudar, por compreender a minha ausência durante os últimos anos. Por acreditar em mim, ser minha maior incentivadora, irmã e amiga nos momentos mais difíceis: a você meu mais profundo amor e gratidão.

Aos meus irmãos: Ueslei Bispo pela torcida e apoio e Everton Bispo por tanto acreditar e torcer por mim, mesmo que distante.

Ao meu sobrinho Brayan, embora tão pequeno e inocente, és um grande motivo para que eu não desista, por você, por seu futuro meu pequeno.

As minhas amigas de infância Gilvanete Pinho, Adaiane Novais, Nelcimária Santos, Jeane Albino; e as conterrâneas: Camila Matos e Casciane Souza, por compreender as vezes que fiquei ausente ou distante e ainda assim serem amigas fiéis. Pelo carinho e por acreditarem em mim.

Aos meus colegas de turma, com cada um de vocês aprendi muito, a força, dedicação e inteligência, e a maneira sedenta como buscaram o conhecimento. São exemplos que me trazem inspiração!

As minhas amigas e parceiras: Adenice Santos companheira de todas as lutas, motivadora e grande sonhadora que me inspira a seguir em frente; e à Maria Lucilene pelo carinho e aconchego, conselhos e por comemorar comigo a cada conquista. Sem vocês teria sido impossível chegar até aqui.

Aos amigos companheiros de estrada pelas dicas e experiências e bons momentos compartilhados no trajeto de Capim Grosso até Jacobina: Renata Nascimento por me incentivar a fazer o vestibular; Lenilda Oliveira, Leicidalva Oliveira, Rosana Sampaio e demais colegas do carro de João.

A Fernando Carneiro e Graciete Carneiro, pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal que me proporcionaram, pela forma carinhosa e atenciosa que me receberam e por terem, me orientado, acolhido e cuidado de mim quando cheguei à Jacobina. A toda equipe e família da Ótica Realce pelo apoio, amizade e carinho.

Às amigas: Rafaela Guerra e as companheiras de moradia Ana Luisa Castro, Janiele Santos, Glenda Babyele, Lucinda Carneiro, pelo apoio, parceria amizade e companheirismo de vocês durante a minha adaptação em Jacobina.

Aos colegas residentes da Residência Estudantil da UNEB Campus IV –Jacobina: Lucicleia Freitas, Matheus Medrado, Márcia Santos, Rosana Carneiro, Niédia Mariano, Julho de Oliveira, Misael Viana, Yiolanda Fagundes, Fernando Macedo e Jobison Reis A Lucas Silva pelo suporte dado nas correções e formatação desse trabalho. Sou grata a todos pela força, torcida, companheirismo e solidariedade, pela paciência, irmandade e por tudo que aprendi da convivência com vocês.

Aos inesquecíveis, supervisores: Norma Suélia, Maria Gonçalves; e professores Coordenadores do PIBID-UNEB Campus IV: Marcia Regina e Patrícia Vilela; e colegas ID: Marina Novaes, Priscila Dantas, Ueslaine Sousa, Celma Castro, Jessica Mota, pelas experiências e saberes compartilhados e amizade que construímos.

À direção, alunos (as) e as professoras Alciene Brasileiro e Vanessa Souza da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, pela confiança e por me disponibilizarem suas turmas para a realização da Oficina. Também sou grata a toda equipe de servidores do ECLAN, pelo espaço cedido e recepção durante os dias de execução da Oficina e à Joelma Alves por compartilhar seus saberes e participação na oficina.

Aos meus queridos mestres do DCH Campus IV: Tércia Valverde e Elizabeth Gonzaga por despertarem em mim a grande paixão pela Literatura, pelas aulas interessantes e fantásticas viagens proporcionadas através da literatura. Ao professor Antenor Rita Gomes, pessoa que admiro pela humildade, o compromisso com a Educação e pela maneira peculiar de ensinar que faz seus alunos se apaixonarem pelo Conhecimento. Também agradeço as professoras Bárbara Bezerra, Márcia Regina, Geysa Andrade, Thaís Nascimento, Sidinei Carvalho, Rúbia Mara, Patrícia Vilela, Eliete Silva pelo apoio, os momentos riquíssimos de interação, os saberes compartilhados, por me nortearem na busca do conhecimento, pela contribuição imprescindível à minha formação.

À minha Professora Orientadora Maria Iraídes da Silva Barreto, por me fazer compreender a importância do Ensino da Literatura na Escola, pelas ideias e criatividade compartilhadas não somente neste trabalho, mas também em suas aulas de intensas discussões teóricas que nos proporcionou aprender de forma prazerosa. Admiro imensamente a excelente profissional que você é, a maneira apaixonada que atua e envolve seus alunos em sala de aula na busca do conhecimento e na defesa de uma Educação emancipadora. Sobretudo, pela pessoa humana, acolhedora, humilde de grande coração. Meus sinceros agradecimentos por tudo que fizestes por mim, pela imprescindível mediação e orientação neste trabalho de conclusão de curso.

Aos companheiros e companheiras do movimento estudantil, em especial do coletivo Kizomba. Aos amig@s militantes da Frente Popular pelos Direitos Humanos de Jacobina e Região, colegas dos Grupos de estudos Sertanidades e do grupo Gênero e feminismos (UNEB – DCH-IV). Com vocês adquirir uma formação para luta por direitos e a formação política, para além da teórica-acadêmica.

À todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desse trabalho e êxito em minha graduação.

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob a pena de arriscar sua missão e prejudicar irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir.

(ZILBERMAN, 1986:20).

RESUMO

A Literatura é acima de tudo arte e proporciona entretenimento, sensibilização para educação estética, reflexão crítica, ampliação de saberes, compreensão do mundo e da nossa condição humana, pois reflete realidades, desejos, conflitos, fruição do imaginário, deleite, prazer, angústias e sentimentos das mais diversas ordens. Presente nas esferas socioeconômicas privilegiadas cujo acesso se dá a partir de impressos, narrativas fílmicas ou pelo ambiente virtual, essa prática cultural configura-se como natural. Entretanto, mesmo sendo a cultura, logo a Literatura, um direito assegurado pela Constituição Brasileira em Artigo V, os sujeitos pertencentes às classes empobrecidas têm apenas no ambiente escolar vivências com esse bem cultural. Então, cabe à escola garantir a leitura literária na perspectiva da formação do leitor bem como o desenvolvimento de sua educação estética. Compreendemos, ainda, que a escola não pode dissociar a formação do aluno do contexto histórico ao qual ele pertence e como vivemos numa sociedade caracterizada pela incursão das diferentes mídias que incidem sobre os modos de produção, circulação e recepção dos diferentes textos, inclusive os literários, faz-se mister um processo de educação escolar que alie a Literatura à Multimodalidade na sala de aula, uma vez que dessa decorre os recursos multissemióticos, presentes nos aparatos tecnológicos (*smartphones*) utilizados pelos alunos em suas interações sociocomunicativas. No sentido de contribuir com os estudos alusivos à leitura literária na escola, nosso estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa; quanto aos objetivos classifica-se como exploratória (GIL, 2008), e quanto aos procedimentos técnicos, uma Pesquisa-Ação (GIL, 2008). Nosso objetivo geral foi refletir se os gêneros multimodais possibilitam a ampliação do letramento literário com alunos do 8º e 9º, do turno matutino, na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, em Jacobina. Nossos objetivos específicos foram: discutir o ensino e aprendizado de Literatura e como essa promove a formação do leitor; identificar se há presença da multimodalidade e o uso dessa nas aulas de Literatura; analisar as práticas de leituras literárias realizadas na supracitada escola e se há interface com os gêneros multimodais; realizar uma oficina de Literatura e Multimodalidade. A moldura teórica teve como base os estudiosos Cândido (1995), Campagnon (2001), Cosson (2010;2014) Zilberman (1988), Paulino (*et all* 2008), entre outros que discutem a Literatura, seu ensino e seu papel na formação do leitor; Kress e Van Leeuwen (2006;2010), Rojo (2012), Dionísio (2005;2014) que discutem sobre multimodalidade, multiletramentos e a configuração dos gêneros multimodais. Os resultados obtidos com esse trabalho demonstram que se faz premente repensar o ensino e aprendizado da Literatura, dialogando com outros gêneros multimodais que favoreçam aos escolares não apenas articular os textos literários à sua periodização e características gerais, mas uma reflexão social a partir das temáticas apresentadas nos textos, uma análise das escolhas linguísticas e a oportunidade de uma educação para sensibilidade estética.

Palavras-chave: Ensino-aprendizado da Literatura; Formação de leitores; Multimodalidade.

ABSTRACT

Literature is above all art and provides entertainment, awareness of aesthetic education, critical reflection, expanding knowledge, understanding of the world and of our human condition, because it reflects realities, desires, conflicts, imaginary enjoyment, delight, pleasure, anguish and feelings of diverse orders. Present in socioeconomic spheres whose privileged access is from paper, film narratives or the virtual environment, this cultural practice appears as natural. However, even though the culture, so the literature, a right guaranteed by the Brazilian Constitution in Article V, the subjects belonging to the impoverished classes have only the school environment experiences with this cultural asset. Then it is up to the school to ensure the literary reading in the reader's training perspective and the development of their aesthetic education. We understand also that the school can not dissociate the education of students' historical context to which it belongs and we live in a society characterized by the incursion of different media that focus on the modes of production, circulation and access of different texts, including literary a process of school education makes it necessary that combines the literature on multimodality in the classroom, since this follows the multisemiotic, present resources in technological devices (smartphones) used by students in their sociocomunicativas interactions. In order to contribute to the studies alluding to literary reading in school, our study is characterized as qualitative research; ranks as the goals as exploratory (GIL, 2008) and on the technical procedures, Action Research (GIL, 2008). Our overall objective was to reflect multimodal genres allow the expansion of literary literacy with students from 8th and 9th, the morning shift, the State School Padre Alfredo Hasler in Jacobina. Our specific objectives were to discuss the teaching and learning of literature as this promotes the reader's training; identify if there is presence of multimodality and the use of this in literature classes; analyze literary readings practices carried out in the aforementioned school and if there is interface with multimodal genres; conduct a workshop Literature and Multimodality. The theoretical framework was based on the scholars sample Candide (1995), Campagnon (2001) Cosson (2010; 2014) Zilberman (1988), Paulino (et al 2008), among other authors discussing literature, teaching and its role in the player's training; Kress and Van Leeuwen (2006; 2010), Rojo (2012), Dionysius (2005, 2014) to discuss multimodality multiliteracies and configuration of multimodal genres. The results obtained from this work show that it is urgent to rethink the teaching and learning of literature, dialoguing with other multimodal genres favor to school not only articulate the literary texts to their periodization and general characteristics, but a social reflection based on the presented topics an analysis of linguistic choices and the opportunity of an education for aesthetic sensibility.

Keywords: Teaching and learning of literature; Training of players; Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Redução da Maioridade Penal	59
Figura 2 – Menor abandonado	59
Figura 3 – Menor infrator	60
Figura 4 – Cartaz com imagens	95
Figura 5 – Poema: “O assunto”	95
Figura 6 – Cartaz “Olha aí o mundo em que vivemos”	96
Figura 7 – Poema “ A Oficina”	96
Figura 8 – Questionário 01	97
Figura 9 – Questionário 02	98
Figura 10 – Questionário 03	99
Figura 11 – Foto do momento da Leitura da Poesia “Balada para não dormir”	100
Figura 12 – Foto do momento de Abertura da Oficina	100
Figura 13 - Foto dos alunos assistindo ao filme “Capitães da Areia”	101
Figura 14 - Foto do momento da apresentação dos trabalhos solicitados na Oficina	101
Figura 15 - Foto com alunas participantes da Oficina	102

LISTA DE TABELAS

Tabela01: Sobre o gosto pela Literatura e pelas Aulas de Literatura	54
Tabela 02: Sobre a interação com a leitura literária	54
Tabela 03: Sobre efeitos de sentidos produzidos pela leitura literária	54
Tabela 04: Sobre acesso aos livros literários e outros	55
Tabela 05: Sobre letramento literário: formação de leitores críticos	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 LITERATURA: NA TRILHA DAS CONCEPÇÕES	18
2.1 ENTRETENIMENTO, FORMAÇÃO CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA A ‘DOIS PASSOS DO PARAISO’ OU INFERNO: A LEITURA LITERÁRIA	25
2.2 A LITERATURA NA ESCOLA: TIRANDO AS PEDRAS DO CAMINHO	31
2.3 AVATARES E OUTROS MODOS DE PRODUZIR E LER LITERATURA	41
3 ENTRE PARAÍSO E INFERNO: A OFICINA DE LITERATURA E MULTIMODALIDADE	50
3.1 DO PLANEJAMENTO DA OFICINA: HÁ DOIS PASSOS	53
3.2 DO QUESTIONÁRIO: EM BUSCA DE ABRIGO	54
3.3 DA OFICINA: TIRANDO PEDRAS NO CAMINHO	58
3.3.1 Primeiro Encontro	59
3.3.2 Segundo Encontro	68
3.3.3 Terceiro Encontro.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	85
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

O mundo moderno é caracterizado pelas transformações ocorridas nas relações humanas e nos sistemas de organizações como indústrias, instituições políticas, religiosas e, inclusive, educacionais formais a exemplo das escolas. Em todos esses setores, com a dinamização e popularização dos recursos tecnológicos, tornou-se indispensável o uso da internet com seus aplicativos sempre sedutores presentes nas chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação – as TICs.

A expansão mercadológica das Tecnologias de Informação e Comunicação iniciou-se desde o período da Segunda Guerra Mundial, no qual o uso da tecnologia restringia-se às estruturas de poder da época, motivado pela eficiência e dinamicidade da comunicação durante conflitos bélicos. Essa concentração de poder provocou desconfiança por parte de pensadores humanistas com relação à função das TICs na sociedade (global) e suas implicações na formação identitária, política, cultural, ideológica e intelectual dos sujeitos em cada nação.

Portanto, nesse contexto social em que vivemos, caracterizado pela incursão das mídias, torna-se mister conceber a eficácia das multimídias nos processos de acesso, produção e circulação das informações e a ruptura de fronteiras físicas e ideológicas, logo o poder de manipulação política imbricado nas informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, redes sociais e ambientes virtuais interativos na internet.

Outro fator pertinente de investigação são as múltiplas linguagens e os diferentes modos de constituição dos textos que materializam os discursos produzidas pelas várias mídias e seus efeitos de sentidos, que têm interpelado e seduzido os sujeitos e mudado as formas de interação, de relações e de produção, circulação e recepção do conhecimento na contemporaneidade.

Referente à educação e a construção do conhecimento nesses novos tempos de multimídias, o livro *Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses* do pesquisador Arnaud Soares de Lima Jr. (2009) faz uma crítica aos processos tecnológicos contemporâneos, ao mecanicismo e ao tecnicismo da ciência moderna. Apesar disso, ele considera que tais processos e seus resultados apontam potenciais qualitativos para a educação e os métodos formativos contemporâneos.

Para o supracitado autor, a tecnologia tem um caráter polissêmico e não se refere apenas à ideologia técnico e científica, uma vez que, na cultura ocidental, historicamente, a palavra tecnologia origina-se do grego *teckné* que significa a maneira ou os meios mais eficazes para se alcançar um objetivo ou produzir algo, desde os conhecimentos e habilidades à utilização de ferramentas e máquinas e da organização em esferas distintas como em instituições e empresas.

Esse estudioso reconhece que a tecnologia possui um aspecto instrumental, porém não devemos compreendê-la apenas pelo viés maquínico e mecânico ou relacionada a ideia de produtividade e mediação instrumental independente da subjetividade humana. Portanto, a tecnologia é um meio, um saber, inerente ao ser humano que a cria para transformar sua realidade, a si mesmo e produzir conhecimento e entretenimento.

Dessa forma, o uso das TICs na educação só terá validade acompanhado do uso da criatividade humana. A instituição escolar não pode depositar-lhe toda responsabilidade como meio eficaz na formação intelectual dos estudantes. Cabe aos educadores e suas instituições conhecerem as tecnologias, aparelharem as escolas com os equipamentos (*tablet*, projetor de mídia, lousa digital, *smarthphone* etc.) e organizarem seus modos de utilização na sala de aula como uma ferramenta eficaz e eficiente (*site*, *blog*, *fan page*, *fanfic*, vídeo aulas, *e-book*, entre outros).

Lima Jr. (2009, p. 20) aponta as possibilidades de elaborar e instituir novas práticas pedagógicas com o princípio da criticidade, colaboração, solidariedade, criatividade e da transformação que os educadores podem exercer via as condições materiais e simbólicas introduzidas pelas TICs. Nesta conjuntura, as concepções de educação escolar também passam por mudanças, uma vez que a escola não pode dissociar a formação do aluno do contexto histórico ao qual ele pertence.

Smartpohnes, *tablets*, *ultratbook*, telas em 3D, projetores de multimídia, supracitados, são alguns dos equipamentos que possibilitam inúmeros recursos para dinamizar a comunicação e o acesso às informações e os processos formativos dentro da sala de aula. Em meio a essa diversidade, reflexo da expansão da tecnologia e desse aparato tecnológico, é notável o poder que esses têm de influenciar e seduzir os sujeitos em processo de formação, pois a grande maioria traz ‘o mundo’ em suas mãos com seus *smartphones* e quando estão na rua sempre em busca de ‘senhas da *Wi-Fi*’.

Em função disso, a escola depara-se com o desafio de oferecer um processo de ensino e aprendizado capaz de transformar o aluno em sujeitos autônomos e críticos,

visando alinhar à reflexão à ação, ao realizar a mediação entre informação, conhecimentos, ideias e valores veiculados pelas mídias, e também explorar os recursos técnicos e científicos oferecidos pela Internet e possibilitados pelos aplicativos dos telefones celulares, de uso particular, e do computador e projetor de mídia na sala de aula ou no laboratório de informática na escola.

Nesse panorama social, inserem-se no processo de educação escolar as habilidades de leitura, inclusive da leitura literária, que tem sido amplamente modificada, pois é necessário buscar novos modos de se ler, numa perspectiva de interação e diálogo entre as mídias e as obras clássicas e contemporâneas da Literatura Brasileira. Até porque, enquanto a escola tem dificuldade para inserir em suas práticas outros modos de se acessar e de interagir com a leitura literária, as mídias já o fazem, seja pelos *sites*, *blogs*, vídeo-aulas ou de forma mais interativa pelos *fanfic* e *fan page*, além da circulação desses textos nas redes sociais com as mais diferentes funções: felicitar por aniversário; despertar autoestima, agradecer, demonstrar carinho entre outras finalidades sociais.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa para fins de Trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, trata do letramento literário multimodal, pois a mesma ocorreu em uma escola estadual de Jacobina, investigando as formas pelas quais são desenvolvidas e concebidas as práticas de ensino e aprendizado da Literatura Brasileira em turmas de 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental.

As discussões realizadas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Ciências Humanas, Campus IV durante o Curso de Letras- Língua Portuguesa e Literatura sobre a importância da leitura literária na formação, emocional, estética, intelectual, ideológica, social e cultural do ser humano e sobre a necessidade de se promover uma educação escolar mais significativa e envolvente, despertou em nós uma paixão por essa linha de pesquisa. Por isso, nosso Trabalho de Conclusão de Curso contempla nossas inquietações diante das vivências de estágios, porque percebemos o desinteresse dos estudantes diante dos estudos literários.

Ao chegarmos nas escolas públicas por razões dos Estágios Supervisionados, reconhecíamos que para os professores, inclusive muitos deles ex-alunos do DCH-IV, era muito difícil colocar em prática o que lhes fora ensinado na academia, e que fazer acontecer a transposição didáticas segundo as orientações sinalizadas e vivenciadas na universidade era um grande desafio, porque as aulas não oportunizavam uma leitura mais reflexiva e significativa dos textos literários, uma vez que, se centravam mais na

periodização da Literatura, características das obras e, com pouca leitura, ao menos dos excertos dos textos para justificar os argumentos e o discurso da professora regente, sempre ancorado no livro didático.

O Estágio de Regência demonstrou-nos as fragilidades do nosso e também dos cursos de Letras no Brasil (OLIVEIRA, 2010), porque os problemas que observávamos nas aulas da regente, agora nos inquietava ao assumirmos essa etapa da nossa formação. Isso porque experimentamos a angústia de conciliarmos o programa da disciplina de Literatura exigido pela professora regente e a estrutura da instituição aonde era realizado o estágio com nossas orientações teórico-metodológicas, fundamentadas nos estudos do letramento literário e sistematizadas em Sequencias Didáticas para despertar o interesse dos alunos pela Literatura.

No bojo dessas reflexões, percebemos que o insucesso do letramento literário no ambiente escolar não se dissocia da qualidade da formação acadêmica que tem o professor de Língua Portuguesa, da estrutura e dos equipamentos disponíveis nas instituições escolares, bem como da sua condição: técnica (o que sabe sobre ensino e aprendizado de leitura além do discurso do livro didático); política (para que trabalhar Literatura na sala de aula, bem como investir na formação de leitores críticos) e humana (o tempo que é disponibilizado para o professor estudar e organizar as suas aulas).

No sentido de contribuir com os estudos alusivos à leitura literária na escola, tendo em vista a ampliação do letramento literário da formação de leitores críticos, nosso estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa. Para Moreira e Caleffe (2008), esse tipo de estudo nos interessa, principalmente, pelo significado humano e pela vida social, por isso precisa ser realizada pelos próprios pesquisadores que poderão apreender a subjetividade dos informantes.

A pesquisa de abordagem qualitativa tem seus princípios ancorados na Fenomenologia e na Dialética. Dada a natureza desse trabalho, focamo-nos em apenas em alguns aspectos da Dialética, com base nos estudos de Triviños (1987). Para esse estudioso, esse tipo de abordagem caracteriza-se por debruçar-se sobre os processos que desenham o objeto investigado, muito mais do que com o produto encontrado.

Tal abordagem busca, ainda, caracterizar o fenômeno, contemplando as variáveis ao seu entorno, por isso o cuidado no processo de levantamento de dados, sempre realizado pelo próprio pesquisador a fim de que ele perceba as subjetividades dos participantes e, nesse sentido, deixe mais fidedigna a descrição, classificação e a análise dos dados obtidos.

No escopo desse tipo de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) ratificam que os dados são coletados no ambiente natural, o que permite ao investigador apreender como as ‘pessoas significam um dado fenômeno’. Há, portanto, uma valorização no processo da pesquisa, por possibilitar que se apreenda tudo o que ocorre durante a coleta dos dados, a exemplo da reação dos informantes, do ambiente em que o fenômeno ocorre e, ainda, se os participantes percebem a relação entre esse e o *lócus* onde acontece, por exemplo. Questões dessa ordem podem interferir nos resultados da investigação, por isso a nossa opção por essa abordagem.

No que concerne aos aspectos metodológicos, essa pesquisa quanto aos seus objetivos classifica-se como *exploratória* (GIL, 2008) por nos proporcionar uma familiaridade com o fenômeno, que remete aos estudos sobre Literatura na perspectiva dos gêneros multimodais. Quanto aos procedimentos técnicos, filia-se à categoria de Pesquisa-Ação (GIL, 2008) porque contempla “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA & CALEFFE 2008, p.89 e 90).

Assim, nosso objetivo geral foi refletir se os gêneros multimodais possibilitam a ampliação do letramento literário com alunos do 8º e 9º, do turno matutino, na Escola Estadual Padre Alfredo Hasler, em Jacobina. Nossos objetivos específicos foram: refletir o ensino e aprendizado de Literatura e se essa promove a formação do leitor; identificar se há presença da multimodalidade e como se dá o uso dessa nas aulas de Literatura; analisar as práticas de leituras literárias realizadas na supracitada escola e se há interface com os gêneros multimodais; realizar uma oficina de Literatura e Multimodalidade.

Em nosso estudo, o levantamento e geração de dados deu-se pela intervenção que ocorreu primeiramente através da observação da realidade pesquisada, aplicação do questionário e posteriormente da realização de uma oficina temática de Literatura e Multimodalidade. Essa se fez necessária, porque após a realização do Estágio de Regência, compreendemos que era preciso vivenciar encontros de leitura literária em um ambiente diferenciado daquele encontrado na escola no que diz respeito ao cerceamento do tempo e a carência de recursos tecnológicos.

Entendemos que essas variáveis alteram a práxis pedagógica, pois a oficina foi planejada pelos princípios da prática docente crítica, ou seja, entre o fazer e o pensar e o pensar e o fazer nesse movimento dialético (FREIRE, 2001), porque não nos interessava somente realizar os encontros e registrar o resultado como ‘mero’ produto, mas refletir

sobre os fenômenos que ocorriam durante a realização das atividades. Esses uma vez refletidos, sinalizariam novas outras ações no sentido de garantir um processo de ensino e aprendizado mais eficiente e significativo.

A moldura teórica que embasou esse estudo e também a oficina ancorou-se em Cândido (1995), Campagnon (2001), Cosson (2010;2014) Zilberman (1988), Paulino (*et all* 2008), entre outros que discutem a Literatura, seu ensino e seu papel na formação do leitor; Kress e Van Leuween (2006;2010), Rojo (2012), Dionísio (2005;2014) que discutem sobre multimodalidade, multiletramentos e a configuração dos gêneros multimodais.

Nossos procedimentos metodológicos e científicos buscaram responder à seguinte questão: *O ensino e aprendizagem da literatura em interface com os gêneros multimodais contribui para a formação do leitor de textos literários?*

A redação desse texto, após a Introdução, organiza-se pela Moldura Teórica, no segundo capítulo, e pela Análise feita a partir da descrição e discussão dos dados obtidos tanto pelo questionário, quanto na realização da oficina temática, apresentados no terceiro capítulo. Por fim, trazemos as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas que embasaram nossas reflexões, Apêndice e Anexos.

2 LITERATURA: NA TRILHA DAS CONCEPÇÕES

Neste capítulo faremos uma breve trilha de concepções acerca da Literatura sob a ótica de diferentes estudiosos. Trazemos reflexões sobre a função da Literatura e a sua importância no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar para a formação intelectual, humana e o desenvolvimento da educação estética dos escolares.

Rildo Cosson (2014) em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, publicado pela Editora Contexto, em 2009, reflete sobre leitura literária e letramento literário. À primeira remete-nos a uma leitura gratuita, por entretenimento e fruição, considerando-a como um bem cultural, cultivado e acessado por uma parcela muito pequena da sociedade brasileira. O letramento literário, por sua vez, diz respeito aos eventos e processos da leitura literária no ambiente escolar. Na práxis, a ‘escolarização’ da Literatura refere-se a um processo de ensino e aprendizagem de textos literários, limitando-se aos estudos sobre periodização e características das obras sempre a partir do cânone, sem oportunizar uma leitura literária mais reflexiva, lúdica e significativa que contemple a literatura contemporânea brasileira.

Nossa opção pelos estudos de Cosson (2009; 2014) tem sua gênese nas questões supracitadas, pois o fato de a escola não trabalhar com a leitura literária na perspectiva da reflexão, tanto sobre o discurso literário, quanto aos modos de produção da escrita literária, contemplando o decoro típico desse uso da linguagem, ou seja, as metáforas e toda a literariedade que o estilo lhe licencia, sinaliza a urgência em se repensar o ensino e aprendizagem da Literatura na sala de aula.

Disso decorre o letramento literário, que é uma prática social, portanto, precisa ser vivenciada na escola. Vale salientar que para a maioria dos alunos de classes empobrecidas, o texto literário não se configura como ‘prática social’ capaz de ampliar seu repertório cultural e desenvolver sua sensibilidade estética, simplesmente porque muitos não têm acesso a esse bem cultural. Para alguns escolares, a interação com a Literatura e com as artes em geral deveria ser iniciada no seio familiar, estendendo-se no ambiente escolar no qual seria sistematizado e aprofundado. Isso é considerado por estudiosos da Literatura como letramento literário, porque diz respeito à interação e apropriação desse bem cultural que contempla desde canções de ninar, apreciação de imagens, audição de narrativas literárias, causos entre outros. Para Cosson (2009) tal processo contempla processo e apropriação.

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento [...]. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON 2009, p. 25)

Ao adentrar no espaço escolar, a Literatura chega aos aprendizes como disciplina complexa e obrigatória, desconsiderando, na maioria das vezes, tanto o processo, quanto a apropriação. Isso porque os escolares precisam fazer muito mais do que as simples e rarefeitas leituras para compreender os enigmas de Clarice Lispector, o humor de Machado de Assis, a engenharia das palavras nos versos de João Cabral de Melo Neto, a sátira de Gregório de Matos, o uso de termos poéticos em Augusto dos Anjos entre outros.

Tais saberes somente são possíveis de se apreender e perceber pelas vivências de leitura desses autores e sob mediação da família, da esfera social a qual se insere ou do professor. Entretanto, quando muitos professores de Literatura, na escola, falam desses autores, ignoram essas variáveis e disso decorre, muitas vezes, a aversão dos escolares à Literatura.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Em seus estudos, Cosson (2014) afirma que a Literatura se expandiu desde os tempos imemoriais da humanidade, a qual teve os mitos como elementos fundamentais para sua difusão. As histórias e os mitos que contam, por exemplo, a origem do homem e do mundo, do castigo da morte, da existência divina, dentre outras, estabeleceram normas comportamentais para os homens, fazendo nascer a identidade grupal.

Esses mitos eram difundidos e passados às gerações através da oralidade, e com o transcorrer do tempo e evolução da criatividade e do pensamento humano,

ganharam registros escritos de diversas formas. Em consequência disso, questões mitológicas serviriam de base para a expansão da Literatura mediante diferentes modos de expressão. Primeiramente, através da Literatura oral e posteriormente os gêneros escritos mais antigos como as cantigas de gesta, adivinhas, lendas, canções, ditados, as sagas, anedotas, epopeias, tragédias, comédias, contos, os provérbios, dentre outros. Antônio Cândido (1995) considera ser Literatura:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

Na Antiguidade, a Literatura foi concebida como imitação ou representação da realidade (*a mímese*), da sociedade e de ações humanas através da linguagem. Pois, é através do uso da linguagem que o texto literário é construído por meio de diferentes gêneros.

Segundo Terry Eagleton (2001, p.01) podemos defini-la como “a escrita imaginativa, no sentido de ficção- escrita esta que não é literalmente verídica”. Entretanto, sabemos que uma narrativa ficcional pode contar um fato verídico, ter fundamentos da realidade ou a representação dessa, mas materializada por uma linguagem específica, construída a partir de um estilo muito peculiar marcado pela literariedade, musicalidade, expressividade e imaginação capazes de provocar diferentes efeitos de sentidos, a exemplo da catarse que pode suscitar a imaginação do leitor e provocar-lhe diferentes emoções.

Salientamos que em algumas narrativas literárias existem enunciados bem realistas da vida cotidiana que isolados dos seus contextos de produção (a prosa ou o poema) estão muito próximos do uso informal da língua e com pouquíssimas marcas de literariedade, porém, ainda assim é Literatura. Apresentamos um excerto retirado do romance *A Hora da Estrela* da enigmática Clarice Lispector, no qual a mesma traz um foco narrativo masculino para contar a história da nordestina Macabea.

Nessa passagem, o narrador faz uma crítica à personagem Macabea, que fica encantada ao ver estouros de fogos de artifícios no céu. Esse espetáculo é fugaz e a moça afirma que gostaria de ver novamente. O narrador, então, expressa: “Ela quis mais porque é mesmo uma verdade que quando se dá a mão, essa gentinha quer todo o resto,

o zé-povinho sonha com fome de tudo. E quer mas sem direito algum, pois não é?” (LISPECTOR, CLARICE. *A hora da estrela*, p. 79.). Assim, a Literatura é concebida a partir de um decoro que não se restringe apenas ao uso de uma linguagem dotada de literariedade, mas ao contexto de sua produção e o suporte que a veicula.

Em *O Demônio da Teoria*, Antoine Compagnon (2006), reflete sobre a dificuldade que os estudiosos têm encontrado para definir “o que é Literatura”. Para ele, a Literatura, em linhas gerais, abrange “tudo que é impresso ou manuscrito, todos os livros que a biblioteca contém”. Para esse estudioso, essa é uma definição clássica de “belas letras”, compreendida toda produção da retórica e da poética que não restringia apenas a ficção, porque inclui-se também a História, a Filosofia e a Ciência.

A literatura está sempre imprensada entre duas abordagens irreduzíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem (COMPAGNON, 2006, p.30).

Entretanto, existe uma contradição entre essas abordagens: contextual relacionada a questões históricas, psicológicas, sociológicas e institucional e a abordagem textual voltado para os aspectos linguísticos. Esse conflito estende-se e no século XIX foi atribuído à palavra Literatura o sentido de cultura, perdendo notoriedade de suas características específicas, em razão das investigações filológicas da época que versavam pelos estudos de toda uma cultura, e decorrente disso, para fontes de seus estudos viam a Literatura como um testemunho vivo.

Nessa acepção, ela é também uma fonte histórica, é a arte que congrega todas as artes, registra aspectos inerentes ao homem e a humanidade, como a história de um determinado lugar narrada em um romance ou num conto, a cultura, mitos, crenças e credences, os costumes e tradições do povo deste lugar, bem como o contexto social através do registro dos principais acontecimentos da época que o texto busca representar.

Assim, a Literatura também constitui-se como uma importante fonte de registros históricos, que pode levar estudiosos a compreenderem determinada nação ou cultura de um povo, inclusive em relação aos aspectos sócio-históricos da língua em si (léxico, sintaxe, semântica etc.) mesmo considerando ser um uso de ‘escrita’ que,

necessariamente, não tem compromisso com a ‘realidade’, pois tem licença para recriá-la, disso decorre as divergências de alguns teóricos em relação a esse pressuposto.

Segundo Compagnon (2006), os estudos filológicos consideravam como escrita predominante os primeiros gêneros textuais da Literatura, os quais funcionavam como a “via régia para a compreensão de uma nação” (*idem*, p. 32), e através desses textos, os filólogos pautavam suas investigações acerca de uma determinada época ou de uma nação por meio de sua língua e de sua cultura, reconhecendo-as como elementos constituintes da identidade de um povo, e esses eram registrados, assim como hoje também é, através da escrita, sobretudo dos mais diversos textos literários (poesias, romances históricos, etc.).

No sentido mais restrito (*strictu sensu*), a Literatura transforma-se de acordo com o tempo e suas respectivas culturas. Salienta esse estudioso que a Literatura ocidental para a definição moderna sofreu no século XIX a decadência do tradicional sistema de gêneros poéticos classificados por Aristóteles, filósofo que definiu como arte poética apenas o gênero épico e dramático, como os grandes gêneros da idade clássica, em que a Literatura resumia-se ao verso.

No século XIX, a classificação de Aristóteles foi ampliada, pois, os dois grandes gêneros, a narração e o drama, utilizam menos o verso e passam a explorar mais da prosa. A partir dessa época, a Literatura é entendida como o romance, o teatro e a poesia (a poesia lírica), aprimorando o que Aristóteles postulou sobre os antigos gêneros, conforme explicita Compagnon (2006, p. 33):

O sentido moderno de literatura é inseparável do romantismo, da afirmação de relatividade histórica e geográfica do bom gosto, em oposição à doutrina clássica da eternidade e da universalidade do cânone estético. (...) a literatura é concebida, além disso, em suas relações com a nação e com sua história. A literatura, ou melhor, as literaturas são, antes de tudo, nacionais.

A ideia de ‘bom gosto’ é complexa, porque traz consigo ‘juízo de valor’ e, geralmente, o postulado de Literatura ‘boa’ diz respeito apenas ao cânone. A relação dos cânones com o conceito de Literatura é resultado do uso corrente de textos de escritores consagrados, principalmente, eleitos por professores nas universidades de diversas nações, pois são essas instituições que orientam o que será lido na escola e,

geralmente, para fins do concurso de vestibular e para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

No entanto, muitos dos textos literários organizam-se de maneira muito complexa e com uso de linguagem arcaica muito singular ao seu contexto de produção e tal fato tem se tornado um empecilho para compreensão de todos os leitores de diferentes sociedades, incidindo na concepção de Literatura como valor literário. Ou seja, nessa concepção dos clássicos, se o escritor fizer parte do cânone ganha notoriedade e valor, dessa forma, historicamente, consagrou-se de maior relevância social e artística a Literatura culta e erudita, sendo a literatura popular (a exemplo do cordel) considerada menor e relegada à preconceitos.

A resistência e a tradição de se fazer Literatura é mantida através do surgimento frequente de novos escritores, cujos modos de interpretação e descrição da sociedade são ‘narrados’ com as marcas de seu tempo em termos de estruturas composicionais, estilos, opções temáticas. Esses escritos inovam, rompem com padrões de escrita e de abordagem que marcaram tradicionalmente uma época, um autor e uma civilização e, mais recentemente, pela democratização dos recursos multimidáticos, são produzidos a partir do uso de recursos multissemióticos, devido aos novos modos de circulação dos textos e seus suportes e recepção pelos leitores.

A escrita literária, sendo produzida por homens e mulheres, segue seu tempo e as marcas da sociedade nas quais se inserem, e algumas vezes, a liberdade poética permite-lhe voltar ou avançar no tempo e espaço, pois o que interessa é a ‘imaginação’, porque a Literatura, antes de tudo é arte. É nesse sentido que observamos as inovações nos modos de produção e circulação das narrativas literárias nesses tempos de novas tecnologias de informação e entretenimento, após o século XX, pois o romance, o drama, a poesia, o poema em prosa, autobiografias, Literatura Infanto-juvenil ganham nuances da multimodalidade, ou seja, passaram a circular nos espaços líquidos e virtuais: as telas de *smartphones*, *tablets*, *televisores* e cinemas.

Estudando a Literatura por uma ótica formalista, Eagleton (1994), afirma que essa pode ser descrita não pelo seu caráter ficcional ou imaginativo, mas porque usa a linguagem de forma peculiar. Já para Roman Jakobson (*apud* EAGLETON, 2011, p. 02), a literatura é a escrita que constitui uma “violência organizada contra a fala comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”. Tal argumento justifica-se pela especificidade da linguagem do texto literário, característica pelo uso estético da

linguagem, a presença de figuras de linguagem, e elementos poéticos como a musicalidade, a rimas, dentre outros.

O Formalismo Russo alude ao grupo de críticos polêmicos que surgiram na Rússia antes da Revolução Bolchevista de 1917, os quais influenciaram a crítica literária, aliando a Linguística ao estudo da Literatura direcionada ao texto. Estudavam a forma, mas não a considerava como expressão do conteúdo. Estes pensadores concebiam a obra literária como um conjunto de artifícios, tais como sons, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas narrativas, elementos próprios da linguagem literária que a distingue de outras maneiras de expressar-se linguisticamente.

Nessa concepção, a Literatura foi vista como um fator que alterava a linguagem comum e provocava o estranhamento para a comunicação cotidiana. Vejamos um excerto da narrativa naturalista de Aluísio Azevedo:

Era um dia abafadiço e aborrecido. A pobre cidade de São Luís do Maranhão parecia entorpecida pelo calor. Quase que se não podia sair à rua: as pedras escaldavam, os vidraças e os lampiões faiscavam ao sol como enormes diamantes, as paredes tinham reverberações de prata polida; [...] os aguadeiros, em mangas de camisa e pernas arregaçados, invadiam sem cerimônia as casas para encher as banheiras e os potes. Em certos pontos não se encontra vã viva alma no rua; tudo estava concentrado, adormecido; só os pretos faziam as compras para o jantar ou andavam no ganho (AZEVEDO, *O Mulato*, 1881, p.7).

Observamos a complexidade quanto às concepções do que seja Literatura, porque não são somente licenças poéticas e literariedade que a definem. No trecho citado notamos as escolhas linguísticas ‘dia aborrecido’ e ‘as pedras escaldavam’ que remetem a construções vinculadas ao estilo literário. Entretanto, nessa mesma narrativa encontramos enunciados que se assemelham ao discurso cotidiano. É nesse sentido que os textos literários não são apenas aqueles constituídos pelas marcas da literariedade em seus enunciados, mas devem ser consideradas as condições de produção, circulação, contemplando o suporte a que se vincula, e recepção pela sociedade.

Os enunciados que seguem nos remetem a um contexto de alguém que observa a rua e faz comentários sobre o que está vendo. Ainda apresenta trechos que nos lembram uma feira livre ou mercado popular, bem típico de cidades interioranas, onde os vendedores ‘gritam’ para anunciar seus produtos “Fígado, rins e coração”. Retirados da narrativa de “O Mulato”, seria um discurso da ordem do cotidiano.

[...] De um casebre miserável, de porta e janela, ouviam-se gemer os armadores enferrujados de uma rede e uma voz tísica e aflautada, de mulher, cantar em falsete a gentil Carolina era bela; do outro lado da praça, uma preta velha, vergada por imenso tabuleiro de madeira, sujo, seboso, cheio de sangue e coberto por uma nuvem de moscas, apregoava em tom muito arrastado e melancólico: Fígado, rins e coração! Era uma vendedeira de fatos de boi (*idem*).

A partir da compreensão das diferentes concepções para nosso objeto de estudo e reflexão, faz-se necessário entendermos qual a função da Literatura e a importância desta para o ser humano, o princípio que fundamenta a necessidade de que ela faça parte do processo de ensino e aprendizado na escola, assim como sua contribuição em aspectos distintos, como a fruição, a imaginação, a formação do leitor e o letramento literário.

Consideramos, pois, que independente das concepções teóricas que esquadriham as trilhas das concepções acerca da Literatura aqui arroladas, para fins desse estudo, ela é concebida como arte e possui um decoro muito particular, sendo importante para a sensibilização da educação estética dos escolares e como um saber crítico para a compreensão da condição humana e da sociedade que vem constituindo a humanidade ao longo dos tempos.

2.1 ENTRETENIMENTO, FORMAÇÃO CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA A ‘DOIS PASSOS DO PARAISO’ OU INFERNO: A LEITURA LITERÁRIA

Iniciamos essa seção fazendo uma alusão à Banda Blitz, porque citamos o enunciado “A dois passos do paraíso”, título de uma de suas canções do álbum Radioatividade, lançado em 1983. A Blitz é uma banda de rock brasileiro, precursora do chamado “BRock”, formada no Rio de Janeiro, em 1980 e integrada, principalmente, pelos músicos Evandro Mesquita, Fernanda Abreu, Lobão entre outros.

Uma breve analogia permite-nos perceber que o nome ‘Radioatividade’ por si só já é polissêmico. Na canção, refere-se à rádio que veicula um programa “Dedique uma canção a quem você ama”, mas sendo também uma Banda de Rock, esse vocábulo pode trazer outras acepções, entre elas: “aquilo que emite energia” (MICHAELLIS, 2016). Nós consideramos a Literatura como uma arte que irradia diferentes energias, uma vez que exerce funções na sociedade. Assim, diante da Literatura as pessoas podem

estar ‘a dois passos do paraíso’ ou do inferno, a depender da relação instituída com esse bem cultural. A Blitz (1983) enuncia:

Longe de casa; Há mais de uma semana; Milhas e milhas distante; Do meu amor; Será que ela está me esperando; Eu fico aqui sonhando; Voando alto; Vou perto do céu; Eu saio de noite; Andando sozinho [...] O rádio toca uma canção; Que me faz lembrar você; Eu, eu fico louco de emoção; E já não sei o que vou fazer; Estou a dois passos do paraíso (BLITZ, 1993).

Esse texto discursiviza a solidão vivida pelo personagem que está longe de casa e com saudade da pessoa amada. Nesse intervalo de distância física, ela sonha, ouve música que evoca lembranças e fica “a dois passos do paraíso”, ou seja, está bem próxima de voltar aos braços de seu amor.

É perceptível em algumas esferas socioculturais, mesmo nesses tempos de redes sociais, nessas situações, muitas pessoas buscam leituras como ócio e entretenimento a fim de que o tempo transcorra mais rapidamente. É comum encontrarmos pessoas lendo durante viagens, enquanto aguardam a condução em aeroportos, rodoviárias, sala de espera de consultórios, enfim, tem leitura literária acontecendo em ambientes externos à escola.

Nesse caso, a pessoa faz a leitura como uma prática cultural, consideramos, pois, esse o percurso do paraíso. O inferno diz respeito às práticas de leituras literárias feitas sob pressão para fins de aproveitamento escolar e sem as mínimas condições de produção desse tipo complexo de leitura, que exige um intenso repertório cultural para que as ‘questões do vestibular’ sejam resolvidas, visto que essas demandam saberes da ordem da língua, da cultura socioeconômica, história, da política e da cultura que nem sempre os escolares têm garantidos.

Logo, entretenimento, lazer, deleite; necessidade da fantasia, desenvolvimento do imaginário e da sensibilidade estética; forma de acessar conhecimento acerca da condição humana, do legado das civilizações e forma de expressar diferentes modos de se enxergar a sociedade em toda a sua complexidade, são aspectos que estão no escopo das funções da Literatura.

Todavia, nem sempre a educação escolar consegue desenvolver essas habilidades leitoras em seus escolares, que saem desse espaço desconhecendo autores e livros e, ainda, com uma acirrada aversão a esse bem cultural, que é um saber obrigatório para realizar atividades escolares e obtenção de êxito no Exame Nacional de

Ensino Médio, demais provas de vestibulares e concursos. Torna-se, ‘Uma pedra no meio do caminho’, recorrendo ao poema de Carlos Drummond de Andrade, nos passos que os escolares percorrem até chegarem ao paraíso ou ao inferno, oscilando nessas trilhas que os levam ou não à Literatura e ao letramento literário.

De acordo com Cândido (*apud* SILVA e SILVEIRA, 2013) a Literatura pode exercer três funções na vida do ser humano. A primeira diz respeito a uma função psicológica ligada a necessidade de ficção e fantasia do ser humano e à capacidade de se reelaborar o real através da ficção e fruição da imaginação. A segunda função é a formativa, que ocorre através de situações e vivências com a realidade e questões humanas expostas nos textos literários, como faz a própria vida. Já a terceira compreende o conhecimento do mundo e do ser, haja vista que a Literatura é uma forma de representação, seja ela de uma dada realidade social ou humana.

Dentre essas funções Eco (*apud* OLIVEIRA 2003) discorre sobre o papel assumido para a nossa vida individual e social, destacando a Literatura como algo importante para a manutenção e exercício da língua como patrimônio coletivo. De acordo com o pensamento humanista, a experiência literária propicia um conhecimento do mundo e dos homens que somente ela nos possibilita. Esse bem cultural produz uma consciência social e também constrói a divergência, traz o novo e a ruptura, uma vez que, “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo” (CAMPAGNON, 2006 p. 37).

Dessa forma, corresponde ao acordo com a sociedade, quando aborda problemas sociais, denuncia o preconceito e os estereótipos criados em torno de determinados grupos ou de uma região, quando instaura discursos sobre as lutas de classes socialmente marginalizadas, critica mazelas e modelos corruptos da administração pública, a política do Estado, dentre outros fatores. Ao evidenciar essas questões, a Literatura constrói uma consciência social, possibilitada através da reflexão coletiva.

Por outro lado, a Literatura, que emite energia, pode romper com tradições estéticas cristalizadas historicamente, trazer o novo e fazer a desconstrução social. Isso pode ser comprovado quando lemos ou sugerimos aos escolares não apenas a leitura no sentido utilitário (preencher fichas, fazer resenhas e ou avaliações escolares), mas oportunizamos reflexões por meio de diálogos entre diferentes narrativas em prosa ou

verso que tratam de objetos, fenômenos e comportamentos semelhantes, mas com abordagens distintas.

Apreciar, por exemplo, a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias (Romantismo, século XVII) com as diferentes releituras e paródias feitas pelos poetas Carlos Drummond de Andrade, José Paulo Paes, Murilo Mendes (Modernismo, Século XX) e ainda do humorista, escritor, dramaturgo e músico Jô Soares cujo texto intitulado “Canção do exílio às avessas” já reflete a ruptura ao menos com aquela produzida no contexto do Romantismo, porque o termo ‘avessas’ indica ‘ao revés, contrário’. Isso possibilita um ciclo de debates interessantes em relação à forma, ao conteúdo e aos efeitos de sentidos de cada um desses textos. Nesses, a Pátria – Brasil –, é exaltada ora de forma idealizada e ufanista, ora realista.

Recorrendo a um dos títulos do cânone sugerido em diferentes vestibulares, temos o romance *Iracema* (1865) de José de Alencar. Nesse, no qual é evidente o enaltecimento do índio como herói, mito do bom selvagem, homem forte, guerreiro, o cavaleiro medieval. Em contrapartida, constatamos no romance *Macunaíma* (1928) do modernista Mário de Andrade, a desconstrução desse ideal romântico com o rompimento dessa ideia do “bom selvagem”, discutida por Jean-Jacques Rousseau, importante filósofo, teórico, político e escritor suíço, que discorria sobre a condição natural do homem que nasce bom e é corrompido pela sociedade.

Mário de Andrade, atendendo aos preceitos do contexto social no qual se insere e também o seu romance, meados do século XX, retrata o índio como o antropofágico, perigoso e destituído de civilização europeia. *Macunaíma* é o herói sem caráter, o anti-herói, assim, há uma desconstrução nos perfis tanto das personagens, quanto da sociedade em que vivem as personagens que povoam sua ficção, salientamos que há nas obras modernistas uma intensa crítica social. Segundo Rildo Cosson (2014) a Literatura possibilita ao leitor reconhecer-se enquanto sujeito e assumir o seu lugar dentro da sociedade:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e

possibilidades múltiplas de construir nossas identidades (COSSON, 2014 p.50).

A Literatura é a arte que possui um caráter de constante movimento, tanto reforça ideias historicamente construídas, como expõe opiniões contrárias ao que já foi sacralizado. De acordo com Culler (1999), é a instituição responsável por mostrar e criticar seus próprios limites, pois ao escrever, o autor produz seus discursos clivados estético-ideologicamente, testando os impactos e efeitos de sentidos que podem trazer aos seus leitores, bem como a implicação social, podendo também ser objeto de estudo e suscitar debates entre os críticos da teoria literária.

A singularidade da linguagem literária é o elemento que a constitui como arte, através da forma como é escrita e do seu contexto de produção, logo, o texto literário distingue-se do texto não literário. Em função disso, a sua especificidade foi vista como algo vazio, sem nada a transmitir além de sua forma, ou estrutura textual, como afirma Culler (*idem*):

A literatura é uma instituição paradoxal porque criar literatura é escrever de acordo com fórmulas existentes. Assim a literatura é ao mesmo tempo o nome do absolutamente convencional e do absolutamente demolidor, em que os leitores têm de lutar para captar o sentido (CULLER 1999, p.29).

A Literatura percorre do convencional, atendendo as academias tradicionais, à inovação e ruptura, mesmo que autores que ‘ousem’ fiquem à margem do cânone por algum tempo como se observa no Brasil, por exemplo, os textos compilados nas edições de “Cadernos Negros” que ficaram no anonimato por muito tempo. Tal discussão também é apresentada nas palavras de Foucault (*apud* COMPAGNON 2001 p. 07).

A literatura encerra-se numa intransitividade radical, ela se torna pura e simples afirmação de uma linguagem que só tem como lei afirmar (...) sua árdua existência; não faz mais que se curvar, num eterno retorno, sobre si mesma, como se seu discurso não pudesse ter como conteúdo senão sua própria forma.

Para a estudiosa Marisa Lajolo (2005 p. 05), a Literatura é algo vivo, porque fala da vida das pessoas, expressa os modos de vida e fenômenos da sociedade, e é através da palavra que pode representar tais pessoas e suas culturas, por meio da ficcionalidade. Além disso, socializa conhecimento, diverte, emociona, expressa a cultura os valores, as tradições de um determinado povo ou nação, além de trazer a

denúncia de conflitos e problemas sociais, o que nos possibilita fazer uma reflexão, pensar e “modificar pensamentos e sentimentos em palavras” (LAJOLO, 2005, p. 06).

Quando lemos um texto que aborda questões inerentes à condição humana e a vida em sociedade, construímos opiniões, e a partir desta leitura podemos expressar, tornando pública nossa reflexão através da escrita. Disso decorre a prática de resenhas, artigos, postagens nas redes sociais e comentários em *fan page*, pois “o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais” (WOLFGANG ISER 1983 *apud* PAULINO, 2008, p. 60).

Yunes (2002) ressalta o poder da Literatura em fazer o leitor inquietar-se, mediante a força de seu discurso quando traz novas ideias, critica algo, revela um passado desconhecido ou mesmo confronta aspectos da realidade antes obscura para este leitor, trazendo-lhe uma nova consciência crítica e formação política, que posteriormente é refletido em suas atitudes, relações humanas e com a sociedade.

O movimento que a literatura desencadeia, da natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às impressões deixadas pelo discurso, cujo compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar, cujo único compromisso é o de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo (YUNES, 2002. p. 27).

À medida que se torna leitor maduro (ECO, 1994) esse posta comentários, opiniões e posicionamentos, cultivando a intertextualidade. O texto literário, em si, dialoga com outros textos e os leitores estendem isso quando buscam também diálogos a partir das leituras feitas e as redes sociais servem de plataforma para dinamizar essas práticas. As pessoas leem Literatura como prática cultural, mesmo a escola não lidando de uma forma eficiente com esse bem cultural, embora exija habilidades para que os escolares tornem-se leitores proficientes. A Literatura torna-se uma experiência singular pois:

[...] abarca narrativas de diferentes ordens, mas que, com certeza, privilegia as que convocam com os afetos, a sensibilidade, além da lógica e da inteligência – a meu ver – melhor seve para iniciar o indivíduo na aventura de ler e conhecer pela experiência de sentir-se diante do relato tomando partido, fazendo escolhas no exercício de tornar-se sujeito (YUNES, 2002. p. 26).

Assim, cabe a essa instituição e aos educadores dirimirem os limites entre ‘paraíso’ e ‘inferno’ quando se trata de leitura literária na escola, porque a Literatura exerce funções necessárias não somente a vida cultural dos alunos, mas interfere no seu desempenho acadêmico e cognitivo, logo a escola tem também a função de ampliar o letramento dos mesmos.

2.2 A LITERATURA NA ESCOLA: TIRANDO AS PEDRAS DO CAMINHO

Iniciamos essa seção refletindo historicamente sobre o processo de ensino e aprendizado da Literatura, uma vez que essa questão tem sido pauta premente entre pesquisadores dessa área. Esses ressaltam que tal questão está imbricada de muitos desafios.

Dizia o poeta itabirano Drummond de Andrade: ‘no meio do caminho tinha uma pedra’ e quando falamos de Literatura na escola, consideramos que temos ‘pedras’ tanto de ordem metodológica, quanto epistemológica, cultural e política, pois os estudos apontam uma crise nos parâmetros atuais da escolarização da Literatura e do valor a ela atribuído pelos sujeitos em formação. Nesse sentido a estudiosa Teresa Colomer (1996) enfatiza o papel do professor nesse processo:

Se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade e de gozar esteticamente dela em uma experiência pessoal e subjetiva, parece que o papel do professor deveria ser, principalmente, o de provocar e expandir a resposta provocada pelo texto literário e não, precisamente, o de ensinar a ocultar a reação pessoal através do rápido refúgio em categorias objetivas de análise, tal como sucedida habitualmente no trabalho escolar (COLOMER, 1996, p.131).

Entre os fatores apontados como geradores dessa crise estão a utilização do texto literário para fins gramaticais, as práticas de leitura sem se considerar o contexto de produção dos títulos solicitados, bem como as condições de produção dessas leituras nas salas de aula, como também a falta de planificação para o objetivo de quem ensina a Literatura, ou seja, uma clareza sobre quais resultados e saberes precisam ser garantidos aos escolares.

Portanto, é preciso pensar desde as concepções acerca desse objeto e bem cultural até o arcabouço teórico que está em seu entorno e quais as metodologias que podem e devem garantir o ensino da Literatura enquanto linguagem e seus processos de interação e apropriação, aspectos basilares do letramento literário. Parafraseando Colomer (*idem*) é mister garantir saberes da ordem dos estudos literários, porque eles dizem respeito à oportunidade de se ressignificar a realidade, sensibilizar-se para a educação estética a partir de uma vivência subjetiva, logo individual.

Além disso, é um direito garantido pela Constituição (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) que referenda os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) bem como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) como norteadores da educação escolar.

Embora nossa pesquisa tenha sido realizada no Ensino Fundamental em turmas de 8º e 9º Ano, recorreremos às Orientações Curriculares do Ensino Médio, porque nossos estudos na universidade durante o Curso de Letras oportunizaram estudos detalhados desses documentos no sentido de embasarmos teoricamente nossa prática pedagógica. Encontramos nesses documentos reflexões e esclarecimentos que incluem a necessidade de concebermos a Literatura como linguagem e aliada a essa, a urgência de inserirmos os textos multimodais que, intertextualmente, dialogam com a Literatura Brasileira canônica e contemporânea.

Reiteramos que, apesar de quase uma década de orientações, acerca tanto do objeto, quanto da práxis alusiva ao ensino e aprendizado da Literatura na escola com vistas ao letramento literário, não podemos desconsiderar o percurso da trajetória histórica que orientou tal processo e, também, não podemos nos eximir de construirmos novas outras trilhas. Souza (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 173) reflete:

O que salta aos olhos nessa discussão é um ponto que costuma passar despercebido pelos professores: os alunos devem estudar a literatura ou usar a literatura? No ensino fundamental e no ensino médio, a literatura tem de ser um objeto de estudo ou um meio a disposição de alunos e professores para o estudo de português? A separação entre português, redação e literatura não deixa dúvidas acerca da resposta a essa pergunta: a literatura tem sido abordada na escola como um objeto de estudo, mas não tem sido vista como um meio para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua.

Souza (1999) sinaliza em suas pesquisas que os estudos literários no Brasil ganharam forças a partir do século XIX e nesse período também nasceu uma atividade

que posteriormente convencionou-se chamar “crítica literária”. O autor apresenta um panorama do ensino existente desde o Brasil colonial e em cujo período perdurou os estudos de Latim e sua Literatura, da Gramática da Língua Portuguesa e da Retórica, não sendo a Literatura nacional em nenhuma hipótese o centro dos estudos literários no Brasil, e sim o predomínio da Retórica.

Somente a partir do projeto literário do século XIX, referente à construção da identidade nacional do país, é que os estudos da História da Literatura ganham espaço, subvertendo a tradição da Retórica. A História da Literatura era pautada no modelo francês e para a disseminação de suas ideologias contou com as instituições de ensino para estabelecimento de seu valor na sociedade. Portanto, a aliança entre escola e Literatura também se assemelha com o modelo francês. E desde esse período, a integração da História literária ao currículo escolar mais promove a História da Literatura que o letramento literário de fato.

São resquícios desse contexto o fato de a escola ainda permanecer com o ensino e aprendizado de Literatura voltado para a periodização da Literatura que contemplam os estudos das escolas literárias, seus principais representantes e obras de mais destaque, dos quais os sujeitos em formação devem distinguir, principalmente para obter aprovação nos exames e vestibulares.

Porém, isso incide na compreensão dos alunos, que não conseguem estabelecer relações com o contexto ao qual pertence a obra, e tomam aversão pela literatura, como já refletimos nesse estudo. Dessa forma, não oferecemos aulas de leitura literária, mas sobre a Literatura, que são distintas.

A instauração desse quadro teve a contribuição de fatores como a produção de manuais escolares, a atuação de escritores de histórias literárias nas escolas, o estudo de obras e teorias literárias difundidas nos cursos de Letras que, de acordo com a orientação ideológica do autor privilegia determinado período e grupo de escritores e em contrapartida exclui a possibilidade de ascensão de outros para a formação do cânone literário, principalmente os escritores de Literatura considerada pela crítica literária como subalterna ou marginal.

A respeito da Literatura após PCNEM (2000), OCNEM (2006) e PCNs (1998), Cosson (2014) explicita que a Literatura de outrora que conjugava mais as questões da História da Literatura que da arte em si, parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas e também na escola. O referido autor faz uma reflexão dessa questão com base nos dados de leitura revelados pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012).

Esta pesquisa apontou que os brasileiros leem em média 4 livros por ano, sendo que em 2007 esse número era de 4,7. Quando se considera leitura de livros inteiros, esse número, em 2012, cai para 2,1 livros. Sobre esta pesquisa, Cosson (*idem*) comenta que os leitores do Brasil justificaram que não leem livros de Literatura pela falta de tempo, decorrente da correria diária e ao acúmulo de tarefas. Alegam não sobrar tempo para a leitura por prazer ou lazer. Em função disso, a leitura é realizada apenas por necessidade.

O desinteresse pela leitura afeta 78% dos entrevistados na pesquisa. Nessa se revelou que a televisão é a atividade de lazer ou por prazer, campeã com 85%; classificou-se a atividade de escutar música e rádio com 58% e ler por lazer ou diversão alcançou apenas 28% da população. Os dados revelados são ainda mais preocupantes no tocante à leitura literária. Observamos uma questão muito séria na resposta dos informantes e nos dados apresentados nessa pesquisa que nos remete às reflexões sobre a organização social e econômica do Brasil: para os escolares mais empobrecidos, a força do trabalho subtrai o tempo e a energia para que a cultura, por meio de leituras, seja ampliada.

De forma indireta, o letramento literário passa a ser negado para muitos estudantes e isso vai se refletir nas oportunidades de inserção no mercado de trabalho por meio de concursos, de portadores de diploma de nível superior e o aumento de consumidores da cultura de massa. Questões dessa ordem, tornam cíclico o processo de empobrecimento material e cultural e muitos escolares nem percebem tal fenômeno.

Diante desse quadro, podemos considerar a existência de problemas com a leitura literária, e, conseqüentemente, como esses têm se refletido no âmbito da escola nos processos de ensino e aprendizado da Literatura, na vida acadêmica e cultural dos escolares de classes menos privilegiadas. A confirmação desses dados é observada cotidianamente na escola através do comportamento, das atividades de entretenimento, lazer e prazer de que se ocupam as nossas crianças e jovens, com posse de celulares nas mãos, fones aos ouvidos, constantemente conectados à rede de internet, interagindo nas redes sociais, jogos online, vídeo games, de tal forma que realmente não lhes sobra tempo e nem concentração para a leitura de livros impressos ou digitalizados.

No contexto dessa geração conectada, é ainda mais difícil de se estabelecer um ensino significativo da Literatura na escola tendo o letramento literário como objetivo principal, em virtude de a escola também ignorar o contexto que caracteriza essa geração plugada. Concordamos com Regina Zilberman (*apud* COSSON, 2014) que

reitera como um fator agravante a maneira como a escola difunde o conhecimento de forma fragmentada, formando assim sujeitos fragmentados, e essa fragmentação está presente inclusive nos livros didáticos e nas teorias que norteiam o ensino de leitura, porque muitas dispensam a Literatura como um bem cultural necessário, embora nesse espaço ela seja passível de avaliação formal, isto é, os escolares fazem ‘provas’ de Literatura, e pouco fazem leituras de romances, crônicas, poemas entre outros gêneros próprios do universo literário.

Cosson (2014) sinaliza que atualmente existe uma redução do espaço da Literatura na escola e os motivos vão desde os livros didáticos que se reconfiguraram dando mais espaço para vários gêneros textuais moldados ao contexto social do cotidiano e de cunho informativo, como bulas de remédio, roteiros de viagem, *folders* publicitários, textos jornalísticos, etc., até a inserção da Literatura por meio de excertos de textos literários (fragmentos de romance, poemas, contos), sempre de forma minoritária.

Cabe compreendermos que a reconfiguração do livro didático é reflexo das teorias de ensino e aprendizado da língua mais recentes, que recuperam os textos de circulação social como objetos de ensino uma vez que esse se baseia no uso da língua, logo é necessário contemplar os mais variados gêneros do discurso que circulam nas mais distintas esferas sociais e entre essas, a esfera cultural que demanda textos literários e artísticos.

Entretanto, esse não deve se sobrepor àquele, pois ambos são importantes, se não para a vida cultural conforme alguns estudiosos postulam, mas para a vida acadêmica, porque a escola exige como uma habilidade necessária, seguindo os PCNs, PCNEM, as OCNEM que orientam o Exame Nacional de Ensino Médio. Negar esse saber, é legitimar parte do insucesso dos escolares nesse exame.

Outros fatores apontados como condicionantes para o desaparecimento da Literatura na escola são a resistência dos alunos para leem obras clássicas (canônicas), a ascendência dos *best sellers* e o aproveitamento desses por parte dos professores para fazer os estudantes lerem. Outro indício é a concepção de que a Literatura ocupa um lugar indevido na escola em detrimento da valorização e democratização da cultura contemporânea.

O problema que envolve a Literatura na escola é complexo. Estende-se desde a forma que a escola lida, teórico-metodologicamente com a questão, até a falta de políticas de leitura e formação de leitores, nas secretarias de educação e em seus

diferentes níveis hierárquicos. Ler ou não *best sellers* não é a questão crucial, mas desenvolver práticas leitoras significativas na escola contemplando tanto o cânone, quanto outros gêneros contemporâneos e com linguagem mais acessível aos escolares.

Não nos referimos às adaptações dos livros de Literatura editados em versões facilitadas, ao contrário, defendemos o acesso, por trilhas mais significativas, de interação dos aprendizes com diferentes gêneros da ficção, já que muitos leem, independente da escola, romance de: terror, aventura, comédia, drama, épicos, históricos, suspense, policial, mitológicos contemplados nas obras canônicas e contemporâneas, nacionais e internacionais, em ambientes físicos (o livro impresso) ou virtual (*e-book*) e até por meio de outras linguagens a exemplo do cinema, dos games, vídeos entre outros.

A concepção acerca do desaparecimento da Literatura na escola é fundamentada na ideia de que não faz sentido a Literatura ocupar posição de destaque nesse espaço, pois ela não é mais um veículo de grande notoriedade na sociedade contemporânea, logo não é relevante para a formação dos nossos jovens, nem mesmo para a aprendizagem da escrita. A Literatura é mais uma moldura cultural, dessa forma manter a tradição de ensiná-la seria uma questão de anacronismo.

Assim, Cosson considera esse apagamento da Literatura, de forma análoga com o rompimento de uma tradição que sobrevive desde os gregos, de a utilizarem pedagogicamente como parte do processo educativo. Inicialmente os textos literários introduziam os sujeitos ao mundo da escrita, depois serviam como instrumento de difusão do conhecimento e da cultura, por isso o lugar da Literatura na escola era tão privilegiado quanto o ensino da leitura, da escrita e da formação cultural.

Decorrente dessa aliança entre Literatura e escola ambas se beneficiavam: a escola preservava e transmitia os textos eleitos canônicos, já a literatura fornecia “textos funcionais para leitores aprendizes e textos culturalmente complexos para os leitores já formados” (COSSON, 2014 p.14). É desse desaparecimento que fala esse autor e não da Literatura como bem cultural.

Cosson (*idem*) sinaliza que essa união não conseguiu resistir ao tempo e às transformações ocorridas na sociedade, tanto no âmbito da escola como do seu público, sujeitos em formação, e o conhecimento da Literatura que a escola preconizava. Como consequência disso, a Literatura é negativamente afetada e perde ainda mais que a escola. Tendo em vista que, essa é a instituição responsável por disseminar e manter as

obras literárias em evidência. Então, se é pouco enfatizada na escola, aquela perderá seu status de fonte viva do conhecimento.

Diante dessa problemática, Cosson (2014) sugere que o enfraquecimento da Literatura está associado ao modo como a atribuímos à escrita e ao livro. É necessário recuperar o sentido original da Literatura independente de seu registro ou veículo de produção, circulação e recepção. Seria propor uma mudança de métodos e da valorização, de forma que esta resista ao declínio e a reinserção do livro no universo cultural.

Urge o entendimento de que a Literatura não está longe de nossos dias, mas, passando por um processo de expansão e sendo difundida através de outros suportes modernos, para além do livro impresso, e exigindo outros modos de ler. Esse autor aponta alguns caminhos, dentre os quais ele denomina os ‘avatares’ da Literatura como a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos, a literatura nos meios eletrônicos, e outras narrativas contemporâneas que combinam imagens, sons, palavras, ou seja, os recursos multissemióticos, constituidores de novos modos de composição do texto literário como as séries televisivas, jogos eletrônicos, propagandas, revistas, dentre outros.

Segundo a Enciclopédia Livre, Wikipédia, o termo *Avatar* vem do sânscrito *Aval* e significa “Aquele que descende de Deus”, ou simplesmente “Encarnação”; refere-se a espírito que ocupa um corpo de carne, representando assim uma manifestação divina na Terra. No escrito indiano, Vedas, *avatara* significa:

Avatara, ou a encarnação da Divindade, descende do reinado divino pela criação e manutenção da manifestação em um corpo material. E essa forma singular da Personalidade da Divindade que então se apresenta é chamada de encarnação ou Avatara. Tais Personalidades estão situadas no mundo espiritual, o reinado divino. Quando Eles transcendem para a criação material, Eles assumem então o nome de “Avatara”. - Chantajar-caritativa 2.20.263 – 264 (WIKIPÉDIA).

A palavra *Avatar* atualmente faz parte do campo semântico concernente à informática, porque são criadas imagens à semelhança do usuário, permitindo sua “personalização” no interior das máquinas e telas de computador. Tal criação assemelha-se a um *avatar* por ser uma transcendência da imagem da pessoa, que ganha um corpo virtual. Isso ocorreu desde os anos 80, quando o nome foi usado pela primeira vez em um jogo de computador.

É nesse sentido que nos interessa sobremaneira as discussões feitas pelo referido autor, pois suas ideias dialogam com os objetivos desse trabalho, que consiste em propor um processo de ensino e aprendizado de Literatura, contemplando o dialogismo (BAKHTIN, 2003) com outras artes, a música, a pintura, o cinema, a fotografia entre outras linguagens, assim como também a Literatura é uma linguagem.

Isso nos levou a inserirmos em nossos estudos a perspectiva dos *avatares*, ou seja, encarnação dos usuários no espaço cibernético, e da multimodalidade, mesmo de forma ainda incipiente devido aos poucos títulos para fonte de pesquisa no Brasil. Nosso estudo aproxima-nos das ideias de Cosson (2014) a partir da ideia dos *avatares*, pois entendemos que esses *avatares* da Literatura, isto é, os usuários de *fan page*, *fanfic* e das redes sociais são continuadores, fortalecedores, disseminadores dessa forma de manifestação do conhecimento humano.

Videoclipes musicais, trechos de filmes, animações, poemas verbais, poemas verbovocais, exibição de títulos de livros de Literatura, recomendação de títulos literários, postagens de resenhas, enfim. No universo cibernético, a Literatura cumpre suas funções de encantar, emocionar, construir experiências estéticas, reelaborar as realidades, democratizar os textos literários e quem sabe, contribuir com a formação literária de quem acessa as redes. Assim, para além dos *avatares*, Cosson (2014, p.20) afirma que a literatura permanece viva, porém em outro lugar, em outros suportes:

Em uma visão mais ampla, a internet, em sua miríade de formas e facilidades, parece ser um verdadeiro oásis para a literatura e as limitações impostas pela obra impressa, como nas bibliotecas virtuais, com suas vastas coleções de obras nacionais ou estrangeiras em domínio público. Os *e-books* comercializados ao lado de obras de papel e tinta nos sítios das editoras, das livrarias e dos sebos virtuais constituem outra forma de acesso facilitado ao texto literário na internet. Mas há mais, muito mais.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), o ensino e aprendizado da Literatura deve contemplar não apenas formas cristalizadas de tratamento para com o texto literário, fundamentadas na periodização da Literatura, nem tampouco torná-la ferramenta para aquisição de saberes gramaticais, ou imprimir valores morais.

Mas, antes de tudo, precisa aguçar a criticidade e a sensibilidade estética dos estudantes para que percebam a importância de exercitar a imaginação, de identificar a relação de texto e contexto como representação de uma época, de povos ou cultura,

considerando o texto literário como mediador de sua relação com o mundo. É nesse sentido que contribuímos com a formação de leitores de textos literários na perspectiva do processo de interação e da apropriação dos discursos neles materializados como sinaliza as orientações para o Ensino Médio:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 2000, p. 27).

Justificamos a nossa recorrência a tais documentos nessa monografia, porque nesses documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura para fins de orientação para o trato com a Literatura no Ensino Médio, encontramos reflexões teóricas que apontam trilhas metodológicas para resignificarmos a práxis da Literatura na sala de aula.

Salientamos que a formação do leitor ocorre através do contato com textos diversos desde as séries iniciais, quiçá como salienta Cosson (2019), fosse no âmbito familiar desde a mais tenra idade e se estendesse por toda a vida, porque cultura é um direito assegurado pela Constituição Brasileira. Dentre essas experiências de leitura, a leitura literária pelo seu caráter estético e por provocar a sensibilidade e imaginação, é uma importante ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora, sobretudo, por práticas metodológicas que tenham o letramento literário como princípio básico.

Nessa perspectiva, as autoras Silva e Silveira (2013, p. 02) afirmam que do ponto de vista do letramento literário “o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas do aprendizado, da compreensão e da ressignificação desses textos”. Essa compreensão e ressignificação encontram-se na esfera individual de cada aluno, porém é “através da motivação de quem ensina e de quem aprende” (*idem*), e depende da metodologia adequada a cada público que esta compreensão pode ser despertada e ampliada. O leitor proficiente é resultado das estratégias de leitura pelas quais passou e aprendeu na escola.

Segundo Rouxel (2013), ler e escrever não são habilidades independentes e são antes partes constituintes do letramento literário, o qual também consiste em

desenvolver a leitura e a escrita como processo de significação e apropriação da Literatura. Ao passo que a leitura literária consiste em ampliar a capacidade do leitor em pensar e agir, ela culmina na formação do sujeito crítico, por utilizar-se de uma linguagem polissêmica apropriada pela Literatura, e que abrange múltiplos sentidos, por isso para compreendê-la exige do leitor estar sempre atento, buscar entendê-la, e ressignificá-la a cada vez que ler.

A leitura literária promove o que Rouxel (*apud* DALVI 2013, p. 26) denomina de “o obstáculo da leitura” que ocorre quando o leitor desenvolve o pensamento reflexivo, não compreende integralmente o que leu e sente a curiosidade de descobrir, a necessidade de pesquisar e ler mais sobre determinado assunto “nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele” (ROUXEL, *apud* DALVI, 2013 p. 28). A depender de como foram construídas e mediadas as relações dos escolares com a Literatura, isso os mantém motivados para a leitura e os conduzem para uma aprendizagem contínua, ou seja, aproximamos esses dos ‘dois passos do paraíso’, quer dizer, eles se sentem capazes de agir responsivamente (BAKHTIN, 2003) diante das leituras realizadas.

É importante salientar que o desenvolvimento dessa consciência crítica dos escolares, o despertar para o gosto leitura literária e a partir dessa levá-los a construir significados, depende também da mediação do professor e das condições de leitura que esse propicia. É imprescindível que o professor, antes de tudo, seja um sujeito leitor, possua um amplo repertório de leituras literária, o conhecimento de várias obras e detenha habilidades didática para sistematizar aulas significativas de leitura literária.

Na visão de Paiva (*et all* 2008), a Literatura não é algo que se ensina, mas que aprendemos com ela, porque “à medida que o professor ensina, ele se ensina a si próprio” (CANDIDO *apud* PAIVA, 2008 p. 19) e dessa aprendizagem pode oportunizar aos outros a vivência dessa experiência, indicando nos diferentes espaços as leituras que realizamos.

Sobre o papel do professor na formação do leitor, a autora ajuda-nos a refletir a influência da mediação para o letramento literário, citando as palavras de Antônio Cândido que entende o ensino de literatura por meio da “força organizadora” que opera no subconsciente do leitor, ainda que esse demonstre pouco interesse:

A possibilidade de ensino da literatura liga-se, então a condição de aprendiz de quem quer ensinar. Eleger essa frase e não outra para focalizar o ensino de literatura reforça o caráter transitivo da leitura e dos processos de mediação escolares que a propiciam. Processos nos quais o professor assume papel de destaque, ciente de que colocar-se nesse lugar exige, antes de tudo, saber porque ensina literatura. Tendo-se clareza disso, com certeza, abrem-se perspectivas de como ensinar (PAIVA, PAULINO, MARTINS, VERSIANI 2008, p. 19).

O letramento literário diz respeito, como já afirmara Cosson (2014), aos processos de interação e de apropriação, entretanto isso somente ocorre mediante a efetivação da leitura literária, porque “o ato de ler é um ato da sensibilidade da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo” (YUNES, 1995, p. 185). Nesse sentido é que defendemos nesse estudo, uma educação literária pelos princípios dos *avatares*.

Diante de um quadro, de uma música, de um texto, o mundo inteiro, que não cabe no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca a totalidade, como se, pela parte que tocamos, pudéssemos entrever o não visto e adivinhar o que, de fato, não experimentamos (*idem*).

A prática da leitura literária nas escolas precisa contemplar os diferentes modos que a sociedade cibernética vem produzindo e fazendo circular os textos literários. Independente dos suportes que possibilitam a produção e recepção desses textos, o ato de ler será sempre um ato de inteligência, muitas vezes solitário e cada vez mais complexo de ser realizado, portanto, carece da mediação, tratando-se de escolares, essa mediação deve ser de responsabilidade dos professores.

2.3 AVATARES E OUTROS MODOS DE PRODUZIR E LER LITERATURA

À revelia das práticas de leitura que acontecem no ambiente físico escolar, cujos textos literários se apresentam desinteressantes ao gosto dos jovens leitores dessa geração conectada, aqueles textos, também literários que circulam no ciberespaço oferecem várias possibilidades de leituras, pois são constituídos por diferentes modos que conjugam linguagens que extrapolam o verbal. Apesar desses novos modos de

produção e circulação dos textos que envolvem *fan page*, *fanfic*, *blog* e as redes sociais, o ato inteligente de ler se faz imprescindível.

Apresentamos um diálogo entre Umberto Eco e Jean-Claude Carrié no qual eles refletem sobre as mudanças e as exigências para os novos modos de se ler na sociedade contemporânea. Essa conversa está no capítulo escrito pelas pesquisadoras Ângela Dionísio e Leila Janot Vasconcelos no livro “Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio”, publicado em 2013:

Umberto Eco: [...] os homens inventaram a escrita. Podemos considerar a escrita um prolongamento da mão [...] é biológica. Ela é a tecnologia da comunicação imediatamente ligada ao corpo [...] Nossas invenções modernas, cinemas, rádio, internet não são biológicas.
Jean-Claude Carrié: [...] nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias. Não podemos utilizar o computador se não soubermos escrever e ler. E, inclusive, de uma maneira mais complexa [...] pois integramos novos signos, novas chaves [...] É cada vez mais difícil aprender a ler (ECO e CARRIÉRE *apud* DIONÍSIO & VACONCELOS, 2013 p. 148).

Dessa forma, na escola e no espaço virtual, a leitura se faz premente, por isso não se justifica a disputa entre as instituições escolares e o ciberespaço e o argumento de que os jovens nada leem e ficam só plugados, nessa prática, eles leem de forma diferente tanto em relação aos conteúdos, quanto aos modos de leitura. Segundo Roxane Rojo (2012), o Grupo Nova Londres, que instaurou reflexões sobre multiletramento por contemplar a multimodalidade, ou seja, os diferentes modos de produção dos textos, já sinalizava a necessidade de que a escola se responsabilizasse pelos novos letramentos advindos da sociedade contemporânea, marcada também pela TICs.

Discutia-se a ideia de que a escola considerasse e abarcasse nos currículos a variedade de culturas presentes já nas salas de aula e a cultura global, cujas características inclui-se a tolerância na convivência com a diversidade cultural e a alteridade. É nesse sentido que consideramos a posição dos *avatares* interessante, porque eles se colocam como disseminadores de títulos, pois nesse movimento de interação com os textos literários e a apropriação dos mesmos, sem compromisso com ‘avaliação’ formal, mas apenas a exposição de opiniões sobre o que leram, eles sugerem livros, leem resenhas, sínteses, produzem e publicam resenhas e comentários, enfim, contribuem sobremaneira para a ampliação do letramento literário. É nesse sentido que a multimodalidade torna-se uma aliada para a ampliação do letramento literário.

A priori, é necessário entendermos a origem, o conceito de multimodalidade, bem como seus principais expoentes e como ela se faz presente nos textos, instaurando novos modos de ler, nos diversos suportes de leitura. Além dos títulos já supracitados nessa seção, recorreremos ao artigo “A circulação multimodal e intermidial do texto literário: um novo olhar sobre as relações de gênero na adaptação cinematográfica de *Pygmalion, my fair Lady*”, de autoria de Lilian Marins, publicado no site da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Nesse texto, a autora situa que o termo multimodalidade surgiu no final do século XX e diz respeito aos diferentes modos semióticos de se constituir produções textuais. Marins (2010) considera que a multimodalidade tem origem no campo da semiótica, e para compreendê-la devemos ponderar o conceito de arte. Este, dentro da visão dos semioticistas envolve uma composição de significados que podemos ler da mesma maneira que lemos um texto, entretanto surge um novo conceito de texto e de leitura proveniente da expansão das novas tecnologias e das novas artes.

Para essa pesquisadora, o objetivo central dos estudos multimodais atenta-se aos processos de produção de significados que são socialmente estabelecidos, visando oferecer meios para descrever uma prática enfatizando sua riqueza e complexidade semiótica. Na perspectiva de Kress (2010), a comunicação humana é essencialmente multimodal, pelo fato de que os modos semióticos não funcionam separadamente, mas em uma interação, na qual tais modos efetivam os significados que fazem parte de seu potencial semiótico. Seria a junção de vários recursos tomados como linguagem, conforme explica Kress, Van Leeuwen, (*apud* ROJO, 2012, p. 20):

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença”.

O termo multimodalidade surgiu no final do século XX, da Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres (GNL - 1996), ano em que ocorreu um colóquio na cidade de Londres (Inglaterra), no qual, após uma semana de discussão um grupo de pesquisadores dos letramentos publicou o manifesto “A

pedagogy of multiliteracies – Designing social future”- (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Este grupo refletiu sobre a exigência social de que os sujeitos sejam dotados de múltiplos conhecimentos e habilidades para participarem, de maneira acertada, das práticas culturais contemporâneas, marcadas pela diversidade cultural, linguística e tecnológica. No âmbito escolar, essas demandas carecem de pedagogias que deem conta dessa diversidade, como a pedagogia dos multiletramentos.

O termo multimodalidade surge da necessidade de abordar novos letramentos emergentes no contexto social e pressupõe uma educação escolar que possibilite uma inserção dos estudantes em contextos culturais variados, através do desenvolvimento de saberes, de produção e consumo de textos que os capacitem para uma interação com textos variados e assegure a apropriação dos conhecimentos de diferentes saberes ali presentificados.

Isso favorece a ampliação do letramento literário e outros letramentos (linguístico, político, cultural). Entendemos que a Literatura é arte e é também uma linguagem muito marcada pela cultura do impresso (livro), portanto, na escola esteve sempre atrelada ao cânone. Avançamos na escola, quando títulos contrários ao cânone começaram a ser indicados, criando espaços para a Literatura considerada popular e marginal e passaram a figurar em vestibulares e no ENEM.

Entretanto, a escola ainda tem encontrado ‘pedra no caminho’ por não conseguir estabelecer uma articulação com o contexto no qual estão inseridos os estudantes, ou seja, a era da Internet com seus sedutores aplicativos. Esse ambiente cibernético disponibiliza contextos culturais que operam de forma eficiente na formação de leitores, inclusive, de textos literários multimodais.

Diante da leitura de um poema, exigido pela escola ou sugerido por algum internauta, o leitor pode interagir com o clássico poema de Luiz Vaz de Camões “Amor é fogo” produzido por diferentes modos que conjugam linguagens para além do verbal: o poema pode ser apresentado impresso; impresso com imagens; videoclipe composto por imagens, sons e legenda; trechos de novela que trazem a recitação do poema com a função de resolver um conflito a partir do apelo emocional, a exemplo da resolução de um desentendimento amoroso entre as personagens Bianca e professor Edmundo em o “Cravo e a Rosa”, telenovela brasileira produzida pela Rede Globo e exibida no horário das 18 horas, entre junho de 2000, baseada na peça teatral “*A Megera Domada*”, de William Shakespeare.

Podemos perceber que a indicação de um poema, nesse caso, pode nos conduzir do Classicismo de Camões a uma volta no tempo com a “Megera Domada” de Shakespeare, instaurando práticas de leitura. O livro impresso é importante, mas não favorece a abertura de tantas ‘janelas para o conhecimento’, como o hipertexto, aspecto marcante e significativo, possibilitado ao universo digital. É desse lugar, de se pensar os recursos que a multimídia pode oferecer no sentido de formar leitores, que nos debruçamos sobre os estudos acerca da multimodalidade.

No ensaio intitulado: “A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos”¹, Nathalia Rodrigues Catto (2013) esclarece-nos que dentre as propostas da pedagogia dos multiletramentos insere-se o letramento multimodal que visa a compreensão de diferentes modos semióticos em que forma e sentidos estão sempre interligados. Enquanto os multiletramentos apresentam uma proposta pedagógica sistemática para o ensino e aprendizado das linguagens, o letramento multimodal não tem propostas sistemáticas, volta-se para análise dos diferentes modos de se produzir os textos e recursos semióticos presentificados nos mesmos.

Os pesquisadores do Grupo da Nova Londres, Kress & Van Leeuwen (1996) defendem a análise das diferentes linguagens que constituem os textos, ancorada na Semiótica Social e nas propostas sinalizadas pela Gramática Visual. À primeira ocupa-se da análise dos recursos semióticos. McCloud (2005:194-195 *apud* DIONISIO, 2013) reflete que:

Todas as mídias são subproduto de nossa incapacidade de comunicação mente a mente. Triste, é lógico, porque quase todos os problemas da humanidade surgem dessa incapacidade. [...] A mídia transforma pensamentos em formas que podem atravessar o mundo físico, reconvertendo-os por um ou mais sentidos de novo em pensamentos.

Assim, as linguagens estão intrinsecamente ligadas ao uso dos recursos semióticos e esses dependem dos suportes dos textos, pois são nos textos que os modos são realizados, quer dizer, a conjugação do verbal, vocal e visual em um só texto. Nesse

¹ Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2013v10n2p157/25548>>.

sentido, a Semiótica Social protagoniza a multimodalidade, pois esses recursos semióticos contemplados nos modos de produção dos textos significam:

Ações, materiais ou artefatos que nós usamos com propósitos comunicativos, quer produzidos fisiologicamente – por exemplo, com nosso aparato vocal [...] – ou tecnologicamente, por exemplo com lápis, tinta, ou computador e *software* – junto com os meios nos quais cada um desses recursos pode ser organizado. (VAN LEEUWEN, 2004 *apud* DIONISIO E VASCONCELOS, p. 58).

A Semiótica Social, aqui apresentada de forma sucinta, apenas para situar a gênese de nosso trabalho que insere os textos literários nesse universo sinestésico, concebe os textos a partir de uma perspectiva multimodal, por contemplar a análise dos diferentes recursos semióticos que produzem e realizam os textos. Da capa de revista, rótulos, *outdoor*, anúncios publicitários, livros, *webpages*, principalmente, é notória a interface entre o verbal e os recursos imagéticos, sonoros e gráficos que compõe o *layout* dos mesmos. Não podemos, pois, desconsiderar o fenômeno da multimodalidade, porque ela está intrínseca aos modos de ler e produzir textos.

Um texto pode apresentar um enunciado em negrito ou fonte em destaque que produz efeitos de sentidos diferentes em diferentes leitores. A multimodalidade nomeia textos cuja produção traz a combinação de recursos da escrita, do som, da imagem, gesto movimento de expressão entre outros, e ela torna-se imprescindível no processo de leitura cujas condições de produção que envolvem a compreensão, interpretação e extrapolação (SILVA, 2004) possibilitadas por uma leitura proficiente, portanto caracteriza-se pela forma como os textos modernos são apresentados socialmente.

Constituídos de diferentes linguagens, é sobretudo o meio pelo qual a *multiculturalidade* se comunica. No entanto, para que ela seja efetivada, demanda habilidades e práticas de compreensão e produção por cada sujeito, que objetiva construir sentidos. Isso justifica a necessidade de cada um dominar saberes de variadas ordens, ou seja, a competência dos multiletramentos, das novas práticas de leitura e de escrita dessa sociedade tecnológica e visual. Na visão de Roxane Rojo (2012, p. 13) a perspectiva dos multiletramentos abrange:

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de

constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006) “a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular. Hoje, na era multimídia, pode repentinamente ser percebida de novo” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.39). Pensando essa questão no contexto escolar, entendemos a urgência de a escola promover os multiletramentos, pois o sujeito em formação necessita de outros saberes para compreender as linguagens apresentadas nos textos que circulam na sociedade. Sobretudo, os textos constituídos por um conjunto de elementos que interagem construindo significados e produzindo diferentes efeitos de sentidos.

Dionísio (2012) ressalta que trabalhar os diversos gêneros textuais, compostos da combinação de recursos semióticos, no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo dos escolares. No entanto, isto representa, entre outros, um grande desafio para a formação docente:

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. Significa também um enorme desafio quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola (DIONÍSIO, 2012, p. 41).

Em um estudo desenvolvido por Melo, Oliveira e Valezi (2012), intitulado “Gêneros poéticos em interface com os gêneros multimodais”, as autoras assinalam que dentre as práticas de linguagem, a dos multiletramentos evidenciam-se diferentes culturas e ideologias, as quais cabe a escola reconhecer e atender:

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsiona a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc. paralelamente a esse novo movimento dentro do universo de textos e gêneros que as interações sociais permitem, temos ainda as diferentes culturas e ideologias que atravessam as práticas de linguagem e que

também devem ser consideradas no espaço da sala de aula. (MELO, OLIVEIRA e VALEZI, 2012, p.152)

Corroboramos a discussão feita por Rojo, ao afirmar que os multiletramentos e instrumentos multissemióticos impulsionam não a “disciplina de língua portuguesa”, mas a área das linguagens, e dentro dessa grande área, destacamos a Literatura com sua linguagem específica e transformadora, que viabiliza a formação do leitor, favorece aprendizagens múltiplas, desenvolve a fruição, a sensibilização e a humanização.

Esse postulado ratifica-se no Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de n. 9.394\96: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Portanto, deve ser garantida a importância dos estudos literários em virtude de sua função na formação leitora, cultural e humana dos estudantes.

A preocupação de fazer da escola uma agenciadora dos multiletramentos não é algo do momento. Essa perspectiva já foi elucidada e comentada por vários estudiosos da área, como Unsworth (2001), que defendia além do letramento, a emergência dos multiletramentos na escola e já refletia sobre as novas práticas de leitura. Para ele, o aluno precisa entender que existem três linguagens, a verbal, a visual e a digital, e que elas são, ao mesmo tempo, independentes e interagem na criação de significados.

Rojo (2012) destaca que para realizar a leitura de textos multimodais é necessário o domínio de novos saberes e novas ferramentas, não bastando apenas o conhecimento das letras, a decodificação da escrita seja ela em suportes de texto manual, digital ou impresso, não basta ler o texto em áudio ou em vídeo, reconhecer imagens, edição, etc., a compreensão dos textos que se utilizam da multimodalidade solicita novas práticas, logo requer dos leitores novos e vários saberes técnicos e interpretativos. De acordo com Rojo (2012, p. 24-25):

A lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter\transgredir as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades).

Os gêneros multimodais fazem parte do nosso cotidiano, estão inseridos em nossas interações, práticas de leitura e interpretação do mundo circundante. Kress e Van Leeuwen, (*apud* Rojo (2012)) consideram a multimodalidade um reflexo do modo como os sujeitos pertencentes ao contexto das tecnologias interagem uns como os outros. Essa geração plugada, consegue, simultaneamente e em um mesmo espaço de tempo executar múltiplas tarefas, como por exemplo falar ao telefone, conversar nas redes sociais (*facebook, whatsapp, fan page, fanfic, e-book*), ouvir músicas dentre outras atividades interativas e mediadas por linguagens distintas, portanto, a multimodalidade contempla esse tipo de sujeito, que opera com diferentes linguagens de forma muito naturalizada.

3 ENTRE PARAÍSO E INFERNO: A OFICINA DE LITERATURA E MULTIMODALIDADE

Esta pesquisa, para fins de Trabalho de Conclusão do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas tratou do letramento literário multimodal, pois a mesma ocorreu em uma escola municipal de Jacobina, investigando as formas pelas quais são desenvolvidas e concebidas as práticas de ensino e aprendizado da Literatura Brasileira. Neste capítulo, faremos um relato analítico da intervenção na realidade que esta pesquisa se propôs realizar por meio de uma oficina.

Trata-se da *Oficina de literatura: Uma leitura de Capitães da Areia numa perspectiva da multimodalidade*, ocorrida entre os dias 28, 29 e 30 no mês de setembro de 2015 na Escola Estadual Padre Alfredo Hasler, em Jacobina-BA, para um público de 15 estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, perfazendo a carga horária de 12 horas em 3 encontros de 4 horas/ aulas cada. A mesma consolidou-se como um importante instrumento metodológico para levantamento e geração de dados analisados neste trabalho que buscou responder a seguinte questão: “O ensino de literatura em interface com os gêneros multimodais contribui para a formação do leitor de textos literários”?

No sentido de contribuir com os estudos alusivos à leitura literária na escola, tendo em vista a ampliação do letramento literário e a formação de leitores críticos, nosso estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa. Dada a natureza desse trabalho, focamo-nos em apenas em alguns aspectos da Dialética, inerente a esse tipo de abordagem, porque a oficina permitir-nos-ia abarcar o fenômeno da leitura literária focando mais o processo do que o produto encontrado, primando pela percepção das subjetividades dos participantes.

Quanto aos objetivos, classifica-se como Pesquisa Exploratória (GIL, 2008) por nos proporcionar uma familiaridade com o fenômeno, que remete aos estudos sobre ensino de Literatura na perspectiva dos gêneros multimodais. Quanto aos procedimentos técnicos, filia-se à categoria de Pesquisa-Ação (GIL, 2008) porque contempla “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA & CALEFFE 2008, p.89 e 90).

Nosso objetivo geral foi refletir se os gêneros multimodais possibilitam a ampliação do letramento literário com alunos do 8º e 9º, do turno matutino, na Escola Estadual Padre Alfredo Hasler, em Jacobina. Nossos objetivos específicos foram: discutir o ensino e aprendizado de Literatura e se essa promove a formação do leitor; identificar se há presença da multimodalidade e se ocorre o uso dessa nas aulas de Literatura; analisar as práticas de leituras literárias realizadas na supracitada escola e se há interface com os gêneros multimodais e realizar uma oficina de Literatura e Multimodalidade.

A coleta de dados deu-se pela intervenção que ocorreu através da observação da realidade pesquisada, aplicação do questionário e posteriormente da realização de uma oficina temática de Literatura e Multimodalidade. Entendemos que essas variáveis alteram práxis pedagógica, pois a oficina foi planejada pelos princípios da prática docente crítica, ou seja, entre o fazer e o pensar e o pensar e o fazer nesse movimento dialético (FREIRE, 2001), porque não nos interessava somente realizar os encontros e registrar o resultado como ‘mero’ produto, mas refletir sobre os fenômenos que ocorriam durante a realização das atividades. Esses, uma vez refletidos, sinalizariam novas outras ações no sentido de garantir um processo de ensino e aprendizado mais eficiente e significativo.

Vale salientar que o público para esta oficina foi selecionado através de divulgação que fizemos na escola, na qual já atuávamos como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de Licenciatura Plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico.

Fizemos observações, por um período de um ano, e reflexões acerca das práticas de ensino de Literatura ali desenvolvidas, que culminaram na necessidade de pesquisarmos de forma mais sistemática a interação dos escolares com a Literatura Brasileira. Disso decorre essa pesquisa e essa intervenção por meio da oficina, que teve como objetivo geral investigar a contribuição dos gêneros multimodais para o ensino da Literatura Brasileira e a partir da consolidação da pesquisa contribuir para um ensino mais significativo na escola supracitada e para o público alvo da oficina, assim como para a sociedade contemporânea.

Como objetivos específicos da oficina, elencamos: Realizar a leitura de literatura numa perspectiva multimodal intercalando leituras do romance *Capitães da*

Areia com outras linguagens: a narrativa fílmica de *Capitães da Areia*; a música e o vídeo *Meu Guri*, de Chico Buarque de Holanda; videoclipe *Menino de Rua* de Pepe Moreno e outros gêneros discursivos. Discutir as temáticas do romance relacionadas ao contexto social que o público está inserido. Ler capítulos do romance *Capitães da Areia* de Jorge Amado. Observar e analisar a recepção dos alunos frente as narrativas. Identificar os fatores convergentes e divergentes que influenciam no modo como os aprendizes veem a Literatura. Realizar coleta de dados para serem analisadas posteriormente. Para tanto, exploramos o potencial da multimodalidade e das novas práticas discursivas no intuito de atingir tais objetivos.

Ao apresentarmos nossa proposta para os estudantes, enfatizamos a importância da Literatura para a vida deles, pois esses textos podem proporcionar diferentes sentimentos, desenvolverem a criatividade e a imaginação. Além disso, a leitura de tais textos pode contribuir, sobretudo, para a formação de um leitor proficiente, e conseqüentemente, capacitá-lo para o exercício da escrita, tanto de textos solicitados no âmbito escolar como para além dos muros da escola em suas interações sociais. O contato com os textos literários enriquece o vocabulário, amplia o repertório linguístico, os conhecimentos sobre cultura, história, política, da nossa condição humana, dentre outras possibilidades.

No momento de divulgação do evento na escola, onde a pesquisa foi realizada, surgiram comentários de alguns estudantes, como: “*ler literatura é difícil de compreender*”, “*isso vai valer ponto para a matéria de português?*”, “*esse livro cai em provas?*”, “*o que é isso, multimodalidade?*” Tais enunciações nos fizeram entender a necessidade de desmistificar a ideia de Literatura como ‘inferno’, porque essa é a sensação que muitos escolares externalizam ao verbalizarem ‘é difícil’. Aludem àquelas provas constituídas de inúmeros textos longos, de difícil linguagem e complexa leitura, aqui usada no sentido amplo que considera a compreensão e a interpretação.

Nosso propósito foi oportunizar uma interação com textos literários multimodais, a fim de que, os escolares percebessem a travessia que podemos fazer quando se trata de Literatura: podemos sair do inferno rumo ao paraíso a partir da apropriação dos saberes presentificados pelas narrativas que falam da vida, da nossa condição humana e toda a complexidade que envolve nossa aventura de viver.

Esclarecemos que o conhecimento mais aprofundado acerca da Literatura é imprescindível para eles, pois nos anos subsequentes irão para o Ensino Médio e participarão de exames que funcionam como protocolo de inserção na universidade. Por

fim, propusemos aos escolares uma experiência de interagir com Literatura pelos diferentes modos, para além do livro impresso, a partir de suportes e linguagens que fazem parte de suas vivências culturais cotidianas. Após esse momento de sensibilização, muitos estudantes se inscreveram para nossa oficina, inclusive ultrapassando a quantidade que necessitávamos. Apesar disso, nos dias de execução alguns não compareceram, o que já estava previsto por nós.

3.1 DO PLANEJAMENTO DA OFICINA: HÁ DOIS PASSOS

Aqui, apresentamos uma breve sinopse das principais atividades desenvolvidas durante a oficina. No planejamento da intervenção nos preocupamos em dividir os conteúdos de cada encontro para que não se tornassem cansativo para os aprendizes. Elegemos um tema para ser desenvolvido em cada encontro. Buscamos explicar cada momento dando ênfase mais ao processo do que aos resultados, pois nossa preocupação estava centrada nos escolares, desde a recepção a compreensão diante de cada proposição, bem como as manifestações de inquietação, dúvidas ou resistência para o que estava sendo desenvolvido e o significado da ação para aqueles sujeitos.

Mediante o projeto de intervenção (Apêndice B), no primeiro encontro pretendíamos descobrir os perfis daqueles leitores, suas preferências, dificuldades, bem como expectativas diante da oficina e do romance que propusemos que lessem. Dessa forma, logo após recepcioná-los e fazermos com eles uma dinâmica de acolhida, apresentamos-lhes a nossa proposta, assim como a programação que contava com leitura do romance “Capitães da Areia”.

À leitura do livro seriam agregados a exibição de vídeos, músicas entre outros textos multimodais que dialogavam com a questão topicalizada na narrativa literária, de autoria do baiano Jorge Amado, publicada nos anos de 1937 que discute a questão vergonhosa das crianças abandonadas pelos pais e pelo Estado. Essas viviam na marginalização, acomodadas em um Trapiche, onde situa-se hoje o Solar do Unhão e o Museu de Arte Moderna. Nesse mesmo ano, esse livro foi apreendido e queimado, por tratar de questões sociais, consideradas subversivas e comunistas naquela época.

Também expusemos, de forma geral, o significado de multimodalidade, porque foi uma curiosidade de todos a respeito desse nome. Para ampliar a compreensão deles sobre a relação de multimodalidade e Literatura, objeto de nosso trabalho, conversamos

sobre os modos de produção, circulação e recepção dos textos, inclusive, aqueles que pertencem à Literatura nessa era cibernética, de jovens sempre plugados, bem como a sua função social e importância para formação do ser humano.

Nossa ideia era despertá-los para que percebessem e identificassem a relação e a presença da Literatura em seu dia a dia através dos intertextos que circulam cotidianamente nos gêneros multimodais presentes em músicas, filmes, imagens, vídeos, trechos de novelas, entre outros e que estabelecem relação com os textos literários. Nossas interações começaram com uma breve interlocução, pautada no discurso aqui exposto e, seguidamente com a aplicação de um questionário (Apêndice A).

3.2 DO QUESTIONÁRIO: EM BUSCA DE ABRIGO

Após apresentarmos a proposta e fazermos a divulgação de nossa oficina, nesse primeiro encontro após Estágios, os encontros e intervenções do PIBID, porque muitos escolares estiveram conosco nesses dois eventos, sentimos a necessidade de traçar um perfil mais detalhado desse público, buscando ‘abrigo’, ou seja, um lugar profícuo para refletirmos sobre a Literatura, uma vez que, já sabíamos que para muitos deles, adentrar no texto literário é ir ‘ao inferno’ com angústia de se sentir incapaz de pensar e opinar sobre os textos quando eles figuram na sala de aula, sejam nas situações de avaliações formais, sejam nas aulas de leitura literária.

Aplicar o questionário foi fundamental para planejarmos as demais etapas da oficina de acordo aquilo que seria significativo para eles. Nosso propósito nessa etapa da pesquisa era desmistificar o comportamento negativo que eles tinham diante de um saber, considerado elitizado e nobre, mas para além desses ‘rótulos, é acima de tudo um saber sobre a nossa condição humana e a complexidade que lhe é inerente.

Apresentamos aqui algumas tabelas que trazem os dados e suas respectivas análises, coletados a partir da aplicação desse instrumento, cujas informações nos possibilitou saber um pouco sobre a relação desses aprendizes com a leitura literária, bem como construir ‘abrigo’ para que nossas atividades se tornassem significativas para os escolares participantes desse estudo. O questionário foi constituído de 16 (dezesesseis) questões que buscaram detalhar se havia presença da leitura literária, como se dava esse acesso e qual o nível de interação desses escolares com essa prática social e cultural.

Foram inscritos 20 escolares e esses responderam ao questionário, entretanto apenas 15 participaram efetivamente da oficina. Alguns justificaram que moravam fora da sede da cidade de Jacobina.

Organizamos as respostas em dois blocos, pois os significados estão bem associados. Salientamos, ainda, que tais dados foram gerados mediante a citada intervenção e coletados apenas para nível diagnóstico, não interferindo muito nos resultados, pois compreendíamos que a interação com eles por meio da oficina era quem sustentaria nossa tese e responderia nossa questão de pesquisa.

Tabela 01. Sobre o gosto pela Literatura e pelas Aulas de Literatura.

QUESTÃO	DADOS OBTIDOS (%)
Você gosta de literatura?	20%
Você gosta das aulas de Literatura?	10%
Você ler com frequência?	05%

Fonte: Dados coletados em 2015: Oficina

Tabela 02. Sobre a interação com a leitura literária.

QUESTÃO	DADOS OBTIDOS
Já leu algum livro de literatura solicitado pelo professor?	Nunca leram os livros indicados pela escola. Leram apenas resumos na Internet.
Você lembra de algum livro de Literatura que te marcou ou você gostou muito?	Não lembram.
Qual seu gênero de leitura preferido?	Não sabem. Mas reconhecem contos, poemas, romances etc.

Fonte: Dados coletados em 2015: Oficina

Tabela 03. Sobre efeitos de sentidos produzidos pela leitura literária.

QUESTÃO	DADOS OBTIDOS
Qual o efeito que a leitura de textos literários provoca em você?	Apenas para os 5% de leitores: Prazer e entretenimento.
Com qual objetivo realiza suas leituras?	Prazer. Informação

Fonte: Dados coletados em 2015: Oficina

Esse bloco sinalizou-nos que a maioria desses estudantes não são leitores literários e ainda não tiveram a formação para o letramento literário como base em sua formação escolar. Enquanto respondiam ao questionário, alguns comentaram que não gostam de ler e que as aulas de Literatura são chatas. Sobre a quantidade de livros lidos por ano, constatamos que não é significativa. Alguns revelaram não ler nem um livro ao

ano. Sobre as marcas de leituras desses leitores, a maioria diz não se lembrar de nada e não se sentiam marcados, afetados por nem um livro que já leram.

Observamos que eles conhecem alguns gêneros, pois tanto no questionário, quanto na oficina eles citam romances, poemas, contos. Isso sinaliza que sabem um pouco sobre Literatura, mas não tiveram uma interação mais intensa, significativa e prazerosa acerca desse objeto, porque não lembraram sequer um título.

Cosson (2009, 2014) aponta a interação e a apropriação como basilares para a formação de leitores críticos a partir da Literatura. Disso decorre a urgência de pensarmos sobre a implantação do letramento literário nas escolas. Dos 5% que leem, foi constatado que o fazem por prazer, entretenimento e informação. Dados preocupantes, porque trata-se de alunos que em breve estarão fazendo ENEM, alguns leram apenas resenhas.

Consideramos essa leitura válida, pois ao menos esses estudantes têm uma noção acerca do legado da cultura brasileira a partir da Literatura. A resenha pode ser um interessante passaporte para a Literatura enquanto ‘paraíso’, porque a opinião dos escolares vem de outros que se apropriaram de determinada leitura e podem seduzi-lo ou não para que conheça o título resenhado.

Tabela 04. Sobre acesso aos livros literários e outros

ESPAÇO / SUPORTES / GÊNERO DO DISCURSO	DADOS OBTIDOS (%)
Em qual suporte você mais gosta de ler?	Livros, Revistas e Internet.
Com qual frequência você ler outras coisas que não sejam as atividades da escola?	05%
Onde você tem acesso a materiais de leitura?	Na Biblioteca, amigos e Internet e
Qual seu ambiente preferido para a leitura?	no quarto diante do computador; no quarto com livros impressos.

Fonte: Dados coletados em 2015: Oficina

Tabela 05. Sobre letramento literário: formação de leitores críticos

PRA QUE LER LITERTURA E COMO LETRAR	SUGESTÕES
Você considera a Literatura importante? Por quê?	75% afirmam que não sabe aonde vão usar a Literatura. 25% afirmam ser importante, mas não entendem os textos literários e não tem bom rendimento nas provas.
Na sua opinião, a escola precisa oferecer a disciplina de Literatura? Por quê?	75% dizem que a escola precisa explicar porque as pessoas precisam aprender a Literatura e a

	escola tem que ensinar, mas de um jeito que eles aprendam. 10% afirma que a escola precisa ensinar as pessoas a lerem os textos. 5% afirma ser desnecessário.
Quais suas sugestões para os professores acrescentar nas aulas de Literatura?	50% afirma que poderiam ser lidos os livros das séries: Harry Potter; Crepúsculo; Cidades dos ossos etc. 30% afirma que poderia ler livros de vários gêneros com suspense, ficção, aventura, drama, amor etc. 20% afirma que não gosta de ler nada e a escola deveria ensinar a ler aqueles que caem no ENEM e fazer muitas explicações e atividades, pois são leituras difíceis e, muitas, chatas.

Fonte: Dados coletados em 2015: Oficina

Consideramos pertinentes, e um tanto paradoxal, os dados apresentados nas Tabelas 04 e 05, porque os escolares sinalizam que não leem e não gostam de ler. Alguns buscam a Internet. Em conversas conosco falaram de resenhas e postagens que os internautas fazem nas redes sociais com dicas de leitura, mas eles acabam não lendo por falta de tempo e estímulo mesmo. Observamos que não está na cultura nem desses escolares e nem da maioria dos brasileiros esse tipo de lazer e entretenimento.

Entretanto, quando falamos de leitura na escola, as opiniões desses adolescentes corroboram as reflexões apresentadas por alguns autores citados nessa monografia, porque tais pesquisadores a exemplo de Kleiman, Cosson, Kress, Van Leuween, Colomer, Eco e Carrière, entre outros apontam algumas questões apresentadas por esses escolares como variáveis que interferem no desenvolvimento do gosto e da prática de leituras significativas na escola. Isso, porque precisamos valorizar o cânone, mas isso não significa apresentá-lo sempre de forma obrigatória e sem algum trabalho com vistas ao letramento, inclusive, incluindo os textos multimodais que dialoguem com as temáticas apresentadas nos clássicos da Literatura Brasileira.

Verificamos que os escolares afirmam não saber para que serve a Literatura e aonde vão usar os saberes ali legitimados; outros afirmam que a escola deveria se prender ao ENEM. É como se eles, talvez exagero nosso, percebessem que a escola não

sabe muito o que fazer com essa obrigatoriedade de ler os clássicos, então aqueles 20% que não gostam de ler, sugerem que a escola ‘ensine a ler as obras indicadas para o ENEM’ e assim cumpra seu papel.

Fica explícita a ideia de que trilhar os caminhos da Literatura na escola é, de fato, ir a dois passos do ‘inferno’. Atividade chata, cansativa, difícil e sem objetivos para os escolares, são alguns predicativos atribuídos a essa atividade tão necessária para a vida dos escolares tanto do ponto de vista acadêmico, quanto cultural.

Nesse sentido, esse instrumento permitiu-nos construir uma proposta, que mesmo sendo realizada em pouco tempo e com um público pequeno, poderia ser uma oportunidade de tirar ‘pedra no meio do caminho’ desses escolares, uma vez que, cientes de que eles consideram a Literatura ‘chata e difícil’ vamos, na oficina, promover uma prática de leitura que considere as condições de produção da leitura que traz consigo a evocação da memória cultural e estudo do vocabulário nas quais seremos nós mediadores entre aquilo que eles já sabem e aqueles saberes que os textos exigem. Além disso, nos propusemos a oferecer práticas leitoras que contemplem a multimodalidade, porque essa age a partir do uso de recursos multissemióticos nos modos de realizar os textos.

3.3 DA OFICINA: TIRANDO PEDRAS NO CAMINHO

No decorrer dos encontros na oficina, fizemos interlocuções para construirmos juntos aos escolares as noções de Literatura como arte e acima de tudo como linguagem (COSSON, 2009). Ressaltamos que ela se traduz também em oportunidade de desenvolver a educação estética e reconstruir a realidade.

A literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva. O papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir (COLOMER, 2003, p. 133).

Ficamos atentas às reações dos escolares. Percebemos os comportamentos ora de inquietude e distração, ora de concentração e acreditamos que todas essas ocorreram,

talvez, pela complexidade dos conceitos ou por não estarem acostumados a metodologia de ficarem assistindo aula com slides e sendo solicitados a opinarem a partir de ideias sistematizadas e reflexivas, sem passar pelo processo de ‘memorização’.

Diante das atitudes dos participantes, fomos aos poucos tirando ‘as pedras no caminho’ dos passos que nos levariam à interação desses com a narrativa de “Capitães da Areia” e de outros textos multimodais com as temáticas presentes nessa narrativa modernista, crivada de crítica social. Utilizamos imagens que retratam o abandono de crianças de ruas, expostos à violência, à fome e à criminalidade, em meio a sujeira e vulneráveis às doenças.

O objetivo de fazer a leitura colaborativa e sistematizada dessas imagens foi para contextualizar e sensibilizá-los para os principais temas abordados a partir do romance “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, objeto central dessa oficina e fazer a leitura literária numa perspectiva multimodal. Os textos multimodais se fizeram presentes durante todas as etapas da oficina no sentido de inserir a Literatura no contexto cibernético, tão natural para eles.

3.3.1 Primeiro Encontro

O primeiro encontro teve como tema: *Desvelando os perfis de leitores literários*. Como o próprio título sugere, pretendíamos descobrir os perfis daqueles leitores, suas preferências, dificuldades, bem como expectativas diante da oficina e do romance que propusemos que lessem ao longo do processo.

Queríamos saber o que pensavam sobre as imagens que mostravam crianças em situações de violência e abandono e, assim, conheceríamos um pouco do ponto de vista dos mesmos sobre as questões sociais e políticas que dizem respeito ao universo da infância pobre no Brasil, tema discutido por Jorge Amado em 1937, época em que publica o romance em estudo na oficina.

Após recepcionar os participantes e fazer com eles uma dinâmica de acolhida, foi pertinente problematizar a temática geral da oficina com o objetivo de contextualizar e refletir sobre os principais temas abordados no romance “Capitães da Areia”, de Jorge Amado e de fazer a leitura literária numa perspectiva multimodal. Para tanto, utilizamos imagens que retratam o abandono de crianças, adolescentes, e moradores de ruas,

expostas à violência, à fome e a criminalidade, em meio a sujeira e vulneráveis a doenças.

As imagens em questão foram extraídas de notícias e sites da internet. A primeira imagem traz uma crítica à redução da maioridade penal, pois é uma charge que mostra um policial levando uma criança algemada para a prisão. Sua expressão é de tristeza, cai lágrimas dos olhos e está olhando para trás, podendo significar deixar de viver, deixar sua vida e seu futuro para trás para viver sem liberdade e ter seus direitos sociais de criança ou de adolescente subtraídos pela pobreza e abandono.

Figura 1: Redução da Maioridade Penal



Fonte: <http://eca-capacita.com.br/wp-content/uploads/2016/03/maioridadepenal.jpg>

A segunda imagem retrata a vida de uma criança moradora de rua, abandonada à própria sorte em situação de miséria, exposta à violência física e social, largada na calçada, sem chance de defesa e, futuramente, mais uma a fazer parte das estatísticas de crianças violentadas e que também violentam. A rua está mais para a cultura da criminalidade do que para as artes e dignidade, embora o Brasil tenha sido o criador do documento que é modelo para o mundo quando se trata de direitos da criança e do adolescente: O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Figura 2: Menor abandonado



Fonte:http://3.bp.blogspot.com/_QZqblFp2wPU/TGrD3Fh6dzI/AAAAAAAAAERA/tjIaZRWIYOc/s400/pivete.bmp

A terceira imagem expõe uma típica cena da presença de policiais em bairros periféricos das cidades independente de sua população, por razões de busca e apreensão de pessoas. Os policiais ao chegarem à periferia representam a imponência, poder e força. O ato de busca ocorre numa rua aparentemente movimentada, contém dois policiais, um a cada lado, e entre eles o menor com gestos de super-herói, mostrando a sua força. Em volta muitas pessoas observam a cena. Uma leitura atenta nos mostra que a criança não se intimida diante da força policial, ao contrário, tem-se a impressão que o olhar e a postura demonstra certa coragem e ‘enfrentamento’ ao poder que a polícia representa.

Figura 3 - Menor infrator



Fonte:http://4.bp.blogspot.com/_QZqblFp2wPU/TGrDWHmfJyI/AAAAAAAAAEQ4/2yBtrqSDmZM/s1600/pivete2.jpg

Iniciamos nossas atividades do primeiro encontro exibindo as imagens em slides e abrindo espaço para as interlocuções com a finalidade social de ouvirmos as interpretações e comentários dos escolares diante dos textos imagéticos. Antes que se pronunciassem, fomos dialogando de forma sistematizada, criando as condições de

produção para a leitura desses textos. Afirmo Dionísio (2005 p. 160) que na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”, sendo imprescindível multiletrar os leitores para a leitura de imagens.

Nessa perspectiva de multiletrar, fomos conduzindo a leitura por meio de questionamentos, sempre norteando o processo de compreensão (o contexto), ou seja, o que de fato estava na imagem; e após esse, iniciamos o de interpretação, articulando o que eles viam na imagem com as condições sociais e econômicas do Brasil. Isso permitiu aos escolares estabelecerem uma relação primeiro com o contexto e depois articulando o contexto, com a sociedade.

Utilizamos dessa metodologia com as primeiras imagens. Nas seguintes, os escolares externaram seus conhecimentos prévios. Verificamos a riqueza do repertório cultural e a memória discursiva que eles demonstravam, enquanto liam os textos imagéticos, pois fizeram a leitura relacionando-as com o contexto sócio-histórico político e cultural brasileiro.

Além da apresentação dos slides, entregamos os textos imagéticos impressos para cada participante a fim de que eles manipulassem esses textos, cuja impressão ficou com muita qualidade, assegurando a cor, nitidez para facilitar a leitura. Em seguida solicitamos que fizessem a análise das imagens e respondessem aos seguintes questionamentos: *-Quais os significados das imagens ou o que elas representam dentro da nossa sociedade? -Elas tem alguma relação com sua realidade ou já presenciou algo parecido em sua cidade?*

Como já havíamos realizado as condições de produção de leitura nas primeiras imagens, abrimos o espaço interativo para ouvir as interpretações e comentários sobre os textos imagéticos seguintes. Isso nos comprovou que, de fato, o leitor compreende um texto através do exercício cognitivo e a evocação da memória social que traz à tona os saberes adquiridos na escola e em sua vivência social, a partir da mediação seja do professor e dos colegas. Nessa dinâmica eles conseguem fazer as inferências com o contexto sociocultural do qual participa, conforme explicita Ângela Kleiman (2002):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o

conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2002 p.13)

Os escolares externaram seus posicionamentos por meio de seu conhecimento de mundo, repertório cultural e memória discursiva para ler e compreender os textos imagéticos, visto que, fizeram a leitura relacionando-as com o contexto sócio-histórico político e cultural da atualidade e quando questionamos: - *Que relação tem essa discussão e a temática de meninos de rua com esta oficina?* - aludiram que o romance proposto para leitura nas etapas posteriores contemplaria essa temática de meninos de rua: “*tem a ver com o livro Capitães da Areia que fala de meninos que moram nas ruas de Salvador e vivem de furtos.*” (A. L. F. O.). Dentro da discussão dos significados das imagens, os alunos relataram cenas parecidas vistas em seu contexto de vivência:

Professora tem muitas crianças trabalhando na feira daqui, e tem outras que andam sujas até tarde da noite pedindo esmolas nos comércios. Parece que os pais não liga para eles, porque eles são crianças ainda, não era para trabalhar e sim estudar para ter uma profissão boa quando crescer. E muitos começam a roubar porque pede e o povo não dar, aí vira bandido quando cresce (I. C. G. B. 9º ano A matutino).

Referente a segunda imagem os alunos estabeleceram relação com os mendigos, alcoólatras e dependentes de drogas que dormem nas ruas e praças, vivem pedindo esmolas para comprar drogas, ou até mesmo furtam objetos e dinheiro para suprir seus vícios. Esse problema não é mais restrito as capitais ou grandes metrópoles, é também presente na cidade de Jacobina da qual os alunos fizeram comparações com a imagem.

Conforme disse Paulo Freire (1992), compreendemos que neste momento os estudantes interpretaram a partir de uma leitura que precede a leitura do código escrito, do verbal ou até mesmo do imagético representado, mas que utilizaram de seus conhecimentos de mundo para interpretar o que foi proposto.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE 1992, p. 111-12).

Seguidamente, apresentamos-lhes a nossa proposta da leitura do romance “Capitães da Areia”, que seria estudado ao lado da exibição de vídeos, músicas entre outros. Também explicamos, de forma geral, o significado de multimodalidade, já que foi uma curiosidade de todos a respeito desse nome, no intuito de ampliar a compreensão deles sobre a relação de multimodalidade e Literatura, objeto de nosso trabalho.

Conversamos sobre a Literatura, sua função social e importância para formação do ser humano, a fim de, fazê-los identificar a presença da Literatura em seu dia-a-dia através dos intertextos que circulam socialmente, da presença da literariedade nos gêneros textuais e discursivos, como em músicas, filmes, imagens, que estabelecem relação com os textos literários e que fazem parte de suas interações.

Dessa forma, lançamos alguns questionamentos com o objetivo de provocar uma discussão acerca do nosso objeto e ouvir a voz dos aprendizes, seus saberes, dúvidas e comentários, buscando a atenção do público apelando para o visual mediante o suporte utilizado para provocar reflexões acerca da Literatura. Foram colocadas em slides, destacadas com letras grandes e um fundo de cor rosa e branco as seguintes questões: - *O que é Literatura?* - *A Literatura tem papel social?* - *Quais são as características do texto literário?* *Qual a contribuição da Literatura para a sociedade e para o ser humano?*

Inicialmente, as reações dos participantes foram de inquietude e distração, talvez pela complexidade dos conceitos ou por não estarem acostumados com a metodologia de ficarem assistindo aula com uso de slides e exposição oral do professor. Porém, à medida em que fomos fazendo mediação, eles detiveram seus olhares fixos para os slides lendo cada uma das perguntas, e fizeram um curto momento de silêncio, como se estivessem pensando, com medo de errar ou de que forma iriam respondê-las.

Os discursos dos escolares refletem conhecimentos adquiridos na escola com relação à Literatura, como suas características e funções. Inferem sobre o que caracteriza e diferencia o texto literário do não literário. Contrariando nossas expectativas, percebemos que tinham apropriado saberes interessantes. As respostas foram variadas. Explanaram seus saberes citando exemplos de gêneros literários, como conto, poema, romance, crônica. Conforme as enunciações que seguem:

-Sempre tem um narrador, personagens e uma história que acontece no passado (T. M. S. S. Aluna do 8º no B);

- São contos, romances ou poesias que aparecem palavras difíceis e diferentes, de uma outra época. (J. I. S. F. Aluno do 8º ano B);
- Textos com versos, rima (D. M. F. S. Aluna do 8º ano B);
- Que tem vários personagens do bem e do mal, uma história, um lugar onde acontece a história, no passado (B. S. S. Aluno do 8º ano B);
- São poemas e histórias que fala de amor, de guerra, da seca, da fome, e de vários assuntos. (V. S. F.. Aluno do 8º ano A);
- Textos que contam histórias antigas de fadas, reis e princesas. (A. L. F. O.. Aluna do 9º ano A).
- Servem para fazer a gente pensar, e ajudam a melhorar a leitura na escola. (S. J. P. Aluna do 9º ano A);
- Faz a gente viajar e conhecer histórias de outro tempo e de lugares que a gente nunca foi. (Aluno G. J. A. J. 8º ano B);
- Serve também para fazer a gente imaginar até coisas que não existe na vida real, muita coisa inventada igual nos filmes. Muitos filmes e novelas são feitos com base em histórias contadas em livros, de romances e contos (Aluna M. F. L. 8º ano A).

Em seus enunciados, demonstraram que sabiam os elementos da narrativa ao apontar ‘narradores’, ‘personagens’ e, nessas citaram ‘*fadas e princesas*’; enredo ao falarem de “guerra, morte”; concebiam a Literatura como algo do universos da ‘*fantasia*’ e sem compromisso com a vida real; as narrativas literárias tem embasado ‘*filmes e novelas*’; concebem-na como fonte de conhecimento ‘*a gente conhecer ...lugares*’; reconhecem estruturas composicionais ‘*contos, romances, poesias*’ e estilo ao se reportarem às ‘*rimas*’, entre outros saberes, presentificados em suas falas.

Porém, como já esperávamos, verificamos que esse bem cultural parecia estar longe de suas vidas, ou seja, pelo olhar vago e gestos eles demonstravam que a Literatura era ‘algo’ fora do mundo deles; é como se não tivessem alguma relação com aquelas histórias de ficção. Sabemos, pois, que são as lacunas deixadas pela escola. Essas, advém das abordagens de Literatura alusivas à Periodização da mesma. No entanto, precisamos respeitar essa postura dos professores, porque assim lhes fora ensinado.

No intuito de ampliar essa compreensão, utilizamos slides como suporte e prosseguimos nossas atividades apresentando-lhes pequenas definições, características e funções da Literatura; a cada slide exposto pedíamos que os próprios alunos fizessem a leitura, dos quais fazíamos intervenções tirando dúvidas e citando exemplos. Com esse suporte, fizemos um breve histórico da Literatura de sua existência desde as civilizações mais antigas.

Dialogamos sobre suas concepções dizendo que a Literatura é arte assim como a música, o teatro, a pintura, a dança entre outras manifestações artísticas, e também a Literatura como linguagem; refletimos sobre a sua função social. A arte literária consiste em usar palavras através da subjetividade de cada autor, que escreve sobre a realidade que observa, participa ou inventa. É ficção, é imaginação com o potencial de adaptar uma obra a fatos reais ou de expressar fatos imaginários tendo a palavra como linguagem que constrói de diferentes significados e produz diferentes efeitos de sentidos em seus leitores.

Também discorremos sobre Literatura como linguagem organizada em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) específicos, com um decoro muito singular que os escritores utilizam para denunciar problemas existentes na sociedade como a fome, a violência, a crueldade humana, a miséria, de criticar a política, o governo, o preconceito e a discriminação, e os autores expõem suas opiniões de acordo com suas visões de mundo, crenças, conhecimentos, e, ainda, para falar dos mitos, de amores, de tragédias e comédias, enfim da nossa condição humana.

Os textos literários, cujo decoro sugere que se discorra sobre a representação e não a realidade em si, falam do ser humano, seus sofrimentos, sentimentos, comportamentos, devaneios. Basta nos reportarmos ao poema “Ismália” (GUIMARÃES, 2016) cuja personagem homóloga ao título “queria a lua no céu... a lua no mar”; o drama a exemplo de “Capitães da Areia” quando Dora, após sua primeira noite de amor, morre nos abraços de Pedro, as aflições de “Sem Pernas”, na mesma narrativa, que prefere à morte a viver na cadeia, entre outros sentimentos que só a prática da leitura literária nos permite experimentar. A vivência dos escolares com os diferentes modos de acessarmos as narrativas literárias, é importante, porque proporciona uma maneira articulada de vivenciar “uma experiência estética subjetiva” (COLOMER, 2003).

Nossas interlocuções tematizavam a Literatura como arte que nos possibilita compreendermos nós mesmos, ao entrarmos em contato com histórias dos nossos antepassados, dos costumes e modo de viver de diversos povos, suas culturas, religiões, da formação das cidades, etc. A Literatura faz o registro da história da humanidade, por isso é tão importante lermos textos literários e de uma forma muito peculiar marcada pela idealização, ironia, crítica, pelo sarcasmo e realismo. Podemos encontrar essas marcas quando se trata de personagens humanos do cotidiano realista ou do universo maravilhoso.

Também explicamos as especificidades dos textos literários como a ficcionalidade, função estética, plurissignificação, subjetividade, a literariedade: presença de figuras de linguagens, ambiguidades, da musicalidade etc.; refletimos sobre a natureza dos textos literários, nos quais pode predominar uma das tipologias, ou seja, podem ser narrativos, descritivos, explicativos, expositivos e que também o elemento da poesia pode constituir outras formas de expressão artística como a música, o teatro, ou demais gêneros textuais não literários.

Foi pertinente explanarmos para os estudantes que podemos identificar características da Literatura no cinema, em filmes, além das releituras, adaptações de romances para novelas, séries, para o cinema ou até mesmo a intertextualidade dos textos jornalísticos, a publicidade e demais gêneros discursivos com obras literárias. Ao mesmo tempo que fizemos essa reflexão sobre o universo da Literatura, lembramos aos estudantes que ao longo da oficina iríamos trabalhar diretamente com textos literários e gêneros não literários, verbais e não-verbais, mas que dialogam com a Literatura.

Tal prática se fazia necessária, porque através da leitura e análise desses textos eles teriam a oportunidade de identificar ou reconhecer essas especificidades, funções, e conceitos da Literatura e outros elementos que explicamos neste momento de provocação acima descrito. Isso, porque compreendemos que a escola precisa considerar o contexto social no qual se insere essa geração plugada. Nessa perspectiva, exibimos um pequeno vídeo intitulado *O que é literatura*².

Esse vídeo se caracteriza como multimodal, pois congrega diferentes recursos semióticos (KRESS & VAN LEUWEEN, 2012): imagem fixa e em movimento, som, legendas, cores, expressões faciais etc. O referido vídeo inicia-se com um fundo musical constituído de imagens de filmes clássicos, cenas de guerra, dança, concerto de música clássica, uma mulher apreciando um livro e imagem de escritores clássicos brasileiros.

Na sequência, traz uma entrevista com professores, um autor de livro didático, pessoas nas ruas e artistas famosos a exemplo de Wagner Moura e Mariana Ximenes, respondendo a questão: “O que é Literatura?” Esses respondentes e participantes do videoclipe expuseram o significado pessoal que tem para eles a Literatura e de como ela foi determinante em suas vidas e seus impactos na formação leitora e humana. Além disso, o vídeo apresenta uma reportagem jornalística que mostra o exemplo de um

² Link do vídeo **O que é literatura**: <<https://www.youtube.com/watch?v=qS5eMQypQxI>>. Acesso em: 25 de set. 2015. Produzido pelo PIBID Letras da UFPB.

trabalho de incentivo à leitura literária em uma escola de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná.

Essa reportagem é introduzida pelo questionamento: *Mas ler para quê?* E quem responde são os alunos dessa escola, ressaltando em suas falas a importância da Literatura para a leitura, pois suscita descobertas, proporciona a “viagem” do prazer de ler, e desperta a curiosidade para sempre querer ler mais para fazer novas descobertas. Um dos estudantes disse que a leitura é interessante, porque ajuda a interpretar outros textos e os deixa mais concentrados para aprender mais e desempenhar melhor em outras disciplinas.

O objetivo de utilizar esse vídeo foi para explicarmos os significados da Literatura e sua importância na vida do ser humano, assim como mostrar aos alunos através dos exemplos de como ela contribuiu para a formação leitora das pessoas (adultos, artistas) e para a aprendizagem dos estudantes da escola que tem um projeto de leitura literária que deram seus depoimentos no vídeo.

A discussão suscitada a partir do vídeo também foi importante para reforçar conceitos, esclarecer dúvidas e dar respostas para os questionamentos que fizemos aos estudantes no início deste 1º encontro. E essas respostas foram trazidas de forma mais dinâmica na composição do vídeo de diferentes linguagens como as imagens, a música, as cores, o movimento, dos quais comentamos esclarecendo para os educandos que são também formas de expressão da literatura, das quais comentamos no início deste encontro.

3.3.2 Segundo Encontro

Depois de conhecer um pouco do perfil da turma, por meio de questionário aplicado e do primeiro e profícuo encontro, no segundo, procuramos estabelecer um contato mais substancial do nosso público com a linguagem literária para promovermos uma reflexão da sua função social. Assim, o tema proposto foi: *Capitães da Areia: Um espelho da realidade social*.

Iniciamos com a leitura declamada do poema *Balada para não dormir* de Lourenço Diaféria, que dialoga com a temática geral do romance “Capitães da Areia”. O poema foi declamado por uma convidada nossa para participar da oficina, a qual usou de toda uma prosódia e entonação, fazendo uma performance enquanto declamava o

poema, e, simultânea à declamação estavam sendo exibidas imagens relacionadas ao conteúdo temático do poema.

Quanto ao contexto e o discurso do poema conjugado com as imagens, nossa interlocução acontecia no intuito de chamar a atenção dos escolares para a linguagem poética, o conteúdo e a crítica social discursivizados nos textos (poema e imagens) acerca da indiferença da sociedade para com a infância no Brasil, de como o sistema judicial brasileiro determina as punições para menores que cometem delitos e para a questão da prática judicial como um sistema que não regenera os infratores, pelo contrário os números de reincidentes tem aumentado significativamente.

Quanto à interação e apropriação, aspectos basilares do letramento literário (COSSON, 2009), objetivamos despertar os escolares para a maneira de como se deve ler o texto literário que traz consigo um decoro muito particular no que diz respeito tanto à forma, quanto ao conteúdo. Sua leitura exige ritmo e esse ocorre de acordo a natureza da temática apresentada, portanto, entonação, pausas, firmeza, suavidade entre outros recursos corporais são aspectos que contribuem para a sedução e garantia de atenção do leitor diante do texto, como também auxiliam no processo de compreensão.

Salientamos que no espaço cibernético, outros recursos multissemióticos exercem essa função de sedução e efeitos de sentidos por possibilitar aplicativos que asseguram as sinestesias a exemplo do movimento, da brincadeira com cores e imagens, ou seja, a multimodalidade consolida esse modo de produzir e fazer circular esse texto.

Entretanto, quando se trata de leitura oralizada, o corpo torna-se o recurso (KRESS & VAN LEUWEEN, 2010) para a performance que tende a produzir o efeito catártico diante das leituras literárias.

No momento subsequente, reforçamos a importância da leitura literária, pontuando alguns elementos como: a entonação, a prosódia, pausas, no sentido de mostrar como dar vida ao texto a partir da voz e do corpo, conforme fizera a convidada que recitou o poema. Explicamos que a leitura do texto literário demanda uma concentração e isso somente é possível à medida que exercitamos tal prática, também enfatizamos que nas primeiras leituras não é muito fácil manter esse comportamento, requer prática leitora constante.

Nesse momento, orientamos a leitura silenciosa dos primeiros capítulos do romance “Capitães da Areia” que tratava das *Cartas à Redação*. Isso serviu como uma estratégia para desenvolvermos a concentração diante da leitura. Distribuímos capítulos

impressos do livro, pois não conseguimos exemplares para todos. Isso demonstra um dos empecilhos das práticas leitoras na escola, mas não a sua impossibilidade.

Após a leitura silenciosa, conduzimos o processo de socialização das primeiras impressões gerais dos alunos referente à leitura feita. Seguidamente, orientamos a leitura em voz alta conforme a reflexão sobre como essa deve ocorrer, ou seja, é uma leitura literária, logo requer uma entonação adequada que ‘dê vida ao texto’. Fomos conduzindo a leitura, intercalando essa prática com reflexões, isto é, solicitamos que levantassem a mão, quando quisessem comentar ou perguntar alguma coisa.

Essa estratégia de leitura em voz alta foi relevante para compreendermos os diferentes modos de ler presentes naquele espaço, assim como os níveis e dificuldades de leitura manifestadas. Por exemplo, a cada palavra desconhecida do repertório linguístico os leitores apresentavam maior dificuldade para ler e compreender o parágrafo ou momento da narrativa. Observando isso, os deixamos livres para fazerem interrupções sempre que encontrassem palavras que desconheciam seu significado ou que não estivessem entendendo a narrativa.

Depois da vivência de leitura partilhada, realizamos um debate para ouvir a opinião deles acerca desta introdução do romance e a poesia *Balada para não dormir* de Lourenço Diaféria. Foi interessante, pois sobre as “Cartas à Redação” eles conseguiram perceber que as “- as pessoas não se incomodavam com as crianças; ninguém queria saber delas; ficavam um jogando para o outro” (M. F. L., aluna do 8º ano A).

Seguimos as reflexões exibindo o videoclipe, das músicas *Meu Guri*³ de Chico Buarque, e *Menino de Rua*⁴ de Pepe Moreno. Esses se classificam como gênero multimodal, porque são constituídos da interação entre sons, cores, imagens, movimento e a letra da música que produzem efeitos de sentidos que facilitam tanto a compreensão, quanto a interpretação por causa dos recursos imagéticos ou multissemióticos que o constituem. Ou seja, a organização e a composição das imagens ajudam o processo de leitura.

Primeiro assistimos ao vídeo *Meu guri*. Durante a exibição, percebemos que os alunos, faziam expressões de rejeição à música exibida no videoclipe, ou seja, da sequência narrativa da mesma. Também manifestaram emoções de tristeza e compaixão

³Link: Vídeo clip: **meu guri**. Chico Buarque. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ELKpKwG4rzo>>. Acesso em: 10 de abr. 2015)

⁴Link: Vídeo clip: **menino de rua**, Pepe Moreno. (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AQDK4fUpZy4>>. Acesso em: 10 de abr. 2015).

diante das imagens que passavam no videoclipe, pois logo notaram que se tratava de pessoas empobrecidas, marginalizadas e em sua maioria negras, de condições socioeconomicamente desfavorecidas.

Questionados sobre a compreensão em relação à letra da canção, eles afirmaram que não entenderam nada, além da música ser muito 'lenta'. Compreendíamos, agora, as expressões de rejeição. Eles não conseguiam entender o texto verbal, a letra da música cantada, mas compreendiam o discurso das imagens. Assim, nossas reflexões acerca da multimodalidade iam se confirmando. Essa geração plugada, independentemente do nível econômico é mesmo a geração da cultura visual, da imagem e seus recursos multissemióticos. Isso é o que prende a sua atenção e a escola precisa ficar sensível a essa questão. As diferentes linguagens e os diferentes e tais recursos precisam figurar na sala de aula.

Verificamos que a arte, materializada pela imagem como linguagem, cumpriu seu papel de mobilizar sentimentos e emoções do ser humano. Os textos imagéticos exibidos no videoclipe com aquelas pessoas marginalizadas chamaram a atenção dos aprendizes, que imediatamente expressaram sua compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003). Estabeleceram relações entre o desemprego e a marginalidade com as crianças que vivem nesse ambiente.

Para efetivarmos práticas de leitura, contemplando a formação de leitores por meio de textos literários multimodais e buscando saber se, de fato, eles facilitavam tal formação, disponibilizamos a letra da música no papel impresso, e solicitamos que fizessem a leitura silenciosa e em seguida em voz alta, para buscar exercitar a compreensão e a interpretação da narrativa que organizava a letra da música: sua estrutura, figuras de linguagem e outros recursos poéticos e literários ali materializados. Sugerimos que observassem se há alguma relação entre a letra da canção e a história dos capitães da areia, tema do romance que estávamos lendo por etapas.

Essa estratégia foi fundamental para responder a nossa questão de pesquisa, isto é, se os textos multimodais contribuíam para a formação do leitor de texto literário e, percebemos que sim. Pois, à medida que o videoclipe ia sendo exibido, eles externavam piedade, repúdio, tristeza e, passaram a agir responsivamente: ora pelo olhar e as expressões faciais, ora pela verbalização que mostrava a articulação entre a pobreza das famílias e marginalização das crianças que vinham desse ambiente.

Entretanto, ao entregarmos o texto escrito, percebemos que alguns escolares não compreenderam a história que a música narrava, e alguns deles disseram

desconhecer o significado de algumas palavras. Em função das dúvidas suscitadas, disponibilizamos dicionários para pesquisa do significado das palavras que desconheciam (*rebento, meninice, encabular, patuá*). Seguidamente, refizemos com eles a leitura da letra da música, por estrofe, e a cada leitura dessas, explicamos qual narrativa ia sendo construída.

Buscando a compreensão e interpretação do supracitado texto, contextualizamos a letra dessa música, composição de Chico Buarque, que data de 1981 e retrata a vida de um jovem morador da periferia, que passou por privações, angústias e sofrimentos e por conta da vulnerabilidade social entrou para o mundo do crime como estratégia para ascender socialmente e buscar oportunidades que uma parte da população tem, mas que não é para todos em função da desigualdade social que é alarmante no Brasil.

Logo na primeira estrofe da canção percebe-se uma voz que narra um enredo contando a história de um filho que nasce prematuro sem que a família estivesse preparada para mantê-lo e, ainda, está desamparada pelo Estado: *“Quando, seu moço, nasceu meu rebento/ Não era o momento dele rebentar/ Já foi nascendo com cara de fome/ E eu não tinha nem nome pra lhe dar”*.

Já na segunda e terceira estrofes, o narrador deixa claro que o filho cresceu cercado de dificuldades, de uma forma que nem se sabe explicar *“Como fui levando/ Não sei explicar”*, mas que desde sua meninice tornou-se inconformado com a condição socioeconômica sua e de sua família, dessa forma tornou-se um sonhador, desejoso de mudar sua realidade, *“Ele um dia me disse/ Que chegava lá”*. Esse ‘lá’ significa ascensão social, ter dinheiro para adquirir bens dos quais não teve o privilégio em sua infância sofrida.

Fomos mediando os escolares para perceberem do que se tratavam os versos, sua relação com a organização social e com o livro *“Capitães da Areia”*. No primeiro verso da terceira estrofe o narrador sinaliza para o leitor que o seu garoto já chegou nesse lugar *“É o meu guri e ele chega!”*, portanto já tem condições de lhe presentear *“Corrente de ouro/ Seu moço”, “Me trouxe uma bolsa/ Já com tudo dentro”*.

Nesse instante, fizemos uma pausa para questionar sobre o que significava esse verso. Imediatamente eles citaram ‘o roubo’, construindo seu argumento no enunciado *“Já com tudo dentro”*. Nossa interlocução com eles pautou-se nas questões das desigualdades sociais e da marginalização que cerca as famílias empobrecidas. Uma das estrofes que chamou a atenção dos escolares foi:

Chega estampado, manchete, retrato/ Com venda nos olhos, legenda e as iniciais/ Eu não disse que chegava lá” / Olha aí o meu guri/ O guri no mato, acho que tá rindo/Acho que tá lindo de papo pro ar/ Desde o começo eu não disse, seu moço! Ele disse que chegava lá (BUARQUE, 2000).

Essa estrofe foi polemizada, porque alguns não aceitavam a ideia do desfecho trágico do guri: prisão e morte. O argumento que sinalizava a prisão vinha dos enunciados ‘*manchete, venda nos olhos, iniciais*’ que, segundos os escolares ocorrem quando menores participam de algum delito e viram notícias nas mídias; a ‘venda’ nos olhos é obrigatória, porque o ‘menor’ não pode ser exposto, ele tem direito ao resguardo de sua identidade’. As dúvidas centravam-se sobre a morte: o guri está deitado e cansado depois de fugir da polícia ou ele morreu? A grande maioria concordou que a morte foi o destino desse guri.

Somente após mediar a leitura, pontuando cada estrofe, a turma demonstrou ter compreendido a narrativa da música, e se sensibilizaram com o desfecho trágico da vida do “guri”, inclusive alguns deles relataram casos de pessoas que eles conheceram que se envolveram com o tráfico de drogas e também morreram muito jovens. Os escolares identificaram na letra da música a presença de elementos próprios da Literatura sobre os quais refletimos no 1º encontro da oficina. Retomamos a Literatura enquanto linguagem e como isso aparece para diferenciar textos dessa natureza.

Assim, fomos conduzindo as interlocuções e percebemos como os escolares estabeleceram a relação do videoclipe analisado com o romance “Capitães da Areia”, no plano da temática que falava do envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade. Conversamos sobre o videoclipe e eles disseram que foi muito bom experi-lo e ler o texto com a nossa mediação que eles chamam de ‘ajuda’, pois o vídeo é mais fácil “*porque as imagens ajudam a entender*”, mas o texto escrito traz coisas que eles não entendem, por exemplo “*venda nos olhos*”.

A partir das leituras realizadas nesse dia, tanto dos capítulos do romance, como das letras de músicas, dos videoclipes e do poema de Lourenço Diaféria, foi pertinente discutir com os escolares como a legislação brasileira trata os direitos e deveres da criança e do adolescente, como o Estado atua diante do problema social de miséria e abandono de crianças e adolescentes, como também, pune os menores que cometem delitos.

Nessa perspectiva, propusemos e realizamos a leitura do livro infantil *Ser criança é: Estatuto da criança e do adolescente para crianças*⁵, que trata do ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente numa linguagem de fácil compreensão para crianças e adolescentes. Nesse livro, o texto apresenta-se pelo modo de texto teatral de circo, com muitas cores, imagens, palavras em destaque, e cujos personagens são palhaços e as próprias crianças representando a diversidade que compõem a nossa sociedade (de cor, etnia, sexo, crianças com necessidades especiais), chamando a atenção para os direitos e deveres que dispõem a lei para sua classe, e no final do livro (pág.30), contém o Estatuto da Criança e do Adolescente de forma resumida, no entanto adequada para a nossa proposta.

O livro citado foi um importante suporte para este momento, pois configura-se como multimodal, uma vez que seus significados são traduzidos através da interação entre o verbal (o texto teatral e o texto jurídico-ECA) e o não-verbal (imagens e ilustrações, cores) e esta configuração chamou atenção dos alunos para um gênero textual (estatuto) e o conteúdo (jurídico\leis) pouco familiar. O momento dessa discussão foi muito interessante, pois os escolares relataram não ter conhecimento do ECA, e citaram exemplos de descumprimento desses direitos como exploração do trabalho infantil e em função disso acarreta prejuízos na educação:

Na feira tem um monte de meninos que já trabalha, pegando frete no carrinho de mão para levar dinheiro para casa e não dar tempo ir para escola. (M. F. L., aluna do 8º ano A); -Lá na minha rua o pai e a mãe de uns meninos vivem bêbados e os filhos fica na rua pedindo dinheiro. (A. V. C., aluna do 8º ano A).

Diante dessas falas, esclarecemos para eles que em casos desse tipo devemos procurar orientação junto ao Conselho Tutelar, um órgão responsável por fiscalizar, fazer a família cumprir e garantir os direitos e cuidados com crianças e adolescentes. Quando falamos dos deveres da criança e do adolescente, conforme a legislação brasileira, e comparando como esses direitos são tratados no romance “Capitães da Areia”, no quesito punição para menores infratores, surgiram comentários a respeito da PEC 171/93 em tramitação no Congresso Nacional que propõe a redução da maioridade penal, tema esse, em 2015, bastante evidenciado pela mídia e debatido por toda a sociedade brasileira.

⁵ SGROI, Fábio. **Ser criança é ...: Estatuto da criança e do adolescente para crianças**; São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

Essa abordagem nos surpreendeu, pois não conheciam o ECA, mas sabiam sobre a redução da maioridade penal. Os escolares relacionaram essa proposta de emenda à Constituição com os capitães da areia que no romance não são punidos pelo Estado, mas sofrem graves violência físicas, encarcerados junto com criminosos adultos. As opiniões a respeito da aprovação ou não da redução da maioridade penal foram variadas, contrárias e favoráveis. Os alunos demonstraram a responsividade (BAKHTIN, 2003) imediatamente ativa diante do romance e do Estatuto da Criança e do Adolescente relacionando-os com a PEC 171/93.

Para finalizar este segundo dia de encontro, organizamos os estudantes em grupos para realizarem uma atividade com o objetivo de verificação da aprendizagem e ressignificação das leituras. Assim, solicitamos que eles produzissem alguma forma de representar o romance “Capitães da Areia” relacionando-o com outras modalidades textuais apresentadas ou alguma de seu gosto, já apropriada a partir de experiências de escrita em outros momentos, a exemplo do PIBID.

Não foi determinado o que cada grupo deveria fazer, apenas sugerimos a produção de cartazes, paródia, peça teatral, poema, desenhos, histórias em quadrinho, charge, etc., deixamos a critério da criatividade deles. Ressaltando que esses gêneros do discurso já haviam sido trabalhados na época do PIBID e todos eles tinham participado, portanto não havia necessidade de orientação, porque essa era uma prática quase naturalizada para eles.

Dessa forma iniciaram o trabalho que sugerimos, a fim de que, todos produzissem colaborativamente. Diante do pouco tempo que restava para finalizar o segundo dia da oficina, e como não foi possível terminar, levaram a atividade para casa com o compromisso de trazer pronta no próximo encontro

3.3.3 Terceiro Encontro

Conforme o combinado, informamos que os trabalhos feitos em casa seriam apresentados no final desse encontro, isso porque eles iriam interagir com outros textos multimodais focando a questão da infância brasileira que poderiam ampliar o repertório linguístico e cultural o que, sem dúvida, facilitaria a organização de informações na hora em que fossem, oralmente, expor suas ideias e apresentar os textos por eles produzidos.

O nosso terceiro e último encontro teve como tema: *A leitura do romance através de gêneros multimodais e Leitura comparada: verificação da aprendizagem do letramento literário*. Nesse, realizamos a leitura dos capítulos (*Docas; Deus Sorrir como um Negrinho; Família;*) do romance “Capitães da Areia” que foi iniciada nos encontros anteriores, porém não concluída em função dos alunos terem manifestado cansaço e resistência para continuar a leitura.

Posterior à leitura e interpretação do romance, partimos para a próxima atividade planejada: assistir fragmentos do filme homólogo ao romance. A proposta foi de exibir apenas fragmentos que dialogassem diretamente com a leitura já realizada, uma vez que nosso objetivo era que percebessem a intertextualidade entre o texto verbal e os multimodais para saber se o segundo tornava mais acessível a produção de sentidos e a compreensão dos mesmos para esses escolares que não tiveram a Literatura como um bem cultural e natural em suas vidas. Já que esse foi o propósito de nossa investigação nessa monografia.

Quando os estudantes começaram a ver o filme nos surpreendemos com a empolgação que demonstraram. Pediram para assistir até o final. Permitimos, porque víamos o desejo em seus olhos. Durante a sessão, estiveram muito atentos para cada cena e momento da narrativa. Desde o início comentavam, lembrando e expressando “*essa parte é aquela que está no livro*”; associavam as características físicas dos personagens no filme com a descrição lida no romance.

Estavam muito curiosos para saber o final da história. Interessaram-se pelo romance entre *Dora* e *Pedro Bala*, ficaram emocionados com a angústia vivida pelo personagem *Sem Pernas*, o qual não se conforma com a falta de uma família, de amor e carinho, e reflete sua frustração tratando seus colegas de forma arrogante, procurando brigas, colocando apelidos. Chamou-nos a atenção para a cena em que a personagem *Dora* fica doente e morre, pois, a maioria daqueles espectadores estavam com os olhos marejados de lágrimas, emocionados e inconformados com aquele final triste da personagem.

Entendemos que a adaptação da narrativa literária para o recurso tecnológico da narrativa fílmica proporciona ao expectador o uso dos mais variados sentidos: a audição, a visão, o exercício cognitivo do pensamento, da imaginação e afloramento de sentimentos e emoções, como é próprio do discurso literário e da arte cinematográfica produzir efeitos de sentidos como suspense, tranquilidade, risos, lágrimas, apreensão, tensão entre outras sensações.

Considerando essa questão, concordamos com Dionísio (2014, p.14), quando diz que não são apenas os recursos tecnológicos envolvidos que participam do processo de significação de um determinado gênero, mas que tudo está permeado pelas emoções dos interlocutores.

Todos nós somos criaturas emocionais. E creio que todas as nossas percepções, as nossas sensações e experiências são carregadas de emoções pessoais. Acredito que a emoção fique por assim dizer codificada na imagem. (OLIVER SACKS *apud* DIONÍSIO 2014, p.15)

Assim, ficou evidente nas reações dos escolares diante do filme “Capitães da Areia”, que foi importante o uso de recursos multissemióticos que constituem os textos multimodais para gerar significação, porém, as emoções dos expectadores foram imprescindíveis para esse processo de significação.

Após exibição de “Capitães da Areia”, priorizamos um momento para ouvir comentários e impressões dos escolares e questionamos se haviam gostado ou não do filme, que explicassem a relação com os demais gêneros lidos e temas discutidos e qual a diferença entre o romance e o filme, já que ambos tratam de uma mesma história.

A partir dos comentários dos alunos percebemos que estes gostaram do filme, porém a maioria não gostou do final, esperavam um final feliz para Dora e Pedro Bala. Diante dessa insatisfação explicamos para eles que o romance em questão, contém influências do Realismo, cuja escola literária tem como característica representar a realidade, e neste caso o autor fez uma denúncia social para o problema dos menores infratores, a violência, a miséria, o preconceito, o abandono da família e a negligência da sociedade e do Estado perante a problemática.

Evidenciamos que sendo a Literatura uma representação da realidade e, ainda, sendo o livro contextualizado nos anos 1963, período em que os textos literários colocavam-se a serviço das denúncias e da crítica social, tal narrativa não ‘deveria’ ter um final diferente, pois sabemos que na vida real moradores de ruas morrem, adoecem, são violentadas, portanto a obra escancarou o problema ignorado por todos naquele contexto e que ainda persiste atualmente, tendo em vista que ainda não alcançamos políticas públicas e consciência humana e cidadã suficientes para resolver a situação. Referente à diferença entre as formas de contar uma mesma história ficou evidente na fala dos escolares que a diferença consiste no tipo de linguagem utilizada:

-“A história no filme é diferente porque é mais resumida, e só coloca as partes mais importantes, e também porque tem música, e a cena já é pronta, porque no quando tava lendo o livro eu ficava só desenhando as imagens na minha cabeça. E no filme nem precisa. (S.J. P. Aluna do 9º ano A).”

“Eu gosto mais de filme de que ler o livro. Mais nesse, a parte que conta a história de Sem Pernas eu achei melhor no livro, porque o autor fala muitas coisas dele, até o pensamento, o que ele tá sentindo, a tristeza. Por isso achei mais emocionante no livro.” (A. L. F. O. Aluna do 9º ano A).”

Apreciamos como fantástica uma das falas desses estudantes quando afirma que durante a leitura do livro impresso *“ficava desenhando as imagens na minha cabeça”*. É mesmo uma questão para refletirmos, porque ao mesmo tempo que ele justifica ser o filme mais envolvente, ele comenta o seu protagonismo na narrativa quando afirma que participa da cena, ‘desenhando’, ou seja exercitando sua imaginação. Isso nos leva a reconhecer que “não há o fim do livro”, mas precisamos oportunizar diferentes formas de os escolares lerem, inclusive Literatura, porque essa prática está cada vez mais difícil conforme refletem (ECO & CARRIÉRE, 2010:19 *apud* DIONISIO & VACONCELOS, 2012:21).

Sobre a relação com as leituras anteriores, percebemos que eles conseguiram compreender que existe um diálogo entre as temáticas abordadas por cada gênero discutido nesta oficina, na perspectiva de que compreendessem melhor a leitura literária do romance “Capitães da Areia”. Isso se refletiu na atividade solicitada, que consistia em produzir um gênero que expusesse a percepção deles diante do que fora trabalhado em relação ao romance.

Apesar da maioria dos alunos alegaram que não houve tempo para fazer a atividade, alguns produziram poesias, outros cartazes com imagens que abordam temas discutidos na obra de Jorge Amado e demais textos trabalhados, como também evidenciaram em suas produções o que significou para eles essa experiência na oficina. Aqueles que não produziram nenhum material para apresentação, não sabemos se foi a empolgação do momento, mas expuseram oralmente suas impressões sobre os textos e as aprendizagens apropriada por eles nesta oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação foi motivada por uma questão pessoal, social e científica, porque compreendemos, a partir dos estudos desenvolvidos durante as atividades do PIBID, das observações e inquietações dos Estágios, bem como no decorrer do Curso de Letras no Departamento de Ciências Humanas da UNEB, que a Literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade e de vivenciar uma experiência pessoal e subjetiva que possibilita também uma sensibilidade para a educação crítica e estética.

Aludimos a uma questão pessoal, porque gostamos de ler e defendemos esse bem cultural como um direito de todos os estudantes; consideramos também social, porque a sociedade em geral não tem contribuído de forma eficaz para a garantia de tal direito aos empobrecidos. Esse estudo mostrou-nos que os escolares participantes da oficina gostam, querem e são capazes de aprender a ler textos literários, agregados aos novos modos de ler nessa sociedade cibernética. Por fim, tratamos como uma questão científica, pois consideramos urgente a prática do letramento literário, bem como a presença dos textos multimodais na sala de aula, porque esse, dada às sinestesias que possibilitam por causa dos recursos multissemióticos, atendem ao perfil dessa geração conectada e visual.

Para a coleta de dados, valemo-nos do questionário e da oficina. O primeiro permitiu-nos traçar um perfil de escolares, que se caracterizou como não leitores na perspectiva do letramento literário e nem tampouco consumidores da leitura literária como bem cultural, porque os resultados confirmam que eles leem pouco e quase nenhum título literário canônico. A oficina possibilitou-nos respondermos à nossa questão de pesquisa, porque ficou evidente que a multimodalidade contribui sobremaneira para a interação e apropriação dos textos literários, dado aos recursos multissemióticos usados nos modos de esses textos se realizarem: narrativas fílmicas, *fanfic*, *fan page*, *site*, *bolg*, *videoclipe* etc.

Contudo, essa pesquisa mostrou-nos quão importante foi a utilização de gêneros multimodais para o ensino e aprendizado da Literatura, pois a dinamicidade das linguagens e o diálogo temático entre o romance e demais gêneros multimodais, proporcionaram aos escolares ler e interpretar o texto literário de uma maneira interativa, colaborativa e através da crítica social imbricada nos gêneros que lhe foram apresentados, promoveu a reflexão sobre os problemas sociais explicitados,

contribuindo para a realização do letramento literário o qual transcende da leitura do texto para a formação crítica do leitor.

As enunciações desses escolares sinalizaram a importância de os professores “ajudarem” na hora da leitura e “do entendimento”, pois um deles afirmara que gostava do filme, mas com o livro “*ficava desenhando as imagens na minha cabeça*”. Isso evidencia para nós a importância da leitura literária como exercício da imaginação, apropriação de diferentes realidades via ficção, uso de textos multimodais que trazem recursos multissemióticos que seduzem e refletem o contexto das novas tecnologias de entretenimento e comunicação no qual os escolares estão inseridos.

Entretanto, percebemos, acima de tudo, que os escolares querem e gostam de aprender e a mediação é um fator preponderante, independente de os textos circularem em ambientes físicos ou virtuais. Ambos trazem consigo dificuldades de leitura, e essa exige saberes da ordem da política, dos aspectos socioeconômicos e políticos, logo da cultura. A escola precisa ser um espaço aberto para as diferentes culturas e a Literatura com seus textos multimodais pode dar uma significativa contribuição nesse processo. Disso decorre a premência dos multiletramentos, inclusive, o literário.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AZEVEDO, Aluisio. **O Mulato**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/omulato.pdf>>. Acesso em: 23 de abr. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Para Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais Para Ensino Medio**. Brasília: MEC/SEC, 2012.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelton. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CAMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos. **O Direito à Literatura**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CATTO, Nathalia Rodrigues. **A relação entre o letramento multimodal e os Multiletramentos na literatura contemporânea**: Alinhamentos e distanciamentos. In: Fórum Linguístico, Florianópolis, v.10, n.2, p.157-163, abr./jun., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/19848412.2013v10n2p157/25548>>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

CAVALCANTI, Maria Clara Castanho. **Multimodalidade e Argumentação na Charge**. Recife: O Autor, 2008. Disponível em: <<http://www.pglettras.com.br/2008/dissertacoes/diss-Maria-Clara.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. 2016.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga (Orgs.). **Modos de ler:** oralidades, escritas e mídias. Ed. Arte e Letra: Curitiba, 2014.

COSSON, Rildo. SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário:** uma proposta para a sala de aula. Disponível em:
<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>.
Acesso em: 16 de abr. 2015.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? In **Teoria Literária:** uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999. pp.22-47.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na Escola propostas didático-metodológicas. In: **Leitura de Literatura na Escola.** \ Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, (Orgs.) São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In.: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros Textuais:** Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DIONISIO, Ângela Paiva. [Org.] **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DINISIO, ÂNGELA & VASONCELOS, LEILA JANOT. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In.: BUZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura:** uma introdução. Trad. Waltensir Dutra; [revisão da tradução João Azenha Jr.]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIMARÃES, Alphonsus de. **Poema** Disponível em:
<http://www.releituras.com/alphonsus_ismalia.asp>. Acesso em: 25 de abr. 2016.

KLEIMAN, Angela, **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura/ 8. ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 2002.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading Images:** the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge. 2010.

LAJOLO, Marisa. **Descobrimos a literatura**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005

Lei nº. 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 dez, 2015.

LIMA JR, Arnaud Soares; JACI MENEZES (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: processos e metamorfoses. \ Francisco J. Aragão Pedroza [et al.]. Rio de Janeiro: Quartet, 2009

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Disponível em:
<http://www.sistemapiaget.com.br/site/images/stories/2014/professores/ronan/a_hora_d_a_estrela_clarice_lispector.pdf>. Acesso: 15 de abr. 2016.

MARINS, LÍlian Cristina. A circulação multimodal e intermedial do texto literário: um novo olhar sobre as relações de gênero na adaptação Cinematográfica de Pygmalion, My Fair Lady. In: **Travessias** ed. 10 ISSN: 1982-5935. Maringá- PR, 2010. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/lcmarins.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. 2014.

MELO, Edisônia de S. Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner M. de; VALEZI, Sueli C. Lemes. Gêneros poéticos em interface com Gêneros multimodais. In: **Multiletramentos na Escola**. Roxane Rojo; Eduardo Moura [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário**. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=radioatividade>>. Acesso: 16 de abr. 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor precisa saber**: a teoria e a prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAES DE BARROS, Claudia Graziano. Capacidades de Leitura de textos Multimodais. **Revista Polifonia** – ed. EDUFMT: Cuiabá, número: 19, ISSN: 0104-687X – pp.161-186, 2009. Disponível em:
<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2016.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas Especificidades da Leitura Literária. In: **Leituras Literárias**: Discursos Transitivos. Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani, (Orgs.). 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PESCE, Lucila; OLIVEIRA Maria Olivia de Matos (Orgs.). **Educação e cultura midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues, (Org.); MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Licia Soares de. **Literatura e Cinema:** traduções intersemióticas. Salvador: EDUNEB, 2009.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum.** Maidenhead, UK: Open University Press. 2001.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso:** a leitura e o leitor. Letras, Curitiba, editora da UFPR.n.44, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. *In:* ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário⁶

QUESTIONÁRIO

PERFIL DO LEITOR

Nome: _____ Idade _____ Sexo: _____
 Masculino () Feminino () Série _____
 Endereço _____ Telefone _____

1. Você gosta de literatura?
2. Você Gosta das aulas de literatura? () Sim () Não
3. Você ler com frequência? () Sim () Não
4. Já leu algum livro de literatura solicitado pelo professor? () Sim () Não
5. Você lembra de algum livro de Literatura que te marcou ou você gostou muito? () Sim () Não Qual? _____.
6. Qual seu gênero de leitura preferido? () Aventura () Romance () Auto ajuda () Poesia () Conto () Crônica () Outros _____.
7. Qual o efeito que a leitura de textos literários provoca em você? () Curiosidade () Prazer () Conhecimento () Emoções () Outros _____.
8. Com qual objetivo realiza suas leituras? () Informação () Diversão () Obrigação () prazer () Curiosidade () Conhecimento () Mudança () Outros (cite) _____.
9. Em qual suporte você mais gosta de ler? () Livro () Gibis () Jornal () Catálogos () Revista () Internet () Outros _____.
10. Com qual frequência você ler outras coisas que não sejam as atividades da escola? () Todos os dias () Uma vez por semana () Uma vez por mês () Algumas vezes ao ano
11. Quantos livros, em média, você ler por ano? () 1 () 4 () Mais de 4 () 10 () Nenhum
12. Onde você tem acesso a materiais de leitura? () Biblioteca () Banca () Empréstimo () Livraria () Escola () Internet () Outro _____.
13. Qual seu ambiente preferido para a leitura? () Quarto () Sala () Biblioteca () Escola () Praça () Outro (cite) _____.
14. Você considera a Literatura importante? Por quê? _____.
15. Na sua opinião, a escola precisa oferecer a disciplina de Literatura? Por quê? _____.

⁶ Este questionário, é bom enfatizar, foi disponibilizado para os Estudantes em formatação com maior espaço para colocarem suas considerações.

16. Quais suas sugestões para os professores acrescentar nas aulas de Literatura?
_____.

APÊNDICE B – Projeto da Oficina

UNEB



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV
Professora: Maria Iraídes da Silva Barreto

OFICINA DE LITERATURA E MULTIMODALIDADE

Ministrante: Ediane Bispo de Jesus

Título – Oficina de literatura: Uma leitura de *Capitães da Areia* numa perspectiva da multimodalidade

Local: Escola Estadual Padre Alfredo Haasler – Jacobina-BA

Público alvo: 8º e 9º ano (7ª e 8ª série) - Ensino Fundamental II

Carga Horária: 12 horas/aulas

Período – setembro\2015

1. JUSTIFICATIVA

Esta oficina temática justifica-se pela necessidade de realizar uma pesquisa-ação de natureza qualitativa sobre o ensino de literatura na escola em interface com os gêneros multimodais, ressaltando a importância do ensino de literatura na perspectiva do letramento literário. Nesse sentido, daremos ênfase maior ao processo de desenvolvimento da oficina do que aos resultados.

Assim, a referida pesquisa tem como público alvo a opção aleatória das turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, alunos da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, situado na cidade de Jacobina-BA, a fim de proporcionar momentos de interação dos alunos com os textos literários e fazê-los compreender a relação com outros tipos de textos apresentados em diferentes suportes. Dessa forma partimos do pressuposto teórico de Kress, Van Leeuwen *apud* Rojo (2012), que traz um conceito básico e pertinente acerca da multimodalidade.

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o

modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença”. (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001 p. 20 apud ROJO, 2012)

A opção pelo clássico *Capitães da Areia* de autoria do escritor baiano Jorge Amado partiu de observações ao público destinado, e dessa forma entendemos que merece uma reflexão da literatura de maneira contextualizada com a realidade da qual fazem parte. Trata-se de adolescentes entre 12 a 16 anos de idade, faixa etária também de alguns personagens do romance.

Estas observações ocorreram no período de um ano (de junho de 2014 a junho de 2015) a partir da minha atuação na escola como bolsista do Programa de Institucional de Bolsa iniciação à docência (PIBID) e através dos Estágios Supervisionados, cujas experiências permitiram a realização de trabalhos de intervenção em sala de aula, observação e acompanhamento das aulas da professora de língua portuguesa e literatura, além de conversas informais com os estudantes a fim de conhecer um pouco da realidade de cada um e o perfil de leitor dos mesmos. A partir deste diagnóstico, vislumbramos no romance *Capitães da Areia* a possibilidade de discutir temáticas capazes de gerar uma conscientização dos alunos pelo viés da sensibilidade, despertada através da literatura, além de buscar chamar atenção desse público para importância da literatura.

Por outro lado, sabemos que este público também faz parte da geração conectada, que leem de modos diversos. Suas práticas de leitura foram reconfiguradas através do contato com a tecnologia, a exemplo da internet. A diversidade de suportes dos textos da atualidade, congregam uma variedade de gêneros e elementos instigantes para a leitura e compreensão, tais como imagens, sons, movimentos.

Levando em consideração os perfis de leitores da atualidade, é necessário que a escola promova um ensino de literatura capaz de fazer com que estes alunos se sintam seduzidos para a leitura de textos literários. Para tanto, cabe repensar as metodologias, os instrumentos, estratégias, tipos de textos literários e temáticas que estamos propondo para nossos alunos. É consciente disso que propomos essa oficina temática.

Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho com a literatura e a multimodalidade tem o potencial de despertar o interesse dos alunos pela leitura, e

sobretudo a leitura de textos literários, que sofrem o estigma de complexidade nas temáticas que abordam e da linguagem da qual se utiliza.

Apesar disso, sabemos que a contribuição da multimodalidade nas aulas de literatura só será possível na medida em que seus recursos sonoros, textuais, imagéticos forem bem explorados, e que os textos escolhidos estabeleçam relação com o texto literário, propiciando a reflexão de temas suscitados a partir das leituras. Para além disso, é imprescindível a mediação do professor para explicar comentários, levantar discussões e instigar o debate interpretativo dos textos literários na sala de aula.

Contudo, nesta oficina daremos ênfase a discussão das seguintes temáticas contidas no romance *Capitães da Areia: a marginalização dos meninos de ruas e exposição à criminalidade*; violência; o preconceito racial e socioeconômico; o abandono do Estado; os talentos silenciados; os sonhos e fantasias dos capitães da areia; bem como a esperteza e malandragem como estratégia de sobrevivência. Dentro dessa discussão, cabe a utilização e exploração de outros recursos que tratam de temáticas afins ao romance. Com esse propósito, faremos análise comparada da letra da música e do videoclipe *meu guri* de Chico Buarque, o qual mostra a vida de um garoto pobre que entra para o mundo crime como estratégia de ascensão social; o videoclipe *menino de rua* de Pepe Moreno que trata da situação de abandono de um garoto morador de rua ao mesmo tempo que expõe seus sonhos e fantasias; também utilizaremos o filme *Capitães da Areia* como outro modo de ler e interpretar o texto literário.

As estratégias de leituras e metodologias utilizadas seguem descritas no item 4 desse planejamento de oficina de literatura numa perspectiva multimodal.

Além de oportunizar momentos de leitura literária em uma perspectiva diferenciada daquela que esses alunos vivenciam, constatação feita por nós durante o período de observação, essa oficina será utilizada para a coleta de dados a partir das observações e atividades realizadas com os participantes a cada encontro. Cujo material servirá de estudo e análise posterior para a monografia que estou produzindo na área de Ensino de Literatura, a qual trago como título: *A Literatura em Interface com os Gêneros Multimodais na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler em Jacobina*, tendo em vista a obtenção do título de Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

O objetivo principal da realização desta oficina de Literatura e Multimodalidade é levantar dados para análise sobre a contribuição dos gêneros multimodais para o ensino da literatura, e a partir da consolidação da pesquisa contribuir para um ensino mais significativo da Literatura na sociedade contemporânea, explorando o potencial da multimodalidade e das novas práticas discursivas para este ensino.

2.2 Objetivos específicos

- Ler capítulos do romance “Capitães da Areia” de Jorge Amado;
- Discutir as temáticas do romance relacionadas ao contexto social que o público está inserido;
- Realizar a leitura de literatura numa perspectiva multimodal intercalando leituras do romance *Capitães da Areia* com a leitura de outras linguagens como o filme, a música e vídeo *Meu Guri* de Chico Buarque de Holanda, videoclipe *Menino de Rua* de Pepe Moreno.
- Observar e analisar a recepção dos alunos frente as narrativas;
- Identificar os fatores convergentes e divergentes que influenciam no modo como os alunos veem a literatura;
- Realizar coleta de dados para serem analisadas posteriormente;

3. Conteúdos

- Capítulos do romance *Capitães da Areia* de Jorge Amado: *Cartas à Redação; Trapiche; Noite dos Capitães; As luzes do carrossel; Docas; Deus sorri como um negrinho.*
- Filme *Capitães da Areia* dirigido por Cecília Amado;
- Vídeo “*Meu guri*”;
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- Vídeo e letra da música impressa *Meu guri* de Chico Buarque de Holanda;
- Vídeo clip da música: *Menino de Rua* de Pepe Moreno;

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4. 1- Primeiro encontro- 04 horas/aula

Tema da(s) aula(s) - Desvelando os perfis de leitores literários

1º momento: acolhida dos participantes com uma dinâmica (Sorriso milionário), com o objetivo de promover a interação e formação de grupos com os quais realizaremos o trabalho nos encontros subsequentes.

2º momento: fazer uma problematização da temática geral da oficina por meio da leitura e análise de três imagens (imagem 1 em anexo) sugestiva desta temática, questionando dos alunos o que estas imagens representam para eles, e qual a relação destas com a oficina.

3º momento: apresentação dos objetivos e explicação da proposta da oficina assim como a sua programação que conta com leitura do romance *Capitães da areia*, exibição de vídeos, músicas entre outros.

4º momento: uma conversa sobre literatura: ressaltando sua função social e importância para formação do ser humano, a fim de fazer os alunos perceberem a presença da literatura em seu dia-a-dia através dos intertextos presentes em músicas, filmes, imagens, que estabelecem relação com os textos literários. Para tanto será exibido um vídeo que trata da questão de forma mais dinâmica.

5º momento: aplicação de um questionário a fim de conhecer o perfil de leitor literário de cada participante, bem como suas expectativas e opiniões acerca da literatura. (Questionário Apêndice A)

6º momento: a partir do momento que os participantes revelarem seu perfil de leitor literário ou de “não leitor literário” é que daremos seguimento a esta oficina. Assim, pretende-se prosseguir conversando com o grupo sobre a obra *Capitães da Areia* de Jorge Amado, a fim de colher dos mesmos o que eles já sabem acerca deste romance, seu contexto de produção e sobre seu autor Jorge Amado.

7º momento: farei uma explanação sobre quem foi Jorge Amado, seguida de uma introdução sobre a obra *Capitães da Areia*, ressaltando seu contexto sócio-histórico, político e cultural de produção os quais dão origem as principais temáticas abordadas no romance. Sempre na busca de interlocução e dialogismo, buscando a participação e a voz dos alunos, primando pelos saberes que eles já trazem acerca de: a marginalização dos meninos de ruas e exposição à criminalidade; violência; o preconceito racial e socioeconômico; o abandono do Estado; os talentos silenciados; os sonhos e fantasias dos capitães da areia; bem como a esperteza e malandragem como estratégia de sobrevivência;

4.2- Segundo encontro 04 horas\aulas

Tema da aula (s)- Capitães da Areia: Um espelho da realidade social

1º momento: Iniciar a oficina com uma intervenção artística: declamação e interpretação do poema *Balada para não dormir* de Lourenço Diaféria, cuja intervenção será feita por um(a) convidado(a) para participar dessa oficina com o intuito de dinamizar e chamar atenção dos alunos.

2º momento: Especificidades do texto literário: explicar para os participantes a importância da leitura de uma narrativa literária pontuando alguns elementos como a prosódia, pausas, mostrar como dar vida ao texto a partir da voz. Por isso é preliminar propor que os alunos façam uma leitura silenciosa dos primeiros capítulos (*O Trapiche; As Luzes do Carrossel;*) da obra que serão entregues a todos. Posteriormente oportunizar um momento de fala para que cada um possa pontuar o que achou mais importante no trecho lido.

Somente e depois de bem socializada, utilizarei como estratégia a leitura em voz alta, em que um dos alunos iniciam e os demais acompanham, para que haja a compreensão dos mesmos acerca do texto literário. Desse modo, faremos algumas paradas para ouvir as impressões, o envolvimento, manifestações de emoções e recepção dos alunos diante da leitura.

3º momento: abrir espaço para uma discussão acerca da leitura realizada, a fim de perceber a interpretação dos participantes e mediar comentários; levantar questionamentos aos mesmos sobre o diálogo que o texto faz com a realidade de cada um, por exemplo, o que podemos observar de trabalho infantil no comércio (feira-livre), preconceito, violência e meninos pedindo esmola nas ruas da nossa cidade.

4º momento: leitura e análise dos vídeos clipes e das letras de música “*menino de rua*” de Pepe Moreno e “*meu guri*”, e posteriormente exibição do vídeo clipe da mesma música de Chico Buarque, para que os alunos reconheçam nesta música a relação temática com o romance *Capitães da areia*.

5º momento: Explicar para os participantes como a lei defende os direitos e deveres das crianças e adolescentes: para endossar a discussão, apresentar aos participantes o Estatuto da Criança e do Adolescente pontuando seus direitos e traçando um comparativo como acontece na prática e com a realidade das crianças segundo o livro em análise. Essa leitura do ECA será disponibilizada através de um livro de literatura infanto-juvenil, o qual apresenta com uma linguagem simples, e contém ilustrações o que proporciona mais dinamicidade na leitura.

6º momento: ressignificando as leituras: dividir os participantes em grupos para que estes possam produzir alguma forma de representar o romance lido relacionando-o com

outras modalidades textuais lidas até o momento. Podendo ser em cartazes, paródia, peça teatral, poema, desenho, história em quadrinho, charge, etc, deixar a critério da criatividade do público.

4.3- Terceiro encontro – 04 horas\aulas

Tema das Aulas: A leitura do romance através de gêneros multimodais e Leitura comparada: verificação da aprendizagem do letramento literário

1º momento: Continuação da leitura dos capítulos (*Docas; Deus Sorrir como um Negrinho; Família;*) do romance *Capitães da Areia*, conforme selecionados no início da proposta da oficina.

2º momento: assistir e comentar com o público partes principais do filme *Capitães da Areia* de Cecília Amado, baseado na obra homônima, com o objetivo de comparar as duas maneiras de ler uma mesma obra: da linguagem verbal do livro e da linguagem cinematográfica do filme; buscar ampliar o conhecimento dos aprendizes acerca da obra.

3º momento: abrir um espaço de debate, para que os participantes exponham suas impressões sobre o filme assistido, e relacionando com todas as demais modalidades textuais e discursivas vistas durante todo o desenvolvimento desta oficina.

4º momento: priorizar espaço para que os alunos apresentem as produções solicitadas no encontro anterior, e seguidamente fazer comentários a respeito das apresentações.

5º momento: culminância da oficina com avaliação do ministrante e agradecimento aos participantes, seguidamente com um lanche e entrega de certificados.

5. RECURSOS UTILIZADOS

- Filme: *Capitães da Areia*; questionário; livro *Capitães da Areia*; cartolina, lápis de cor, cola, tesoura, pendrive; lousa; piloto; imagens; data-show; tv; vídeos; música; imagens; texto impresso;

6. AVALIAÇÃO

A avaliação acontecerá de forma procedimental contínua, observando a participação e interação dos alunos, bem como a recepção dos mesmos diante dos textos apresentados, das estratégias de leitura utilizadas e da compreensão alcançada.

7. REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Romance; ilustrações de Poty – 102. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Filme: **Capitães da Areia**. Cecília Amado, 2009. Disponível em:
<www.youtube.com/watch?v=EocTED-FCLI> Acesso em: 10 de abr. 2015.

Vídeo clip: **menino de rua**, Pepe Moreno. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AQDK4fUpZy4>> Acesso em: 10 de abr. 2015.

Vídeo clip: **meu guri**. Chico Buarque. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ELKpKwG4rzo>>. Acesso em: 10 de abr. 2015.

Poesia: **Balada para não dormir. DIAFÉRIA, Lourenço**. Disponível em:
<<http://docecomoachuva.blogspot.com.br/2010/08/balada-para-nao-dormir-lourenco.html>>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

Imagens 01: **Redução da Mioridade Penal**. Disponível em:
<http://4.bp.blogspot.com/_QZqblFp2wPU/TGrDWHmfJyI/AAAAAAAAAEQ4/2yBtrqSDmZM/s1600/pivete2.jpg> Acesso em: 11 de jun. 2015

Imagem 02: **Menor abandonado**. Disponível em: <http://eca-capacita.com.br/wp-content/uploads/2016/03/maioridadepenal.jpg>;

Imagem 03: **Menor Infrator**. Disponível em:
<http://3.bp.blogspot.com/_QZqblFp2wPU/TGrD3Fh6dzI/AAAAAAAAAERA/tjIaZRWLlYOc/s400/pivete.bmp> Acesso 11 de jun. 2015

Vídeo **O que é literatura**. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=qS5eMQypQxI>> Acesso em: 25 de set. 2015.

Dinâmica “Sorriiso milionário”. Disponível em: <<http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/dinamicas-engracadas-para-sala-de-aula-na-classe-o-sorriso-milionario.php>>. Acesso em: 28 de ago. 2015.

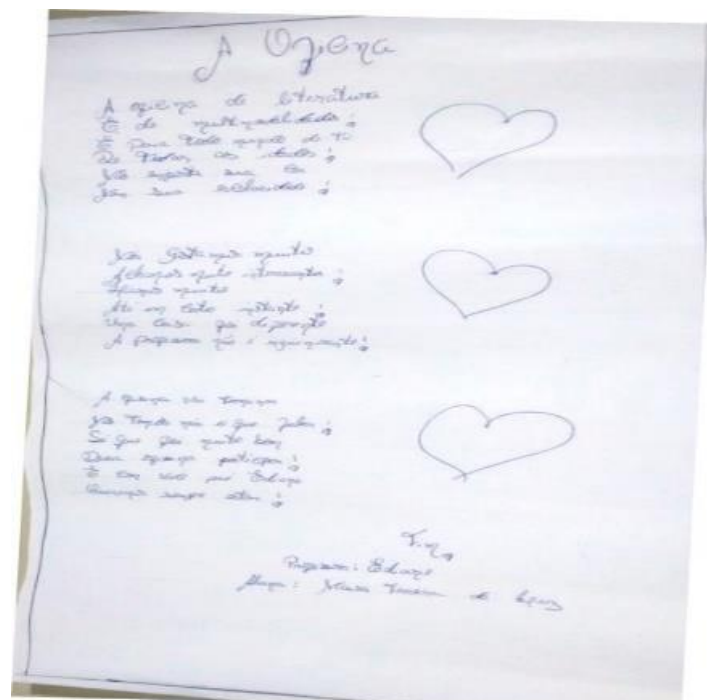
ANEXOS

Figura 6: Cartaz “Olha aí o mundo em que vivemos”



Fonte: Oficina de Literatura e Multimodalidade, 2015.

Figura 7: poema “A Oficina”



Fonte: Oficina de Literatura e Multimodalidade, 2015.

ANEXO B – Alguns questionários respondidos pelos alunos

Figura 08 – Questionário 01

QUESTIONÁRIO			
PERFIL DO LEITOR			
Nome: <u>Andina Caroline G. Benqim</u>	Idade: <u>16</u>	Sexo: <u>Feminino</u>	
Masculino ☐	Feminino ☒	Série: <u>8º ano</u>	
Endereço: <u>Casa d'água 1 Santo Rita 1126</u>	Telefone: _____		
1. Você gosta de literatura? Qual tipo? <u>Sim. Literatura de Terror</u>			
2. Você Gosta das aulas de literatura? () Sim ☒ Não			
3. Você ler com frequência? () Sim ☒ Não			
4. Já leu algum livro de literatura solicitado pelo professor? ☒ Sim () Não			
5. Você lembra de algum livro de Literatura que te marcou ou você gostou muito? () Sim ☒ Não Qual? _____			
6. Qual seu gênero de leitura preferido? ☒ Aventura () Romance () Auto ajuda () Poesia () Conto () Crônica () Outros _____			
7. Qual o efeito que a leitura de textos literários provoca em você? ☒ Curiosidade () Prazer ☒ () Conhecimento () Emoções () outros _____			
8. Com qual objetivo realiza suas leituras? () Informação () Diversão () Obrigação () prazer ☒ Curiosidade () Conhecimento () Mudança () Outro (cite) _____			
9. Em qual suporte você mais gosta de ler? () Livro () Gibis () Jornal () Catálogos () () Revista ☒ internet () outros			
10. Com qual frequência você ler outras coisas que não sejam as atividades da escola? () ☒ Todos os dias () Uma vez por semana () Uma vez por mês () Algumas vezes ao ano			
11. Quantos livros, em média, você ler por ano? ☒ 1 () 4 () Mais de 4 () 10 () Nenhum			
12. Onde você tem acesso a materiais de leitura? () Biblioteca () Banca () Empréstimo () Livraria () Escola ☒ Internet () Outro _____			
13. Qual seu ambiente preferido para a leitura? ☒ Quarto () Sala () Biblioteca () Escola () Praça () Outro (cite) _____			
14. Você considera a Literatura importante? Por quê? <u>Sim, porque tem mais conhecimento</u>			
15. Na sua opinião, a escola precisa oferecer a disciplina de Literatura? Por quê? <u>Sim, pois os crianças devem ter livre acesso a biblioteca</u>			
16. Quais suas sugestões para os professores acrescentar nas aulas de Literatura? <u>Que os professores possam os filmes e possam para os alunos lerem os livros e fazerem o resumo.</u>			
Fonte: Oficina de Literatura e Multimodalidade, 2015.			

Figura 09: Questionário 02
QUESTIONÁRIO

PERFIL DO LEITOR

Nome: Marcia Ferreira da Silva Idade 17 Sexo: Feminino
 Masculino () Feminino () Série 7^a A
 Endereço Ilagoma Dourado Rua 3 Telefone (74) 810 55675
bloco 33 casa 2

1. Você gosta de literatura? Qual tipo? Sim - Leitura de Terror
2. Você Gosta das aulas de literatura? ☒ Sim () Não
3. Você ler com frequência? ☒ Sim () Não
4. Já leu algum livro de literatura solicitado pelo professor? ☒ Sim () Não
5. Você lembra de algum livro de Literatura que te marcou ou você gostou muito? ☒ Sim () Não
 Qual? A culpa é das estrelas
6. Qual seu gênero de leitura preferido? () Aventura () Romance () Auto ajuda ()
 Poesia ☒ Conto () Crônica ☒ Outros Terror
7. Qual o efeito que a leitura de textos literários provoca em você? ☒ Curiosidade () Prazer ()
 Conhecimento () Emoções Ansiedade outros
8. Com qual objetivo realiza suas leituras? () Informação () Diversão () Obrigação ☒
 prazer () Curiosidade () Conhecimento () Mudança () Outro
 (cite) _____
9. Em qual suporte você mais gosta de ler? ☒ Livro () Gibis () Jornal () Catálogos ()
 Revista ☒ internet () outros
10. Com qual frequência você ler outras coisas que não sejam as atividades da escola? ()
 Todos os dias () Uma vez por semana () Uma vez por mês ☒ Algumas vezes ao ano
11. Quantos livros, em média, você ler por ano? () 1 () 4 () Mais de 4 ☒ 10 () Nenhum
12. Onde você tem acesso a materiais de leitura? ☒ Biblioteca ☒ Banca ☒ Empréstimo
 () Livraria ☒ Escola ☒ Internet () Outro _____
13. Qual seu ambiente preferido para a leitura? ☒ Quarto () Sala () Biblioteca
 () Escola () Praça () Outro (cite) _____
14. Você considera a Literatura importante? Por quê? Sim - Porque desenvolve
na e o nosso conhecimento
15. Na sua opinião, a escola precisa oferecer a disciplina de Literatura? Por quê?
Sim - Porque os alunos tem que aprender a arte da
16. Quais suas sugestões para os professores acrescentar nas aulas de Literatura?
Aulas dialogadas e orais, explicativa e argumentativa

Figura 10: Questionário 03

QUESTIONÁRIO

PERFIL DO LEITOR

Nome: Giovanna Ariadne Santos Gama Idade 13 Sexo: Masculino (☐) Feminino (☒) Série 7^a
 Endereço Travessa São Domingos B. F. Elias Romo Telefone (74) 8849-8795
4-210

1. Você gosta de literatura? Qual tipo? Sim. Crônicas de aventura, com ação
2. Você Gosta das aulas de literatura? (☒) Sim (☐) Não
3. Você ler com frequência? (☒) Sim (☐) Não
4. Já leu algum livro de literatura solicitado pelo professor? (☒) Sim (☐) Não
5. Você lembra de algum livro de Literatura que te marcou ou você gostou muito? (☒) Sim (☐) Não
 Qual? O Pequeno Príncipe
6. Qual seu gênero de leitura preferido? (☐) Aventura (☐) Romance (☐) Auto ajuda (☐)
 Poesia (☐) Conto (☒) Crônica (☐) Outros _____
7. Qual o efeito que a leitura de textos literários provoca em você? (☐) Curiosidade (☒) Prazer (☒)
 Conhecimento (☐) Emoções (☐) outros _____
8. Com qual objetivo realiza suas leituras? (☐) Informação (☒) Diversão (☐) Obrigação (☐)
 prazer (☒) Curiosidade (☐) Conhecimento (☐) Mudança (☐) Outro
 (cite) _____
9. Em qual suporte você mais gosta de ler? (☒) Livro (☒) Gibis (☐) Jornal (☐) Catálogos (☐)
 Revista (☐) internet (☐) outros _____
10. Com qual frequência você ler outras coisas que não sejam as atividades da escola? (☒)
 Todos os dias (☐) Uma vez por semana (☐) Uma vez por mês (☐) Algumas vezes ao ano
11. Quantos livros, em média, você ler por ano? (☐) 1 (☐) 4 (☒) Mais de 4 (☐) 10 (☐) Nenhum
12. Onde você tem acesso a materiais de leitura? (☐) Biblioteca (☐) Banca (☒) Empréstimo
 (☐) Livraria (☐) Escola (☐) Internet (☐) Outro _____
13. Qual seu ambiente preferido para a leitura? (☒) Quarto (☐) Sala (☐) Biblioteca
 (☐) Escola (☐) Praça (☐) Outro (cite) _____
14. Você considera a Literatura importante? Por quê? Sim. Por que nos dá conhecimento.
15. Na sua opinião, a escola precisa oferecer a disciplina de Literatura? Por quê?
Sim. Para nos dar conhecimento, prazer e etc.
16. Quais suas sugestões para os professores acrescentar nas aulas de Literatura?
Mandar livros para lermos em casa, sugerir livros e etc...

Fonte: Oficina de Literatura e Multimodalidade, 2015.

ANEXO C - Fotos de alguns momentos da Oficina de Literatura e Multimodalidade**Figura 11:** leitura da poesia “Balada para não Dormir”

Fonte: foto de Ediane Bispo coletada em 2015, Oficina.

Figura 12: Abertura da oficina e explanação sobre literatura e multimodalidade

Fonte: foto de Ediane Bispo coletada em 2015, Oficina.

Figura 13: alunos assistindo ao filme “Capitães da Areia”.



Fonte: foto de Ediane Bispo coletada em 2015, Oficina.

Figura 14: Alunas apresentando os trabalhos solicitados na Oficina.



Fonte: foto de Ediane Bispo coletada em 2015, Oficina.

Figura 15: foto com alunas participantes da oficina.



Fonte: foto de Ediane Bispo coletada em 2015, Oficina.