UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

PRISCILA DA CONCEIÇÃO VIÉGAS

CLUBE DA LEITURA:

“tecendo” a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário

Teresina – PI

2016

PRISCILA DA CONCEIÇÃO VIÉGAS

CLUBE DA LEITURA:

"tecendo" a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual do Piauí, Área de Concentração: Literatura, Memória e Cultura, Linha de Pesquisa: Literatura e outros sistemas semióticos.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho.

Teresina – PI

2016

V598c Viégas, Priscila da Conceição.
Clube da leitura: “tecendo” a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário / Priscila da Conceição Viégas. - 2016.
182f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual do Piauí, 2016.
“Orientador(a): Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho.”

1. Clube da leitura. 2. Letramento literário e digital. 3. Leitor juvenil. 4. *Fandom.* I. Título.

CDD: 469

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Grasielly Muniz (Bibliotecária) CRB 3/1067

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

CLUBE DA LEITURA: "tecendo"a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário

PRISCILA DA CONCEIÇÃO VIÉGAS

Esta dissertação foi defendida às 16h, do dia 31 de março de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho ...APROVADO..... (aprovado, não aprovado).

Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Professor Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Orientador

Professora Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo
1ª examinadora – UFG

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo
2ª examinadora - UESPI

Visto da Coordenação:

Diógenes Buenos Aires de Carvalho

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Coordenador do Mestrado Acadêmico em Letras

Rua João Cabral, Nº 2231 - Pirajá – CEP: 64.002-150 Teresina -PI
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942

À Miranda Sofia, a minha pequena mulher admirável [agora companheira de leitur@s], ofereço singularmente essa produção.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor de toda criação, pelo dom da vida, pela sabedoria, e, também, por exortar-me ao meu ministério profissional: o ensino.

Aos meus pais, Fátima e Antônio Viégas, pelo apoio inigualável e contribuição ímpar à minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao meu marido, Manoel Dácio, pela compreensão nos momentos de ausências presentes, e por amar/orar/cuidar de mim sem cessar.

À minha querida irmã, Fabiane Laura, por toda dedicação de tia-mãe.

Às amigas-irmãs, Elimar Barbosa de Barros, Jane Virginia da Rocha Cunha e Maria Daíse de Oliveira Cardoso, que compartilharam comigo espaços (e *ciberespaços*) físicos, acadêmicos e emocionais durante a tessitura dessa jornada.

Às professoras Algemira de Macêdo Mendes, Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Daniela Pedreira Aragão, que somaram suas opiniões e saberes a esta pesquisa nas etapas do projeto e da qualificação.

A todos os professores, funcionários e coparticipantes do Mestrado da UESPI que, em sala ou em outros momentos, partilharam suas sapiências.

Ao professor Diógenes Buenos Aires de Carvalho, não somente por suas orientações, mas, sobretudo, por ter despertado e alargado meus horizontes de expectativas em relação à leitura literária, pois com ajuda dele conheci e me "apaixonei" pelo letramento literário.

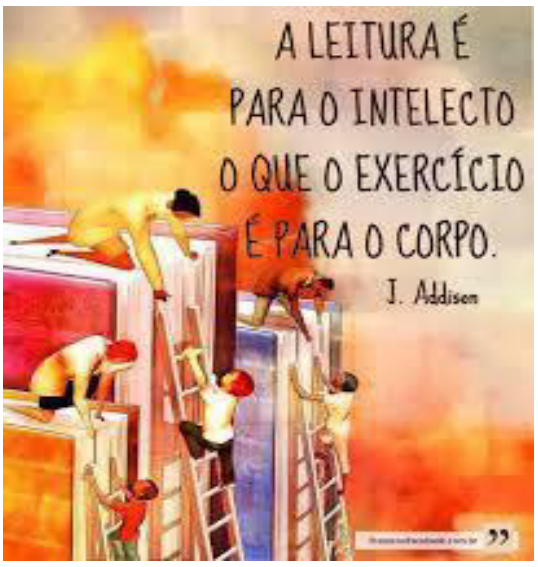
Aos alunos-leitores do Clube da Leitura: "Um só objetivo", com quem tive a oportunidade de ter vários encontros inéditos.

Às leitoras-guias Karine Mendes e Vanessa Cunha (que apostaram nesse trabalho, mesmo quando ele ainda era uma semente), e, também, Silmayra Lima que veio navegar entre essas leitur@s, agregando um vasto potencial.

Aos professores e servidores do Centro de Ensino "Cidade Operária II" por suas contribuições, represento-os nominalmente por meio dos gestores Sílvia Solange Amaral da Costa e Aliandro Carter Silva Borges.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) pelo fomento à pesquisa.

Aos amigos das Letras de ontem, de hoje e de sempre. Não sei se conseguiria nomear a todos, mas saibam que tenho muitos ensinamentos de cada um de vocês registrados na memória e no coração. Meus agradecimentos!


A LEITURA É
PARA O INTELECTO
O QUE O EXERCÍCIO
É PARA O CORPO.
J. Addison

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “Clube da leitura: ‘tecendo’ a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário”, buscou desenvolver a leitura em grupo, com vistas a contribuir para o letramento literário e digital de uma comunidade de jovens em processo de formação leitora em uma escola pública de São Luís – MA. Elegeu-se a referida temática com o propósito de investigar a contribuição desta prática metodológica, assim como o perfil do leitor juvenil inscrito no projeto e matriculado no 1º ano do Ensino Médio no ano de 2015 em uma instituição escolar selecionada para tal fim. Para o desenvolvimento do estudo, optou-se por uma pesquisa de base bibliográfica, de campo e analítico-qualitativa, a fim de corroborar com a análise pautada na utilização do sistema literário digital *fandom*, a partir da leitura em comunidade do gênero conto, e na avaliação quanto à apropriação e à produção de sentido da leitura literária do universo da pesquisa. Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram: Diários de Leitura direcionados aos participantes, Diários de Campo direcionados às leitoras-guias, Questionários inicial e final aplicados junto aos leitores. Considerou-se a seleção de contos de autores brasileiros seguida das etapas de pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura acontecidas em encontros presenciais e virtuais, apoiando-se em: registros autorais, produções diversas, apresentações artísticas e uso de mídias e redes sociais. A utilização da rede digital fez-se necessária devido à inserção do sistema versado na participação, conhecido como *fandom*, que ainda tem pouco reconhecimento como ferramenta didática, mas que pode ser incorporado às manifestações próprias do campo literário e, ainda, conecta a produção e a recepção de textos à crítica e à criação de produtos artísticos. Por conseguinte, percorreu-se alguns marcos teóricos que auxiliaram na fundamentação desta investigação, a saber: Letramento literário e digital, Comunidades de leitores, Sociologia da leitura, Sistema literário digital *Fandom*, que foram desenvolvidos para a consecução das questões de pesquisa e dos objetivos, resultando na ampliação do tema estudado e, ainda, solidificando esse paradigma e as práticas de leitura literária que interessam à nova geração de leitores.

Palavras-chave: Clube da Leitura. Letramento literário e digital. Leitor juvenil. *Fandom*.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “Reading Club: ‘weaving’ the formation of young readers in the perspective of literary literacy”, sought to develop the group reading, so as to contribute to the literary literacy and digital of a young community in the process of formation reader in a public school in São Luís – MA. The theme mentioned was elected with the intention of investigate the contribution of this methodological practice, as well as the profile of the youth reader inscribed in the project and enrolled in the 1st year of high school in 2015 in a school institution selected for this purpose. For develop the study, it was opted to a bibliographic base search, field research and analytical and qualitative in order to corroborate the analysis guided by the use of digital literary system Fandom, from the community reading in the genre tale, and in the evaluation regarding the appropriation and production of meaning of literary reading of the search universe. The instruments used for data survey were: Reading Journals directed participants, Field Diaries directed to readers guides, initial and final questionnaires applied with readers. The selection of short stories by Brazilian authors was considered followed the stages of pre-reading, reading-discovery and post-reading happen in person and virtual meetings, relying on: copyright records, several productions, artistic performances and use of media and networks social. The use of digital network was necessary because of the insertion of the versed system on participation, known as Fandom, which still has little recognition as a teaching tool, but that can be incorporated to own manifestations of the literary field, and also connects the production and the reception of texts to critique and creation of artistic products. Therefore, some theoretical marks were surveyed and assist in the substantiation of this research, namely: Literary and digital literacy, Communities of readers, Sociology of Reading, Digital literary system Fandom, which were developed for the attainment of the research questions and objectives resulting in the expansion of studied subject and also solidifying this paradigm and literary reading practices of interest to the new generation of readers.

Keywords: Reading Club. Literary and digital literacy. Youth reader. Fandom.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Modelos de leitura 23
QUADRO 2 Atividade aplicada com os leitores 125

LISTA DE GRÁFICOS

INFOGRÁFICO 1	Taxa de analfabetismo (%) – 15 anos ou mais de idade	30
GRÁFICO 1	Identificação Literária	97
GRÁFICO 2	Incentivo familiar à leitura	98
GRÁFICO 3	Posicionamento sobre a leitura entre adolescentes e jovens	99
GRÁFICO 4	Contato com a leitura	99
GRÁFICO 5	Comportamento literário	100
GRÁFICO 6	Experiências de leitura em grupo	101
GRÁFICO 7	Frequência à biblioteca escolar	101
GRÁFICO 8	Leitura de Gêneros	102
GRÁFICO 9	Descrição do conto literário	103
GRÁFICO 10	Leitura espontânea	103
GRÁFICO 11	Prática leitora	104
GRÁFICO 12	Acesso a redes sociais	105
GRÁFICO 13	Conhecimento acerca do sistema literário digital *fandom*	105
GRÁFICO 14	Identificação Literária (comparativo)	145
GRÁFICO 15	Contato com a leitura (comparativo)	146
GRÁFICO 16	Opinião sobre os textos lidos (“mais gostou”)	147
GRÁFICO 17	Opinião sobre os textos lidos (“menos gostou”)	147
GRÁFICO 18	Conhecimento acerca dos autores dos contos	148
GRÁFICA 19	Opinião acerca das atividades de pré-leitura e leitura-descoberta	149
GRÁFICO 20	Opinião acerca das atividades de pós-leitura (*fandoms*)	149
GRÁFICO 21	Satisfação em relação aos encontros	150
GRÁFICO 22	Avaliação do Clube da Leitura	151

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Página inicial da comunidade *Skoob*	57
FIGURA 2	Perfil de um “skoober”	58
FIGURA 3	Instruções para se tornar um clubista	59
FIGURA 4	Fotos referentes ao Projeto “Natal com Leitura”	61
FIGURA 5	Fotos referentes à Campanha “Dia de ler. É todo dia”	61
FIGURA 6	Fotos referentes à participação na “9ª FeliS”	62
FIGURA 7	Fotos referentes ao encontro de autores na “III Feira do Livro do Shopping da Ilha”	62
FIGURA 8	Instruções iniciais para anotações no Diário de Leitura	96
FIGURA 9	*Layout* do Clube da Leitura: “Um só objetivo”	107
FIGURA 10	Página da comunidade Clube da Leitura: “Um só objetivo” no *Facebook*	108
FIGURA 11	*Fanart* do *leitor 5*, representando o conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”	119
FIGURA 12	*Fanart* do *leitor 6*, representando o conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”	119
FIGURA 13	*Fanart* do *leitor 7*, representando o conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”	120
FIGURA 14	*Fanart* do *leitor 8*, representando o conto “Tadeu X Maria Angélica”	121
FIGURA 15	Ilustração do conto “Tadeu X Maria Angélica”	131
FIGURA 16	Capa do livro *O Alienista Caçador de Mutantes* (Machado de Assis & Natalia Klein)	140
FIGURA 17	Ilustração sobre leitura, do cartunista Randy Glasbergen, versão em idioma original e sua respectiva tradução em língua portuguesa	153

SUMÁRIO

1 ENCONTRO INICIAL: à guisa de uma introdução 13

2 SEGUNDO ENCONTRO: O Letramento Literário – "tecendo" o processo entre leituras e leitores 17

2.1 TECENDO CAMINHOS: as múltiplas concepções da leitura e o seu resgate por meio de programas e projetos 18

2.2 CONTEXTUALIZANDO CAMINHOS: a gênese dos letramentos 26

2.3 CONECTANDO CAMINHOS: a leitura literária e o ensino da literatura 33

2.4 ENTRELAÇANDO CAMINHOS: da leitura ao letramento literário 39

3 TERCEIRO ENCONTRO: O "Clube da Leitura" – diálogos entre práticas e mediações para o letramento literário 45

3.1 PRÁTICAS DE LEITURA: um encontro entre mediadores e leitores 46

3.2 COMUNIDADES DE LEITORES, CÍRCULOS DE LEITURA, CLUBES DO LIVRO: compartilhando leituras literárias 51

3.2.1 Comunidades.com-partilhando leituras 56

4 QUARTO ENCONTRO: O *Fandom* – um sistema literário digital engajado na recepção do conto literário e na formação do leitor juvenil 65

4.1 DA GÊNESE AO GÊNERO: o conto literário na trajetória da formação de leitores juvenis 65

4.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR JUVENIL: cruzando a trilha do letramento literário-digital 73

4.3 LETRAMENTO DIGITAL: o itinerário teórico em direção à prática metodológica *Fandom* 80

5 QUINTO ENCONTRO: As práticas possíveis – uma análise da apropriação e da produção de sentidos construídas pela comunidade de leitores 90

5.1 ZARPAR É PRECISO: os instrumentos de pesquisa – rota inicial 94

5.2 NAVEGANDO ENTRE LEITUR@S: os *fandoms* e a produção de sentido da comunidade de leitores Clube da Leitura: "Um só objetivo" 106

5.2.1 Na trilha das letras e dos sons: o *fanhit* e a produção de sentidos em textos literários 108
5.2.2 Na trilha das letras e da arte visual: a *fanart* e a produção de sentidos em textos literários 115
5.2.3 Na trilha das letras e da ficção: a *fanfic* e a produção de sentidos em textos literários 122
5.2.4 Na trilha das letras e da fantasia: a encenação, o *cosplay*, o *fantrailer* e a produção de sentidos em textos literários 129
5.2.5 Na trilha das letras e da representação argumentativa: o vídeo de bolso e a produção de sentidos em textos literários 133
5.2.6 Entre Encontros & Reencontros: Desafios de Férias e Pré-encerramento 141
5.3 ANCORAR É PRECISO: os instrumentos de pesquisa – rota final 144
6 ENCONTRO FINAL: em busca de um epílogo 153
REFERÊNCIAS 157
APÊNDICES 166
ANEXOS 176

1 ENCONTRO INICIAL: à guisa de uma introdução

> [...] Que la lectura pierda solemnidad y que, por esa vía de familiarización, gane importancia es la paradoja maravillosa a la que que se apuesta con este processo [...][1].
>
> *Budnik y Oyarzun*

No decurso das últimas décadas, muitas investigações teóricas e metodológicas têm se dedicado à questão da leitura. A expansão das pesquisas, entretanto, pouco modificou o hábito da sociedade. A instituição escolar persistiu em não formar alunos leitores. Os professores seguiram com suas inquietações sobre a prática da leitura. E os alunos continuaram atraídos por um universo paralelo à leitura. Para certificar-nos dessas informações basta considerar as últimas pesquisas publicadas no Brasil com o foco na leitura, estas mostram dados preocupantes que revelam uma diminuição considerável no percentual de leitores[2].

Ao tecermos as concepções da leitura surgem outros imperativos, dentre eles: as novas realidades que envolvem o ato de ler. Nesse momento, já não atende às expectativas dos professores somente conceituar a leitura, é preciso o envolvimento no processo, contextualizando, conectando e entrelaçando caminhos que, também, satisfaçam aos alunos. Essas possibilidades podem ser geradas com a prática dos letramentos e dos multiletramentos, e, nesse estudo, mais necessariamente, com o letramento literário e digital que mostra a importância de a leitura trilhar entre a escola e o social reciprocamente.

Para esse fim, o presente trabalho dissertativo manifesta o escopo de investigar a formação de leitores do ensino médio a partir do desenvolvimento da prática metodológica "Clube da Leitura", na perspectiva do letramento literário e digital. Realizamos, então, um levantamento bibliográfico pautado nas categorias teóricas: Letramento literário e digital, Comunidades de leitores, Sociologia da leitura, Sistema literário digital *Fandom*. No âmbito prático, desenvolvemos a

---

[1] "[...] Que a leitura perca solenidade e que, por essa via de familiarização, ganhe importância, é o paradoxo maravilhoso em que se aposta com esse processo [...]." (BUDNIK y OYARZUN, 2009, p. 111, tradução nossa).

[2] Os dados utilizados nesse estudo representam a 3ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", que serão manifestados posteriormente.

metodologia da leitura em grupo em uma comunidade de jovens em processo de formação leitora de uma escola pública da rede estadual, em São Luís – MA.

O interesse sobre essa temática, surgiu, *a priori*, de inquietações relacionadas à formação do leitor literário, que afligem boa parte do corpo docente da educação básica, bem como, pela própria experiência como professora de Língua Portuguesa, do Estado do Maranhão. Assim, a realidade vista *in loco* motivou a necessidade de refletirmos a respeito do letramento literário, e também analisarmos o porquê dos alunos muitas vezes se sentirem desestimulados para o ato da leitura.

A escola-campo está localizada na zona periférica da cidade de São Luís e a sua escolha decorreu em função do interesse da pesquisadora em aprofundar conhecimentos a respeito do tema e do grupo-alvo (alunos que cursaram o primeiro ano do ensino médio em 2015), assim como, no empenho do aperfeiçoamento da própria prática pedagógica e despertar esse público para o mundo da leitura literária, por meio de uma metodologia que valoriza a experiência estética do leitor, a leitura como prática social, as apropriações e a produção de sentidos, nas várias acepções do letramento.

Esclarecidos os argumentos geradores, apresentamos como este trabalho foi organizado. Para o desenvolvimento dele, realizamos pesquisa qualitativa embasada em alguns procedimentos, dentre eles cabe realçar os métodos que compõem o estudo, que estão assim constituídos: bibliográfico, de campo e analítico-qualitativo. O trabalho está dividido em seis capítulos. Este primeiro, intitulado “Encontro inicial: à guisa de uma introdução”, deriva do interesse de revelarmos as considerações introdutórias e as informações essenciais da pesquisa.

O próximo, “Segundo Encontro: O Letramento Literário – “tecendo” o processo entre leituras e leitores”, trama os caminhos da leitura, da gênese do letramento, do ensino da literatura até às concepções do letramento literário. Em “Terceiro Encontro: O ‘Clube da Leitura’ – diálogos entre práticas e mediações para o letramento literário” temos a interlocução entre os tipos e as práticas de leituras pertinentes a uma comunidade de leitores e os compartilhamentos da leitura literária.

Incluímos, no capítulo “Quarto Encontro: O *Fandom* – um sistema literário digital engajado na recepção do conto literário e na formação do leitor juvenil”, a discussão da ferramenta utilizada na investigação como prática socializante da leitura, o Sistema literário digital *Fandom*, juntamente com o arcabouço teórico do

gênero conto, da formação do leitor juvenil e do letramento digital. Logo após navegamos entre as leitur@s do “Quinto Encontro: As práticas possíveis – uma análise da apropriação e da produção de sentidos construídas pela comunidade de leitores”, momento de explorarmos as manifestações da cultura de fã e, ainda, os dados das pesquisas de campo e analítico-qualitativa.

Por último, registramos o “Encontro Final: em busca de um epílogo”, com o propósito de conectar as ideias e as questões apresentadas no trabalho, para que também possam ser inferidos os elementos pós-textuais que colaboram para uma assimilação direta da pesquisa.

Após a disposição dos capítulos, nesse momento, faz jus explicarmos a nomenclatura dada a eles: “Encontro”. A titulação surgiu a partir dos respectivos encontros entre leitores e leitora-guia, ou seja, os momentos de compartilhamentos de leituras acontecidos no Clube da Leitura. Especificamos, também, a inspiração desse nome, que foi a leitura da obra *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva, de Michèle Petit (2009), que traz no sumário designações análogas para seus capítulos. Comunicamos, ainda, que os capítulos receberam títulos fundamentados pelo entendimento que o processo da leitura literária é uma jornada em busca da produção de sentidos na interação entre texto e leitor, na qual é perceptível que a obra proporciona mais de um caminho interpretativo.

Desse modo, temos como proposta elucidarmos as indagações: 1. O desenvolvimento da prática metodológica “Clube da Leitura”, a partir da leitura do conto literário, pode contribuir para o letramento literário e digital de uma comunidade de jovens de escola pública em processo de formação leitora?; 2. Qual a contribuição da prática de leitura investigada no processo de formação leitora de uma comunidade de jovens?; 3. Qual o perfil do leitor juvenil participante da prática metodológica “Clube da Leitura”?; 4. A utilização do sistema literário digital *fandom*, a partir da leitura em comunidade do conto, possibilita a apropriação e a produção de sentido da leitura literária ao universo da pesquisa?

Em razão das questões de pesquisas apontadas, a presente dissertação expõe o desenvolvimento de uma investigação centrada no letramento literário, com o propósito de enfatizar o valor literário do texto, visto que ele desempenha relevante papel na formação do aluno-leitor. Por conseguinte, para justificar a necessidade e mostrar a viabilidade da execução do estudo, apresentamos uma análise mediada

na reflexão sobre a leitura literária na escola, sobretudo, a do ensino médio na atualidade.

Interessa saber que esta elaboração constitui o *corpus* teórico-prático da pesquisa e que o trabalho, pelo fato de tratar-se de uma investigação que envolve seres humanos, passou pelos critérios de adequação do Comitê de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil) do Ministério da Educação, obtendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), sob o número 45813515.0.0000.5209, versão 2, de acordo com a comprovação no Anexo A.

Em vista disso, e como forma de encerrarmos essas linhas introdutórias, retomamos o pensamento de Budnik e Oyarzun (2009), que consta na epígrafe deste primeiro encontro, o qual prevê que o processo da leitura deve se despojar de toda e qualquer ostentação para que assim os indivíduos se acostumem, popularize-o, deem importância a ele. E, assim, almejamos que esta dissertação sirva de contribuição para docentes de Língua Portuguesa e mediadores da leitura, coadjuvando na prática de ensino da leitura literária dentro ou fora da sala de aula. Esse aporte, mesmo que modesto, não é o fim, mas sim o prelúdio para a continuidade de pesquisas nessa área.

2 SEGUNDO ENCONTRO: O Letramento Literário – "tecendo" o processo entre leituras e leitores

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol
[...]
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Kate M. Chong

Dissertar acerca da leitura é um grande desafio. Não pela falta de material, que por sinal até existe uma vasta produção sobre o tema, mas pelo enfrentamento da realidade brasileira em relação à leitura: o "retrato" do comportamento leitor do brasileiro enfatizado pela redução no número de leitores. Ao compararmos o índice, entre os anos de 2008 e 2012 (datas de divulgação das penúltima e última pesquisas promovidas pelo Instituto Pró-Livro[3]), notamos uma diminuição de 95,6 milhões para 88,2 milhões de leitores. É preocupante da mesma forma, que o índice de leitura caiu de 4,7 para 4 ao ano, incluindo os livros didáticos (FAILLA, 2012).

Para alguns a diferença até pode parecer irrelevante, mas ao analisarmos mais profundamente os dados da pesquisa, percebemos que o número de leitores tem um *déficit* de 7,4 milhões, e o índice de leitura anual fica abaixo de outros países ibero-americanos, citando, por exemplo, Espanha (10,3), Portugal (8,5), Chile (5,4) e Argentina (4,6). Essa realidade foi apresentada pela 3ª edição da Pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", que adotou como um dos critérios o modelo de amostragem,

[3] Ressaltamos que: "O Instituto Pró- Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.
Foi criado em outubro de 2006, como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro, e constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – públicos e privados – das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro, pelos níveis de letramento e hábitos de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento.
Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover a competência leitora, os hábitos de leitura e o acesso aos livros, especialmente voltado à inclusão cultural de 70 % da população brasileira que não tem acesso ao livro e aos bens culturais [...]." (IPL, 2015).

representando a população de todos os estados da federação, a qual entrevistou 5.012 pessoas, em 315 municípios (FAILLA, 2012).

Sabemos que a queda dos índices de leitura é bem mais abrangente do que as três edições da pesquisa apontam (divulgações em 2001, 2008, 2012), uma vez que em uma década ocorrem diversas mudanças, dentre a oscilação de comportamento social e entre as gerações, que afetam diretamente a leitura. Como nos aponta Rösing (2012):

> [...] São diferentes gerações que precisam ser conscientizadas sobre a importância da leitura, sobre os benefícios da leitura literária na ampliação do imaginário, na determinação de novos horizontes. É no convívio entre representantes de diferentes gerações que pode ocorrer um compartilhamento de ideias, de emoções advindas do processo coletivo de construção do conhecimento, do intercâmbio de relações com significativas manifestações da cultura, das artes, descobrindo novas modalidades de expressão individual, social, em rede, numa perspectiva intercultural. (RÖSING, 2012, p. 104).

Diante desse aspecto, relacionado às influências que marcam cada época, na atualidade, muitos acreditam que o espaço reservado à leitura na vida das pessoas é quase inexistente, resultante da falta de estímulos por parte da família, das alternativas ineficientes apresentadas pela escola, ou pela falta de interesse por parte dos adultos, visto que os índices de leitura têm uma queda acentuada após a vida escolar.

Portanto, nesse capítulo cabe, a princípio, enfocar as concepções acerca da leitura formadas ao longo dos anos – e que no Brasil foram impulsionadas a partir da década de 1970, quando os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso começaram a se expandir – até aproximarmos da conjuntura vigente em relação às novas realidades do ato de ler, contextualizando, desta forma, os letramentos.

2.1 TECENDO CAMINHOS: as múltiplas concepções da leitura e o seu resgate por meio de programas e projetos

Quando uma discussão a respeito da leitura é proposta hoje, há uma infinidade de possibilidades conceituais e metodológicas que podem levar a caminhos ou atalhos surpreendentes. Mesmo essa temática sendo objeto de estudo em variados campos, sobretudo os das ciências sociais e humanas, devemos tomar

as devidas precauções, como adverte a pesquisadora Verbena Maria Rocha Cordeiro (2006):

> [...] Contudo, sejam cautelosos, pois os atalhos podem nos surpreender, tal qual Chapeuzinho vermelho, que seduzida pelo Lobo mau, acabou por se enredar nos labirintos da floresta. É o mesmo risco quando se trata da leitura de qualquer texto. Ler um texto impõe caminhos imprevistos ou não, reveladores ou não, "emancipatórios" ou não, vindos de um outro olhar ou lugar, às vezes, perigoso por se distanciar da realidade, do lugar social e da sensibilidade do leitor. É o caso, por exemplo, daquele professor que, por vezes, inadvertidamente adere a teorias de leitura ou a receitas que falseiam, pensando com isto estar compreendendo melhor a sua prática. (CORDEIRO, 2006, p. 91).

Embora haja uma infinidade de caminhos, é consensual entre professores e pesquisadores da área que a leitura é um processo abrangente e complexo, que envolve compreensão, intelecção de mundo, capacidade simbólica, interação e deve produzir sentidos. Como observa Lajolo (2010, p. 07) ao dizer que: "Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita."

Essa constante transformação da leitura permite que haja um reencontro com uma velha conhecida: a crise da leitura, que há tempos vem revisitando questões de ordem histórica, sociocultural e metodológica. Para compreendermos um pouco melhor esse cenário, necessita fazer um retrospecto às décadas anteriores para relembrarmos os movimentos e os momentos-chave de discussão em prol da leitura.

Os estudos iniciados a partir da década de 1970 tiveram a finalidade de elevar a leitura a objeto de discussão de numerosos congressos, cursos de qualificação e publicações diversas. E no decorrer dos anos 1980, os debates sobre as dimensões da leitura revigoram-se com a realização da Bienal do Livro e do Congresso de Leitura – COLE, e, posteriormente, com a criação da Associação de Leitura do Brasil – ALB.

Nas épocas citadas, eclode um momento de grande importância para as discussões voltadas para a problemática e o ensino da leitura no país, emergindo uma plêiade de pesquisadores que correlacionam o interesse pela leitura a aspectos do cenário sociocultural brasileiro. A partir das mudanças ocorridas, a questão do ensino da leitura adquire notoriedade nas escolas e nas universidades, encadeando uma verdadeira cruzada pela democratização da leitura no contexto brasileiro. *A*

priori essa bandeira é fincada nos meios acadêmicos, e mais tarde seria apropriada pelo poder público.

Essa apropriação em esfera governamental foi iniciada na década de 1990, quando um documento elaborado por docentes de universidades públicas e privadas e por técnicos em educação visava propor as diretrizes básicas necessárias às modificações curriculares que fossem condizentes às novas tendências educacionais. Foi a gênese dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os já conhecidos PCNs. Em seguida outros documentos surgiram para igualmente enfatizar a reestruturação do processo educacional[4].

À vista disso, no decurso de mais de quarenta anos, desde o aparecimento de diversos pesquisadores do campo das Letras e da Educação até os dias atuais, há uma constante preocupação em delinear as concepções interligadas ao universo da leitura e do leitor. Surgem concomitantemente outras inquietações: Como despertar no aluno o gosto pela leitura? Quais práticas são efetivas na mediação da leitura? Como formar leitores em um cenário de tamanha complexidade social e histórica? Como recuperar a leitura literária no espaço escolar? Como formar professores-leitores?

Longe de esgotarmos todas as possibilidades de respostas a essas indagações, nessa investigação buscamos inicialmente evidenciar os conceitos já formulados acerca do ato de ler, uma vez que nas últimas décadas, os movimentos pró-leitura fomentaram programas institucionais, como o *Pró-leitura*, *Proler*, *Leia Brasil*, *Fome de Livro*, dentre outros, que enunciaram uma profusão de debates, encontros, seminários e publicações. As plataformas anunciadas fazem parte de políticas governamentais ou organizacionais em prol da leitura. Cada uma delas apresentam missões e/ou compromissos específicos, como podem ser vistos na sequência.

Pró-leitura: o programa foi criado em 1992 por iniciativa da Secretaria de Educação Básica – MEC – em parceria com as Secretarias de Educação dos

[4] Cronologicamente, em 1997, o Ministério da Educação publicou a primeira edição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (voltada aos primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental). No ano seguinte, 1998, o interesse voltou-se aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Nos anos 2000, priorizou-se o nível médio de ensino. E em 2006, houve a edição das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, mais um documento voltado para o Ensino Médio que abarcava os princípios da reforma curricular decorrente das últimas décadas, assim como, da orientação aos professores a respeito de novas abordagens e metodologias para a educação. Recordamos que nesta pesquisa, por tratar da formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário, recorreremos posteriormente às referências voltadas para o Ensino Médio.

Estados, universidades e Embaixada da França (ROSA; ODDONE, 2006). Dentre os seus objetivos estavam a formação continuada, oportunizando ao professor a discussão teórica e ampliação do repertório de vivências de leitura e escrita, além de constituir estratégias de reflexão e de intervenção nas práticas pedagógicas. Constatamos que esse programa não está mais acessível no atual *site* do MEC. E na página da Secretaria de Educação Básica, é feita referência à Política de Formação de Professores e Alunos Leitores, cujo objetivo é similar ao Pró-Leitura.

Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura): é um projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao MinC – Ministério da Cultura. Ele está presente em todo o país, desde 1992, e por meio de seus Comitês, organizados em cidades brasileiras, vem se firmando "como presença política atuante, comprometida com a democratização do acesso à leitura" (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2010).

Segundo Peres e Gonçalves (2009), o PROLER foi lançado em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial n. 519, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, com o propósito de incentivar o interesse nacional pela leitura e escrita. Dentre os objetivos do PROLER, destacam-se: promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; Articular ações de incentivo à Leitura entre diversos setores da sociedade; Viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita; Incrementar o Centro de Referência sobre leitura.

Leia Brasil: este projeto integra uma Organização Não-Governamental especializada no incentivo e promoção da leitura como ferramenta de combate ao analfabetismo funcional. A Missão desta ONG é "fazer um Brasil de leitores". Dentre as suas ações têm-se: a democratização de livros e outros bens culturais por empréstimo; O oferecimento de cursos, oficinas e treinamento continuado para educadores, bibliotecários e outros agentes de leitura; O planejamento e a realização de eventos, espetáculos, encontros culturais e projetos promocionais em torno do livro e da leitura; O incentivo à produção de textos, a edição dos Cadernos de Leituras Compartilhadas; O armazenamento e a divulgação de informações sobre a promoção da leitura (LEIA BRASIL, 2015).

Fome de Livro: programa do Governo Federal ligado à Fundação Biblioteca Nacional criado em 2004. Segundo Rosa e Oddone (2006, p. 189), ele é

resultante de “[...] parte dos esforços do governo federal na tarefa de se construir uma política pública nacional para o livro, a leitura e a biblioteca pública no Brasil”.

Essas iniciativas têm orientado a formação docente no campo da leitura e o impacto delas tem trazido resultados significativos, na medida em que são questionadas ou são desconstruídas algumas concepções e práticas equivocadas. No entanto, elas possuem alcance limitado, já que não se constituem em políticas permanentes, nem de largo alcance.

Por conseguinte, após essa perspectiva histórica, consideramos importante desenredar as visões de teóricos e pesquisadores a respeito do universo da leitura. O prólogo das conceituações será baseado na percepção da qual muitos têm compartilhado. A ideia de que ler é produção e construção de sentidos. Dos diversos pesquisadores que partilham dessa interpretação, a princípio evidenciamos o ponto de vista de Jean Marie Goulemot (2011). Para o autor, ler é:

> [...] dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural [...]. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto [...]. (GOULEMOT, 2011, p. 108, grifo do autor).

Diante desse enfoque, a leitura é o processo em que o leitor é partícipe do ato. Ele é capaz de atribuir significados aos signos, compreendê-los, e não apenas decodificá-los, ou seja, o leitor tem capacidade suficiente para “entrelaçar” os sentidos do texto. A relação leitor-texto-autor certifica uma interação significante, tendo em vista que o autor, em sua escrita lacunar e polissêmica, desafia o leitor a investigar e aprofundar-se em outros horizontes. Por conta disso, a leitura, na maioria das vezes, é concebida como um diálogo tácito, uma interação verbal entre leitor e autor, este trama e aquele tece o sentido do texto.

Dado o teor da discussão, observamos que a concepção interacionista difere-se de outras duas visões: a estruturalista e a psicolinguística, às quais a leitura esteve associada durante muito tempo. Visando conhecê-las melhor, a seguir (QUADRO 1) serão apresentadas algumas peculiaridades desses três modelos:

QUADRO 1 – Modelos de leitura.

• Modelo estruturalista	Nesse paradigma, o texto é entendido como um objeto com existência própria independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para ensinar o conteúdo gramatical.
• Modelo psicolinguístico	Pelo viés dessa orientação, entende-se a leitura como um processo ativo da construção mental. Ela é seletiva, isto é, estrutura-se a partir daquilo que se espera, não só do que se vê.
• Modelo interacionista	A partir desse referencial, a leitura opera-se através do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto, que possibilitam acessar a opinião do autor.

Fonte: Adaptado para a pesquisa a partir dos estudos de Coenga (2010, p. 16).

Ao analisarmos o quadro em questão, consideramos que ao longo dos anos o texto deixou de ser visto como um objeto com informações definitivas. Nos dias de hoje, a compreensão é entendida como resultado da interação entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação contida nele. O leitor, diante de um texto, assume um papel ativo na concepção do sentido, neste momento o autor apenas indica o caminho a ser percorrido.

Esse cenário atual leva à concepção de leitura interativa que parte do pressuposto de que a leitura não é uma simples atividade de decodificação de itens linguísticos, mas, sim, um processo dinâmico de construção de sentidos, fundamentado na integração do conhecimento prévio que o leitor traz consigo com as formas linguísticas presentes no texto.

Desse modo, a cena revelada pelo modelo interacionista persuade ao cruzamento de vozes entre leitor e autor, no qual os sentidos se constituem e outras leituras se configuram. De forma que o texto não poderá existir sem a presença do leitor[5], como nos diz Cordeiro (2006):

[5] À luz da teoria dos esquemas, entendemos que compreender um texto é um processo interativo entre o conhecimento anterior do leitor, que se encontra armazenado em esquemas, e o texto. Conforme Moita Lopes (1996, p. 138), "[...] o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo".

> A trilha marcada pela materialidade do texto vai sendo devassada pelo leitor, que encontra no escritor o seu guia. [...]. Isto significa dizer que o leitor, seja iniciante ou experiente, encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com saberes oriundos de vários lugares e de suas experiências de vida. São os chamados conhecimentos prévios. Tanto valem para o leitor, quanto para o escritor. (CORDEIRO, 2006, p. 92).

No panorama apresentado pela autora, "saberes e conhecimentos se mesclam e se interpenetram" e ao leitor deve ser dado o direito de leitura. Esta é mais uma das percepções contumazes que vem sendo abordada pelos teóricos. E diante dela, perguntamos: Quais são as razões para a concretização da leitura? E mais uma vez buscamos as reflexões de Cordeiro para elucidar essa indagação. Segundo a autora, lê-se para:

> [...] se obter informações, seguir instruções, aprender ou "ressignificar" conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, *desenvolver o gosto pela leitura*, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais e imaginários, escapar à realidade ou por *prazer estético*, dentre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural. (CORDEIRO, 2004, p. 98, grifos nossos).

Outros autores conciliam a ideia que se comungue o fascínio pela leitura: o ler pelo prazer estético e não pela obrigação, o ler coletivamente construindo o diálogo entre si mesmo, a obra e os outros leitores. Tendo em conta isto, Daniel Pennac (2011, p. 13), em seu ensaio *Como um romance*, diz que "[...] o verbo ler não suporta o imperativo". A leitura não deve ser transformada em obrigação. Antes a leitura deve envolver preferências, escolhas e direitos[6].

Os direitos apresentados por Pennac mostram que o leitor pode investir no caminho que lhe convém e que ele deve ser respeitado em suas escolhas. Devemos pensar em indivíduos que gostem de ler crônicas, contos, romances, bem como aquele que gosta de ler apenas poemas, ou até os que afirmam que não gostam de ler. Conquanto, deve haver um estímulo dos pais, da família, dos professores, da escola? Eis uma questão que no momento não será debatida, mas que de igual modo todos os citados deveriam ter sua parcela de responsabilidade na formação de leitores e transformarem-se em mediadores da leitura.

---

[6] Como enuncia Pennac (2011), o leitor tem direitos imprescritíveis, assinalados a seguir: 1) O direito de não ler; 2) O direito de pular páginas; 3) O direito de não terminar um livro; 4) O direito de reler; 5) O direito de ler qualquer coisa; 6) O direito ao bovarismo; 7) O direito de ler em qualquer lugar; 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9) O direito de ler em voz alta; 10) O direito de calar.

O desafio de formar leitores é uma empreitada laboriosa, é necessário que o mediador oportunize situações que permitam ao filho/aluno escolher o tipo de leitura, para que possa sentir o prazer pelo ato de ler e desenvolva sua autonomia na qualidade de leitor. Não há como negar que é nas experiências que se têm durante a vida que se vai moldando o gosto – ou não – pela leitura. O deleite pela leitura acontece normalmente pela convivência e pelo estímulo. Daí a importância de os mediadores serem leitores e, em um primeiro momento, demonstrarem a sua admiração pela leitura em seus espaços de convivência.

A desenvoltura, o entusiasmo e o conhecimento literário são características fundamentais ao mediador, sendo necessário que ele seja apreciador da leitura para que possa ser agente causador do "bovarismo", que, segundo Pennac (2011, p. 141), é uma "doença textualmente transmissível" que faz inflar a imaginação, vibrar os nervos, embalar os corações, jorrar a adrenalina, dentre outras sensações. Esse prazer que vem da leitura não deve se esgotar ao término de um livro, provocando sensações duradouras e permanentes. Quando isso acontece, ocorre a fruição. A respeito desse aspecto da leitura, Eliana Yunes (2009) lembra que:

> A relação entre ler e prazer tem sido, nos últimos anos, valorizada, depois de décadas em que se falou na necessidade de criar o hábito de leitura, como se bastasse automatizar um gesto pela repetição e executá-la sem maior atenção, como quem, dirigindo um carro, aperta pedais e passa marchas. A questão, no entanto, é de outra ordem. Prazer – a psicanálise nos ensina – é um estado de satisfação do desejo em que todo indivíduo encontra o bem-estar, ainda que temporário, ainda que efêmero. A tendência humana, entretanto, é buscar repetir essas experiências em compensação pelas situações repressivas, amargas, que demoramos mais a esquecer. Mas demoramos também a esquecer de coisas belas e fortes que nos impactam, na leitura, por exemplo, da publicidade ou romance. (YUNES, 2009, p. 56).

Compreendemos que para o homem o ato da leitura vai além da convivência em sociedade. Muitas vezes, torna-se uma necessidade, um sinônimo de lazer e prazer, traduzindo-o como um ato voluntário e prazeroso para adquirir conhecimento de si e do mundo que o rodeia. Dessa forma, as leituras de mundo concebem uma série de perspectivas. Decorrendo, igualmente, os letramentos/os multiletramentos, concepções essas que alargam o campo de pesquisa e que serão norteadas na subseção a seguir.

2.2 CONTEXTUALIZANDO CAMINHOS: a gênese dos letramentos

O contexto atual das ciências linguísticas e textuais tem abordado investigações acerca do letramento. Muitos pesquisadores têm divergido conceitualmente sobre o tema, mas ao ponderarmos a respeito das divergências, há um foco em questão, falamos das práticas sociais diversificadas que circundam a apropriação da leitura e da escrita. Nesta contextualização, interessa também delinear os caminhos percorridos por autores e pesquisadores em relação ao letramento no Brasil. Consideramos que a origem do termo está associada à obra *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística, do final da década de 1980 (datada de 1986), e na qual a autora Mary Kato designa-o como o fenômeno que envolve os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, que, no entanto, não são incorporados às práticas sociais.

Na concepção de Kato (2003), na área da linguagem, a escola incorpora a criança no mundo da escrita, transmitindo a ela a capacidade de uso da linguagem escrita e do desenvolvimento cognitivo. Diante dessas práticas, a criança torna-se um sujeito "funcionalmente letrado" que atenderá às necessidades individuais, tanto quanto às demandas sociais que consideram o código escrito privilegiado. Ademais, a autora discorre que "a língua falada culta" é decorrente do letramento, que tem na escola a atribuição deste domínio.

Esclarecemos que apesar de Kato ter utilizado o termo *letramento*, ela não o conceituou. Quem contribuirá para essa conceituação será Leda Verdiani Tfouni na obra *Adultos não alfabetizados*: o avesso do avesso. Em 1988, Tfouni examina as relações entre escrita, alfabetização e letramento de um grupo de adultos brasileiros não alfabetizados, por meio da abordagem psicolinguística e de alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo. No decorrer de sua análise, Tfouni (1988) menciona a dessemelhança entre alfabetização e letramento:

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.
> O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 09).

A autora mencionada apresenta uma distinção entre letramento e alfabetização: o letramento é retratado no âmbito do social, diferenciando-se da alfabetização, que se situaria no âmbito individual. Em *Adultos não alfabetizados*: o avesso do avesso é evidenciado que, no âmbito das relações entre pensamento e linguagem, não existe uma conformidade conceitual entre analfabetismo e iletrismo.

Posteriormente aos estudos de Tfouni na década de 1980, as produções acadêmicas brasileiras iniciaram uma nova trajetória. A própria autora, em 1995, publica uma obra, intitulada *Letramento e alfabetização*, em que passa a inferir a aproximação entre esses dois processos. Como pode ser percebido desde o título.

A partir de então outros estudiosos passam a estabelecer uma relação entre alfabetização e letramento. Ainda em 1995, outro título acerca do tema é lançado no mercado editorial. Trata-se de *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, organizado por Ângela Kleiman. Nesta obra, é apresentada uma coletânea de dez artigos resultantes de pesquisas que abordam concepções de letramento em suas múltiplas perspectivas[7]. Kleiman discutirá a respeito do conceito de letramento, contrastando-o com o de alfabetização. As duas conceituações alternam-se ao longo dos escritos da coletânea (SOARES, 2004).

Três anos após, em 1998, desponta uma nova publicação tratando acerca do assunto letramento. A obra é *Letramento*: um tema em três gêneros, de autoria de Magda Soares. Na apresentação do livro há o foco deste estudo.

> Em primeiro lugar, um texto produzido para o leitor-professor com o objetivo de esclarecer o significado de *letramento*; mais especificamente, um texto informativo, descritivo e crítico [...].
> Em segundo lugar, um texto para o professor-leitor-estudante, envolvido em atividades de aperfeiçoamento e atualização profissional; mais especificamente, um texto que procura provocar e orientar a reflexão do professor, buscando suscitar e acompanhar os diversos e nem sempre previsíveis caminhos do processo de aprendizagem [...].
> Finalmente, um texto destinado a profissionais responsáveis por, em diferentes instâncias, avaliar e medir letramento e alfabetização [...]. (SOARES, 2010, p. 11).

[7] *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, de Ângela Kleiman (1995), é segmentado em quatro partes, observadas a seguir: 1ª. Aborda as concepções dominantes de letramento e sua relação com a pesquisa e o ensino da escrita; 2ª. Versa sobre as relações entre oralidade e escrita, através dos modos de participação da oralidade no letramento; 3ª. Apresenta as relações do sujeito não-escolarizado na sociedade brasileira; 4ª. Por fim, trata da ideologia do letramento na mídia e seus reflexos na constituição do analfabeto adulto. (SILVA, 2011).

As obras mencionadas podem ser consideradas vanguardistas no que concerne a esse objeto de estudo. Iniciando com Kato que inaugurou a utilização do termo “letramento”. Depois, Tfouni endossando as distinções entre alfabetização e letramento e fazendo com que este ganhasse *status* técnico nos âmbitos educacionais e linguísticos. Em consequência disto, a expressão começa a manifestar-se nas abordagens dos especialistas. E com Soares, o estudo acerca do letramento passa a ser incorporado e utilizado com maior frequência pelos profissionais da área.

Além da utilização, interessa saber a respeito da gênese desse termo nas produções brasileiras, pois até hoje há dificuldade em apresentar uma conceituação e uma contextualização para o surgimento dessa expressão.

O que vem sendo difundido a respeito, é a existência de uma grande probabilidade do termo letramento ter surgido da palavra inglesa *literacy*. Ou seja, uma versão portuguesa, uma espécie de neologismo, visto que no contexto de evolução das línguas há a coexistência da criação de novas palavras ou de novos significados.

Provavelmente, em língua portuguesa, tenha acontecido isso, posto que já se tivesse a concepção formada para palavras como: alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, analfabetismo, analfabeto, letrado, iletrado, mas não havia um conceito que denotasse “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18), isto é, que evidenciasse a tese de letramento.

Desse modo, o sentido criado para a palavra letramento vem da tradução literal do vocábulo *literacy* (inglês), que por sua vez deriva de *littera* (latim) que significa “letra”, acrescida do sufixo **-mento**, que designa o resultado de uma ação. Preconizamos que naquela ocasião houve o surgimento desse fenômeno, conforme a evolução do termo e da definição que se tem dele atualmente, uma vez que o verbete foi dicionarizado novamente há pouco tempo[8]. Apesar disto, e da sua

[8] Com referência à evolução e à definição do termo “letramento”, Soares (2010, p. 33, grifos da autora) ratifica que: “É interessante verificar que a palavra *letramento* aparece há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra *antiga* ou *antiquada*, palavra fora de uso, e com o sentido que não é o que a palavra *letramento* tem hoje; segundo o Dicionário Caldas Aulete, *letramento* significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo *letrar*, que significava o que hoje chamamos de *soletrar*. Estamos, pois, diante do caso de uma palavra que ‘morreu’ e ‘ressuscitou’ em

relativa circulação em meio à sociedade científico-acadêmica, são constituídas problemáticas no que se refere, principalmente, à acepção dos sentidos correlatos entre alfabetização e letramento.

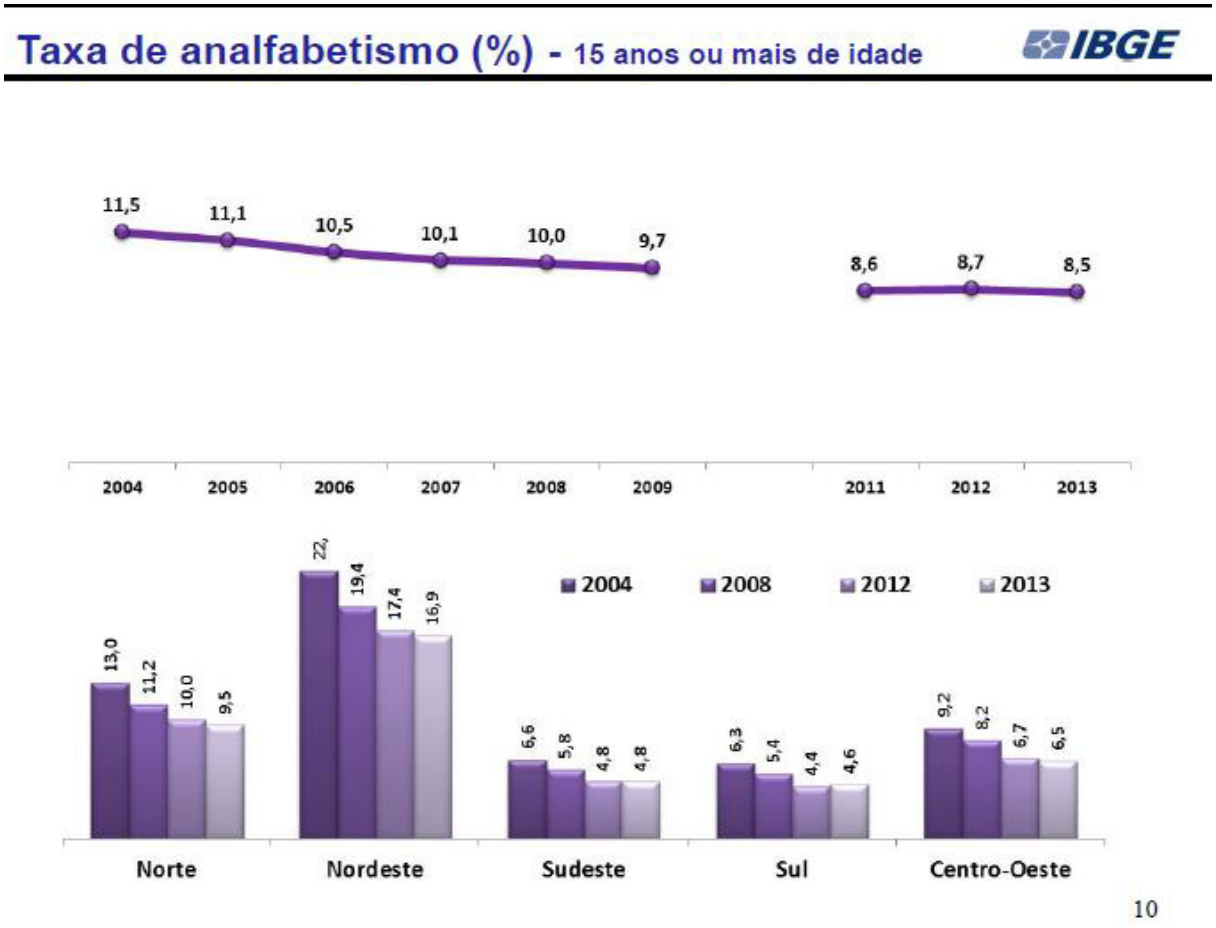
Alguns estudos consideraram o letramento no sentido de alfabetização, não se importando com as diferenças, e sendo reducionistas quanto às culturas orais e letradas. Enquanto outros se dedicaram a investigar que o desmembramento usual entre língua oral e língua escrita não esclarece o fato de que indivíduos considerados analfabetos consigam estruturar e elaborar textos oralmente, ao passo que uma parcela significativa de alfabetizados e com razoável grau de escolaridade não tenha competência para redigir uma sequência textual provida de coerência.

Em busca da contextualização para o termo letramento, descreveremos de forma abreviada um panorama a fim de delimitar a sua origem histórica. Desta forma, até hoje é indagado: Por que surgiu essa nova palavra, *letramento*? Esse questionamento será esclarecido respaldado nas pesquisas de Soares (2010), que inicialmente ressalta a familiaridade com a palavra analfabetismo, para, em seguida, esboçar um breve percurso histórico do termo. Conforme a autora:

> A palavra analfabetismo nos é familiar, usamos essa palavra há séculos, ela já está presente em textos do tempo que éramos Colônia de Portugal. É um fenômeno interessante: usamos há séculos, o substantivo que nega [...], e não sentíamos necessidade do substantivo que afirmasse: *alfabetismo* ou *letramento*. Por que só agora, a palavra *letramento* tornou-se necessária? [...]. Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do estado ou condição de analfabetismo nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: *analfabetismo*. (SOARES, 2010, p. 45, grifos da autora).

De acordo com a citação anterior, podemos depreender que o analfabetismo é um fenômeno conhecido entre os brasileiros, e que ele durante muito tempo foi motivo de grande preocupação entre especialistas da educação, e ainda o é hoje. Todavia, conforme as pesquisas mais recentes, o índice de analfabetismo tem apresentado queda, é o que mostra o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014): este índice caiu de 8,7%, em 2012, para 8,5% em 2013. Visualizamos essa menção no infográfico a seguir:

1896... É este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo."



INFOGRÁFICO 1 – Taxa de analfabetismo (%) – 15 anos ou mais de idade[9].

Fonte: IBGE, 2014, *slide* 10.

Devido a essa queda no índice de analfabetismo, mesmo que percentualmente baixa, é momento de coexistir outro tipo de inquietação, porque à medida que a taxa de analfabetismo vai declinando, um maior número de pessoas está aprendendo a ler e a escrever. A partir dessa constatação, notamos que a elevação dos índices de alfabetismo reflete em um acontecimento contemporâneo: a sociedade torna-se mais grafocêntrica – centrada na escrita –, mas não basta apenas saber ler e escrever, daí em diante temos que incorporar as práticas sociais da leitura e da escrita na vivência do indivíduo alfabetizado.

Inevitavelmente, do surgimento desse fenômeno, houve a necessidade de nomeá-lo: e a ele deu-se a designação de *letramento*. E voltando a atenção mais

[9] No exame do Infográfico 1, percebemos que não há menção da taxa de analfabetismo para o ano de 2010, no entanto, encontramos justificativa no fato que este indicador é calculado anualmente com base nos dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) que não foi realizada no ano citado. Isto se deve porque em 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou o Censo Demográfico.

uma vez em direção ao caminho histórico, requer explicar como outros países veem este tema. Notamos que os países com um maior nível de desenvolvimento têm reconhecido os sinais de *illiteracy* (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália) / *illetrisme* (França) da população. Evidenciamos que quando eles comprovam esses indicadores, não estão retratando um alto número de pessoas que não sabem ler e escrever, mas, sim, uma elevada quantidade de sujeitos que não vivem em estado ou condição de quem sabe ler e escrever.

Nos Estados Unidos, país em que os problemas de *literacy*/*illiteracy*[10] emergem, a partir do início dos anos 1980, constatou-se em avaliações realizadas pela *National Assessment of Education Progress* (NAEP), que os jovens instruídos no nível equivalente ao Ensino Médio não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. Enquanto que no Brasil, o problema caminhou inversamente. Primeiro preocupou-se com a aprendizagem inicial da escrita em torno do conceito de alfabetização, para depois despertar-se para a importância e a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita.

A propósito, há uma distinção entre alfabetização e letramento, mas embora sejam fenômenos com suas particularidades, no Brasil, em alguns momentos não há um discernimento, fazendo com que eles caminhem opostamente, quando na realidade deveriam traçar trajetórias simultâneas. Concordamos com a reflexão de Costa Val (2006) sobre essa característica:

> Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. [...]. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando a alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do letramento. (COSTA VAL, 2006, p. 19).

[10] Convém destacarmos nesta pesquisa que: "Também na língua inglesa, a palavra que nega – *illiteracy* – foi usada muito antes que a que afirma – *literacy*: desde o século XVII os dicionários de língua inglesa registram a palavra *illiteracy*, enquanto só no final do século XIX passam a registrar *literacy*. Isso quer dizer que o fenômeno que se evidenciou entre nós neste fim do século XX, exigindo a palavra *letramento*, já se evidenciara nos Estados Unidos e na Inglaterra no final do século XIX... estamos atrasados em 'apenas' um século..." (SOARES, 2010, p. 46, grifos da autora).

Na presença dessa hipótese, argumentamos que o ideal é “alfabetizar letrando”, tal como concebe Costa Val (2006), Soares (2004) e outros estudiosos da área. E, além disso, compreender a dimensão social do letramento. Acentuamos, por conseguinte, que no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e, frequentemente, se confundem. E, similarmente, é usual analisar esses processos pela perspectiva dos índices de analfabetismo, em detrimento dos diferentes tipos e níveis de letramento.

Nesse viés, o letramento, ou melhor, os *letramentos* são práticas sociais exercidas em diferentes contextos que vão constituindo níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita. O conceito inicial de letramento abre caminho a uma multiplicidade de práticas, a qual nesta investigação será denominada “letramentos múltiplos”. De acordo com o enfoque de Rojo (2009), em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, as exigências do mundo contemporâneo intensificam as práticas e os textos que circulam socialmente. Na concepção da autora:

> O conceito de *letramentos múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente [...]. (ROJO, 2009, p. 108-109, grifos da autora).

Esses aspectos levam a inferir que trabalhar as leituras e os letramentos múltiplos, é muito mais que alfabetização. Os usos e as práticas de linguagens tornam-se evidentes de modo a produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em variados contextos e mídias. Entretanto, para o envolvimento com tais práticas é necessário desenvolver certas competências básicas em busca de uma *práxis* com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas. As ações mencionadas suscitam ao conhecimento dos multiletramentos e a relação ensino e práticas, que a seguir será detalhado por meio da correspondência entre ensino de literatura e leitura literária.

2.3 CONECTANDO CAMINHOS: a leitura literária e o ensino da literatura

Desde as épocas mais longínquas, os livros são vistos pela sociedade como fonte de conhecimento, neles estão registradas todas as informações obtidas no decorrer dos séculos. Em relação ao estudo da literatura, ao longo dos anos, ele foi orientado por um prisma no qual o texto é a fonte única do sentido, baseando-se em sua imanência. Segundo essa visão, a literatura era vista como um resultado habitual da linguagem. Ela era considerada como uma produção passível de ser inserida em esferas classificatórias.

Tempos depois, a partir da década de 1960, surgem novas teorias literárias. Desta vez o enfoque estava na recepção do texto, mais necessariamente na figura do leitor e na sua colaboração no processo de leitura. Entrementes, texto-leitor exercem uma cooperação mútua. Em face dessa caminhada solidária com texto e leitor, a literatura atinge condição de fenômeno social, como assinala Leenhardt (2006):

> Sob a influência da tradição fenomenológica alemã, através de Ingarden, Gadamer, Jauss e Iser, de um lado, e de uma nova atenção para a literatura como fenômeno social, a figura do leitor, comparada à do texto, ganhou com efeito uma nova autonomia. A partir de então, a literatura, aparecia sendo *mais* ou *outra coisa* que não apenas o texto fechado em si mesmo, transformando-se num momento essencial da comunicação. A teoria literária podia, desde então, considerar que seu objeto consistia em uma tripla diligência que começava antes da forma textual, numa história de gêneros e de projetos, e se prolongava depois do texto, numa estética do efeito literário. (LEENHARDT, 2006, p. 19).

Diante dessa visão, entendemos a leitura como um fator decisivo na vida do ser humano, porquanto é através desta que ampliamos o conhecimento, buscamos informações, organizamos o pensamento, ampliamos o vocabulário e, muitas vezes, “viajamos” pelo mundo. Não podemos esquecer a questão da leitura, vislumbrando-a como um instrumento capaz de contribuir para a formação do cidadão/leitor consciente de seu papel na sociedade. Considerando esses esclarecimentos, esta seção tem por finalidade primordial refletir acerca da leitura literária, sobretudo, em relação ao seu lugar e a sua experimentação no ensino da literatura.

A literatura é capaz de ampliar horizontes, informações e o vocabulário dos que a leem. Deste modo, consideramos a leitura literária um instrumento que

contribui para a formação do leitor, consciente de sua cidadania. Conforme declara as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM):

> A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. Isso fica muito evidente quando assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, por exemplo, pois assim que saímos da sala em geral perguntamos ao acompanhante: "E aí, gostou?". É comum termos opiniões de imediato diferentes, ou termos nos detidos em aspectos às vezes ignorados pelo outro. É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. (BRASIL, 2006, p. 67-68).

Ante a assimilação desse paradigma, cabe nesse contexto sublinhar como os documentos oficiais têm atendido às expectativas do ensino de literatura no Ensino Médio. Na análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), é concebida uma proposta de ensino de literatura que ratifica lugares-comuns e concentra-se em aspectos filosóficos, e não nas questões próprias do ensino. Nele, é apresentada a seguinte concepção:

> [...] a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; **as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens** [...]. (BRASIL, 2000, p. 19-20, grifo nosso).

O grifo na citação anterior mostra que a literatura é vista como expressão das artes. E no Ensino Médio, a disciplina não se configura como uma área de conhecimento. Em relação às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), o volume 1 que trata da área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias tem uma maior preocupação com a literatura, apresentando um capítulo sobre "Conhecimentos de Literatura", assunto que praticamente não foi tratado no PCNEM.

A OCEM trata de assuntos pertinentes à literatura, e a princípio enuncia a indagação: Por que a literatura no ensino médio? Após esse questionamento

desenvolve algumas considerações acerca da formação do leitor, delineando-o desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O capítulo em questão dedica-se também a outros aspectos, como a leitura literária, a importância do leitor e como se constitui o perfil de leitores. Ele discorre sobre os atores escolares envolvidos com a leitura, expondo a respeito da formação do leitor crítico na escola, das possibilidades de mediação, do professor, da seleção dos textos, do tempo dedicado à leitura. E a conclusão orienta sobre o leitor e o espaço.

> [...] o professor deve ter em mente que a proposição de Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa.
> As orientações não devem ser tomadas como "receitas" ou "soluções" para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 17).

É importante salientar a ressignificação que a ação docente tem na prática de ensino de literatura, pois ainda conforme a OCEM:

> Quando se focaliza a leitura literária dentro do ensino da Literatura no ensino médio, evidencia-se a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro, muitas vezes não mencionada. O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos "literatura infanto-juvenil" a outros que fazem parte da literatura dita "canônica", legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série). (BRASIL, 2006, p. 61).

De fato, que essa passagem da leitura literária do ensino fundamental para o médio acontece de forma abrupta, ocorrendo "um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, [...] que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos" (BRASIL, 2006, p. 63). Verificamos que ao invés da experiência estética que a literatura pode proporcionar, ocorre a prática da fragmentação das obras, e até hoje é uma prática recorrente, sendo que nenhum dos documentos oficiais resolveu verdadeiramente a problemática.

Após as considerações acerca do ensino de literatura expressas nos documentos oficiais, retornamos à dimensão concreta vivida pelo leitor. Nesse caso,

o leitor deve comprometer-se com a leitura, projetar-se no texto e se confundir com ele, para que efetivamente possa inserir sua vivência nas relações sociais, e ser capaz de acatar, divergir ou até mesmo interferir no discurso do outro.

Barthes (1996, p. 82-83) compara o leitor a uma aranha, dado que "[...] o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura –, o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia". O autor utiliza metaforicamente a imagem do tecido para denotar que o texto se encontra em um entrelaçamento contínuo, deste modo, o leitor (aranha), no processo da leitura, constrói novas ideias por meio do diálogo permanente com o texto (tecido).

Reiteramos que o texto literário deve estar associado à existência do indivíduo, de forma que a literatura seja um elemento conectado ao seu cotidiano. Todavia, cabe demonstrar que na atualidade a literatura cada vez menos tem lugar no dia a dia das pessoas. Essa condição tem levantado questionamentos, estudos e pesquisas, e dentre os autores que difundem esse pensamento está Rildo Cosson (2014a). Em *Círculos de leitura e letramento literário*, ele revela um panorama que há tempo vem sendo constatado pelos professores de Literatura, que é a percepção de que "a literatura não está em parte alguma": a população adulta não lê por falta de tempo e os jovens, adolescentes e crianças, muitas vezes, não leem porque a escola não desenvolve metodologias competentes para formar o leitor literário.

Dessa forma, além de compreendermos as dimensões da leitura literária, também demanda realizar uma análise sobre o ensino de literatura, em razão de que quando falamos em formação do leitor literário, a escola e os professores aparecem como sustentáculos desse compromisso. Martins e Versiani (2008) fundamentam essa concepção:

> Tradicionalmente, o texto literário tinha primazia; era considerado o texto por excelência a ser estudado na escola. As antologias e, posteriormente, os livros didáticos eram constituídos, fundamentalmente, de excertos de literatura, tidos como exemplos a ser imitados pelos alunos, tanto como uso linguístico quanto conteúdo ético, estético e, muitas vezes, moral. (MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 11).

A visão tradicional mudou substancialmente, hoje a literatura é vista apenas como uma manifestação cultural dentre tantas outras, e diversas são as dificuldades enfrentadas no ensino da literatura devido a esse entendimento. Muitos acreditam que as obras literárias – representadas pelos livros – devem ceder lugar a

filmes, *shows*, vídeos, programas televisivos, etc. Não obstante, ao ser realizada essa transposição há a desconfiança de perpetuar o texto literário como irrelevante na formação literário-cultural. Assim, os diversos "índices de apagamento da literatura" tendem a estreitar o espaço da literatura na escola, ocorrendo o desaparecimento do seu *lócus* enquanto conhecimento (COSSON, 2014a).

Na visão de Zilberman (2012, p. 237), a escola é "encarregada do ensino da literatura e da difusão de um saber cultural", no entanto, essa instituição vem falhando nessa missão, uma vez que "reproduz o que a poética no passado e a teoria da literatura no presente escolheram". Propagando, desta maneira, outras inquietações: se a escola está descumprindo com o seu dever de ensinar literatura, em que momento ela está fracassando? O que ela pode fazer para mudar esse cenário?

Em busca de argumentações para esse contexto, estudos voltados para a Sociologia da Leitura foram investigados. Dessa forma, recapitulamos as experiências literárias da antropóloga francesa Michèle Petit, que trata do objeto em questão em suas três publicações em língua portuguesa, a saber: *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço (2013); *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2010); *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva (2009). Segundo a autora, a escola deve abrir espaço para as atividades dedicadas à leitura e à formação de leitores literários, e os professores devem utilizar o livro como um instrumento de transformação social.

> [...] abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não seja sentida como intromissão. Isto supõe, por parte do "mediador", um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros. Para que não se diga: "Mas o que ele quer? por que quer que eu leia?". E não se trata evidentemente de lançar-se em uma cruzada para difundir a leitura, pois esta seria a melhor maneira de afugentar todo mundo. Nem tampouco de seduzir, de fazer demagogia. (PETIT, 2013, p. 26).

Revisitando Zilberman (2012, p. 149), também há orientações acerca dessa preocupação: "A primeira medida a ser tomada pelo professor é colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula. A proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz a leitura [...]."

Na prática não há uma panaceia, ou uma espécie de fórmula mágica, para atuar na formação do leitor, contudo, além de metodologias eficazes, o

“mediador”, que neste contexto configura-se como professor, deve ser conhecedor da literatura, decerto que “[...] o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los e ser capaz de explicá-los” (LAJOLO, 2010, p. 22).

Mediante essas informações, o acesso aos livros e à leitura representa um elemento essencial para a prática social. Rezende (2013) enfatiza que:

> Como prática social, ou seja, na vida cotidiana de todos nós, quando lemos, a leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação: lemos o que gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido – suspense, policial, romance, poesia, crônicas etc. – seja porque recebemos indicação de uma obra por parte de alguém cuja opinião respeitamos; também porque a obra faz sucesso, ou então porque queremos reler... são muitas as variantes, sem contar que como professores ou críticos, além das nossas leituras preferidas, lemos por que precisamos no exercício da profissão – variante que gostaria de deixar de lado neste texto –, sendo que cada uma delas influencia a outra. A verdade é que leitura literária “não obrigatória”, que fazemos por vontade própria, promove antes de tudo uma identificação [...]. (REZENDE, 2013, p. 107-108).

Nesse sentido, o leitor intervém nas relações sociais estabelecidas, fazendo com que suas ideias e opiniões sejam ouvidas e, de tal modo, poderá divergir, relativizar, acatar ou mudar o discurso de outrem. Por essa razão, a leitura, em contexto escolar, deve compreender uma prática social complexa, que implica na interpretação do texto e do mundo escondido atrás dele, para tornar o aluno-leitor capaz de compreender diferentes textos com os quais se defronta.

O processo de formação de leitores deve imbricar-se com o desenvolvimento do professor-leitor. Em vista disto, a atuação deste profissional na condição de orientador de leitores torna-se imprescindível, uma vez que contribui para o processo de formação de si e do outro, dessa forma, ressalvamos que:

> [...] Talvez toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor. [...]. Que cada um, se assim lhe aprouver, encontre para si próprio ou para o destinatário que escolher, os caminhos pelos quais a leitura o conduza do espaço da intimidade para o espaço público. (PETIT, 2013, p. 17).

Nessa perspectiva, Lajolo (2010) comenta que os alunos não leem ou escrevem mal porque os seus professores identicamente têm esses sintomas. Consequentemente, é imprescindível que o professor preocupado em formar leitores literários, seja um “apaixonado” pela leitura, para que desperte o gosto literário dos

alunos. Por isso, é indiscutível a necessidade de um mediador no início da prática leitora. Muitas vezes o aluno internaliza o princípio segundo o qual sua leitura deve ser balizada pelas referências construídas pelo professor. Neste viés, Cosson (2014b, p. 32) evidencia que:

> [...] O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e, assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor [...].

É inegável que não basta apenas o professor selecionar, indicar ou até mesmo impor a leitura de uma obra literária, pois é da competência dele uma tarefa bem mais árdua que é a de transmitir sua paixão, seu desejo de ler, pois "[...] ainda que a 'escola' tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural [...]" (PETIT, 2009, p. 158).

Ressaltamos a importância de os alunos sentirem-se à vontade entre os livros e após a leitura convém aos educadores estimulá-los a compartilhar as emoções e as ideias despertadas. O professor deve incentivar a ler pelo prazer estético, porque o encantamento com as narrativas faz com que a leitura aconteça de forma significativa. Isto posto, a leitura precisa ser antes de tudo agradável para que possibilite descobertas, a apropriação e a produção de sentido na construção do conhecimento. Enfim, o "prazer" do texto deve ser (re)encontrado, sobretudo, pelo professor que trabalha com o ensino da literatura, prazer este, muitas vezes, perdido em meio às dificuldades causadas pelo cotidiano escolar, visto que a leitura é, segundo Petit (2010, p. 22), "uma arte que se transmite, mais do que se ensina".

2.4 ENTRELAÇANDO CAMINHOS: da leitura ao letramento literário

Observamos que, atualmente, as investigações a respeito do processo de letramento estão em voga no meio acadêmico. No entanto, apesar da expansão deste campo de pesquisa, as abordagens que envolvem outros estudos, tal como a ciência literária, ainda têm análises incipientes. Deste modo, este trabalho preocupa-se em discutir o conceito de letramento literário, retomando as questões acerca do processo de escolarização da literatura e ressaltando as práticas de formação de

leitores. Embora já estejam arroladas inúmeras pesquisas que envolvem o tema letramento, há necessidade de explorar o seu conceito, sobretudo no que concerne a sua ramificação na literatura.

Para nos aproximarmos de uma conceituação de letramento literário, vale rememorar, conforme foi visto no subcapítulo 2.2, o enfoque do letramento: que é a incorporação das práticas sociais da leitura e da escrita na vivência do indivíduo. Diante desta constatação, evidenciamos que ao letramento literário cabe transitar da escola para o social e do social para a escola. E antes de adentrarmos nessa perspectiva, é de suma importância apresentarmos e discutirmos a respeito de alguns conceitos apresentados para esse tema. Iniciamos essa averiguação citando um poema (na introdução deste capítulo aparece um fragmento dele em forma de epígrafe), o qual seu cerne é responder “O que é Letramento?”:

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédio,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem é você,
e de tudo que você pode ser.

K. M. Chong

O poema de Kate M. Chong[11], estudante norte-americana, retrata em versos a sua história pessoal com o letramento (SOARES, 2010). A leitura do poema aponta, conforme o fragmento citado na epígrafe, que letramento tem uma correspondência contínua com o prazer, o lazer, a leitura em diferentes lugares e sob diferentes condições, e esses atos pertencentes à leitura não acontecem – e não devem acontecer – somente na escola. Além disso, o letramento é a realização de descobrir a si mesmo, já que ao delinear o "mapa de quem você é" são descortinadas alternativas e possibilidades de se entender seja pela escrita, seja pela leitura.

Chong responde com clareza à indagação realizada. Entretanto, ainda diz respeito a esta pesquisa buscar mais conceitos que desvendem a essência dessa prática. A próxima interpretação a ser ponderada é a de Graça Paulino, a quem se deve a primeira manifestação do termo *letramento literário*, ocorrida em outubro de 1999, na 22ª Reunião Anual da ANPEd[12]. Nos Anais desta reunião, Paulino publicou o artigo *Letramento literário*: cânones estéticos e cânones escolares. Em seu texto, a professora expõe a seguinte tese:

> O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. A experiência estética, dentre as quais se inclui a leitura literária, está sendo mais valorizada agora, como modo de reumanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias [...]. (PAULINO, 2010, p. 165).

Após essa ocasião, o termo passou a ser utilizado em diversas pesquisas, sobretudo, naquelas que investigam as problemáticas do processo da escolarização da literatura, das práticas de formação de leitores e das especificidades da leitura do

---

[11] Originalmente o poema de Kate M. Chong encontra-se publicado em *Portfolios in Teacher Education* (1996), de autoria de M. McLaughlin & M. E. Vogt. A tradução com as adaptações necessárias está na obra de Magda Soares *Letramento*: um tema em três gêneros (2010).

[12] ANPEd sigla da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*.
Histórico da ANPEd: Fundada em 1976, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.
As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação. (In: http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia).

texto literário. Questões que também corroboram no desenvolvimento deste trabalho.

Denotamos, então, que uma grande parte desses estudos circunscreve o âmbito escolar como o grande promotor da leitura literária. Dado justificado pela circunstância de que à escola é admitida a tarefa de apresentar a literatura aos alunos. Outro pesquisador que realça essa tese é Rildo Cosson, que sete anos após o aparecimento do termo, lança a obra *Letramento literário*: teoria e prática (2006). Nesta publicação, Cosson (2014b, p. 11) explica qual a sua intenção ao escrevê-la, revelando que é para enfrentar certas situações "[...] de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da literatura na escola [...]". Ademais relata que:

> [...] uma proposta de ensino da leitura literária na escola básica. Resultado de vários anos de leitura, pesquisas, práticas de sala de aula minhas e de colegas, de alunos e de alunos de alunos, não foi escrito para especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos. Não pretende, portanto, revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos. Ao contrário, ele se configura, por assim dizer, como uma reinvenção da roda [...]. (COSSON, 2014b, p. 11).

O autor investiga a constituição do letramento literário no processo de escolarização da literatura, dando lugar à reflexão sobre o lugar da literatura na sociedade e o porquê da sua importância. Deste modo, surge uma indagação comum a todos aqueles que trabalham com leitura literária: Qual é o valor e a função social da literatura? E tal elucidação está, primordialmente, nas relações entre literatura e educação, a didatização ou a escolarização da literatura, a necessidade do ensino de literatura na escola e da seleção de textos – relacionadas ao cânone literário e as características do leitor-aluno –, esclarecendo a concepção de leitura que fundamenta o caminho a ser seguido para o letramento literário na escola.

Devemos, também, versar a respeito dos procedimentos que efetivam as propostas de letramento literário, isto é, abordá-las no seu sentido aplicado, com vistas a apresentar um método de trabalhar a literatura na escola, de modo a compreendê-lo como um processo educativo que deve ser organizado para atingir seus objetivos. Cosson, por sua vez, empreende um argumento pautado no desafio de gerar mudanças em uma escola que ainda resiste ao diferente. De modo que, após percorrer os caminhos traçados na obra, registramos a noção do autor a respeito desse processo:

> O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014b, p. 12).

O letramento literário é uma prática social, e, por consequência desse atributo, a escola é dos meios para sua concretização. A leitura literária necessita de um envolvimento singular proporcionado por um mundo feito de palavras, e para Cosson (2014b), essa convicção deveria ser levada às escolas no que concerne a responsabilidade da promoção do letramento literário.

Destarte, nessa pesquisa argumentamos a respeito de letramento literário a partir da conceituação formulada por Paulino & Cosson, no artigo *Letramento literário*: para viver a literatura dentro e fora da escola. De acordo com eles:

> [...] considerando a própria ampliação do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos* [...]. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67, grifo dos autores).

Ainda sob esse viés, consoante a afirmação dos autores supracitados, admitimos explicitar algumas ponderações acerca do letramento literário: a) o letramento literário visto como processo é considerá-lo um estado permanente de transformação e de ação contínua; b) o letramento literário é uma aprendizagem para toda vida e que se renova a cada leitura significativa, consequentemente, é uma prática que não começa e nem termina na escola; c) o letramento literário visto como apropriação é torná-lo um ato próprio, capaz de incorporar e transformar a literatura; d) letramento literário ocupa diferentes posições no sistema, e, desta maneira, cada leitor tem o seu próprio universo literário ao passo que participa da construção da manutenção e transformação da literatura; e) o letramento literário, enfim, manifesta-se na construção de sentidos, uma vez que ao apropriar-se da literatura, o indivíduo assegura o conhecimento de variados textos, consagrados ou não, além de possibilitar o estabelecimento de um repertório cultural.

Ao retomarmos à linha de raciocínio de Cosson (2014b), a escola, na figura do professor-mediador, torna-se a agente questionadora da seleção do cânone, pois ao dar espaço somente à leitura canônica não se propicia uma prática

democrática, que busca contemplar e refletir os mesmos princípios de um corpo social que é desejoso de liberta-se do peso da tradição e das exigências estéticas.

Além disso, a escola ao desprender-se das práticas metodológicas tradicionais atreladas aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura e subordinados à noção conteudística do ensino, muda essa trajetória, levando-nos a compreender que não é apenas o conhecimento literário que satisfaz, sobretudo, todo o cabedal de experiências de leituras que poderá ser compartilhado.

Esse compartilhamento de experiências leva à construção de uma comunidade de leitores como um dos princípios do letramento literário, e sob a perspectiva de Cosson (2014b, p. 47-48):

> É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Novos saberes a respeito das comunidades de leitores são acrescentados, com a publicação de *Círculos de leitura e letramento literário* (2014a), no qual Cosson apresenta uma proposta de organização e de funcionamento de “círculos de leitura”, orientando e oferecendo embasamento e sugestões de atividades para auxiliar tanto educadores na formação de leitores quanto os próprios leitores.

A fim de entendermos com maior acuidade sobre essa prática fundada em comunidades de leitores, no capítulo a seguir serão manifestados os conceitos, noções e características apresentados pelos principais estudos da temática ora mencionada.

3 TERCEIRO ENCONTRO: O “Clube da Leitura” – diálogos entre práticas e mediações para o letramento literário

> Ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações (hoje os leitores têm voz e antes não a tinham, como sabemos) para estímulo intensivo da própria experiência de *dizer* e *dizer-se*.
>
> *Eliana Yunes*

A tríade leitor-mediador-livro tem sido uma fórmula vital para promover a leitura literária. Desse modo, é imprescindível planejar momentos de contato com variados gêneros, procedimentos e formas, principalmente na escola, e, para que isso seja possível, as instituições de ensino devem suscitar um programa que dê sentido à leitura, capaz de transformá-las em uma comunidade de leitores onde alunos, pais e professores tornem-se membros deste projeto.

A relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar age por meio da reciprocidade, na qual o mediador encontra estratégias metodológicas flexíveis e ativas que alcancem de maneira eficaz a formação do leitor. Dentre essas metodologias apontamos a leitura compartilhada, que pode ser planejada para acontecer na sala de aula ou em encontros de grupos. Para um entendimento satisfatório dessa temática, a pesquisadora Teresa Colomer (2007) observa:

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143).

A “partilha de leituras” tem uma ação pedagógica relacionada ao hábito que vem desde o compartilhamento de contos durante a primeira infância. Apesar de que, ao longo dos tempos, houve uma grande resistência à leitura, e nas sociedades contemporâneas tem ocorrido uma consequente perda das formas de leitura coletiva. Sob esse viés, as atividades de compartilhamento da leitura reassumem a sua função de instrumento capaz de incumbir-se da recepção individual da obra, da valorização social, da criatividade e da autonomia, como reitera Garcia (2003):

> [...] na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação, está sempre aberta. Este talvez seja o aspecto mais fascinante de toda essa experiência, abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, para a auto-afirmação. (GARCIA, 2003, p. 20).

Notamos que os mediadores atuam com pertinência ao considerar o texto literário como um recurso para o trabalho com a leitura, sendo submetidos ao desafio de partilhá-lo de forma criativa com os outros, que, logo, potencializam esse instrumento na reconstrução deles próprios. Por isso, os mediadores possuem um papel muito importante na socialização da leitura literária. Conforme Petit (2013, p. 29), tais agentes têm funções específicas, como: a) levar as crianças e os adultos a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos; b) transmitir suas paixões, suas curiosidades; c) questionar sua profissão, e sua própria relação com os livros, sem ignorar seus medos; d) dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão e certamente algumas saberão lhes dizer algo em particular.

Dessa forma, ao mediador é atribuída a competência de "propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos" (PETIT, 2013, p. 29), de maneira que a leitura se constitua em uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado unifiquem-se de modo indissolúvel. Dessa experimentação, compartilhamos do ponto de vista de Paulino (2010), que pronuncia:

> As experiências mais refinadas de letramento que se desenvolvem na sociedade constituem um espaço do sujeito-leitor que se articula ao espaço público, através do acompanhamento de notícias e eventos ligados a publicação, da compra e empréstimo de livros, ou de **outras formas de troca**. (PAULINO, 2010, p. 120, grifo nosso).

Essas "outras formas de troca" apontadas por Graça Paulino encontram-se interligadas às experiências metodológicas, às quais os leitores podem cambiar com suas vivências literárias. Desta maneira, o presente estudo apresentará esclarecimentos pertinentes às práticas e às mediações de leitura em grupo.

3.1 PRÁTICAS DE LEITURA: um encontro entre mediadores e leitores

A mediação da leitura é uma condição preeminente à prática leitora, visto que em sua fase inicial necessita de um "orientador". Essa função, de modo geral, é

exercida pelo professor. Todavia, a mediação deve ser pautada no conhecimento dos métodos que levam os leitores a apropriarem-se do sentido da obra.

Em *A literatura em perigo*, Todorov (2009) refuta a aplicação de métodos e teorias em lugar da leitura das obras. O crítico literário traça um percurso que favorece a uma ruptura significativa, e até mesmo com sua própria obra produzida naquela conjuntura, no que se refere a uma nova abordagem da literatura. Todorov propõe um estudo da literatura acima de tudo voltado para o quê ela tem a dizer à sociedade, não somente pela dimensão da estrutura da forma, mas enfatizando os seus sentidos.

> É verdade que o sentido da obra não resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desparecimento. As inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio. Não devemos acreditar nos espíritos maniqueístas: não somos obrigados a escolher entre o retorno à velha escola interiorana – em que todos vestiam uniforme cinza – e o modernismo radical; podemos manter os belos projetos do passado sem ter de vaiar tudo que encontra sua origem no mundo contemporâneo [...]. (TODOROV, 2009, p. 31-32).

Nesse excerto, Todorov articula a respeito do ensino de literatura e a realidade vivenciada pelos alunos do nível médio francês, comparando-os a um edifício em construção. Segundo o ponto de vista do autor, o prédio, após a sua edificação, deverá estar livre dos andaimes, pois o que importará de fato será a sua arquitetura e sua funcionalidade. Mas será que nos estudos literários a construção do saber ocorre dessa forma? O próprio Todorov responde a essa indagação, porque para ele o que sucede é a manutenção dos andaimes, sendo estes transformados em objeto de estudo. Eis a complementação do seu pensamento no fragmento a seguir:

> Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legitimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em práticas e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O

> professor de ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento. (TODOROV, 2009, p. 41).

Esse equívoco nos estudos literários foi corroborado pela crítica formalista a partir da segunda metade do século XX, a qual Todorov foi "um dos emblemáticos praticantes da abordagem estruturalista em literatura" (MEIRA, 2009, p. 07). A tese dessa corrente estava em relativizar as verdades contidas nos textos literários, desvinculando-os da realidade exterior ou autoral. Porém, mais tarde, o próprio Todorov redireciona esse caminho, passando a considerar a obra e o autor na perspectiva dos estudos literários. Desse modo, Todorov (2009) veio a defender a compreensão do texto na qualidade de produção inserida social e temporalmente. Em sua opinião a leitura deve ser encorajada por todos os meios:

> [...] inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2009, p. 82).

A partir desse horizonte, avistamos Rildo Cosson que, por sua vez, em *Círculos de leitura e letramento literário* (2014a) esclarece a respeito dos métodos empregados para o ensino da literatura, expondo os modos de ler da leitura literária: a) falta da *práxis* das variadas correntes teórico-críticas: a formação do professor de Letras é deficiente em relação às práticas de leitura crítica; b) o conhecimento das correntes teórico-críticas não é suficiente para o ensino nas escolas do nível básico: questiona-se a respeito desse conhecimento estar presente no ensino básico. O objetivo dele é formar leitores literários competentes e não profissionais das Letras; c) as implicações dos programas e das práticas de leitura em sala de aula: em cada um dos níveis de ensino tem-se um encadeamento diferente. No ensino fundamental (EF) coexiste a leitura ilustrada *versus* a aplicada, a primeira ocorre nos anos iniciais do EF, reservando-se apenas à fruição, sem que haja no processo da leitura uma verdadeira ação executiva; já na segunda, predominante nos anos finais do EF, os textos literários são utilizados para consolidar a competência da leitura e da escrita.

No nível médio, o ensino da história da literatura é pautado pela apresentação de períodos ou escolas literárias; d) localização dos modos de ler nos espaços acadêmico-escolares: essa última implicação consiste na organização de um sistema coerente aos fins pedagógicos, com possibilidades de indicar o constructo teórico da leitura literária e não apenas de revelar práticas para o uso efetivo do texto literário.

Graça Paulino (2010, p. 161-162) acerca dos modos de ler observa que: "A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres". Reiteramos que formar leitores no ambiente escolar simboliza um desafio. Coexistindo outras problemáticas, além das metodológicas, pois na tentativa de fazer com que os alunos leiam e se interessem pela leitura de variados gêneros, muitas vezes, são sugeridos livros distantes da realidade vivenciada, ou até mesmo que nem o próprio professor leu. Em outros casos recorre-se à grande "salvação": o Livro Didático (LD). Zilberman (2012) lembra acerca disto:

> Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar do lado de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino. (ZILBERMAN, 2012, p. 53).

Em relação ao LD, a complicação está no fato que este recurso educacional limita a literatura, ao abordar várias obras e vários autores, trazendo somente fragmentos de obras literárias. É fato de que o LD em sua maioria não é capaz de contemplar uma obra completa, pois na acepção da autora, os livros:

> [...] raramente são consumidos por via direta, e sim através da mediação do principal meio de leitura da escola brasileira: o livro didático, descendente das apostilas e seletas dos tempos idos. Porém, o êxito do didático, cuja produção aumenta à medida que cresce a população estudantil, atravessando os graus de ensino e, hoje, confortavelmente instalado, com toda propriedade, na universidade, só foi possível porque vigora ainda a dificuldade de acesso a outro tipo de livro. (ZILBERMAN, 2012, p. 88).

Dessa maneira, para os professores, sobretudo os não leitores, o LD acaba sendo o expediente principal. De acordo com Lajolo (2010, p. 63) muitos

livros “[...] subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, [...] alienam o professor de sua tarefa docente [...]”.

Outra condição determinante é o fato de diversos estudiosos concordarem que a raiz da leitura está na escola. Esse viés coloca os professores como responsáveis por apresentar o mundo da leitura ao aluno e torná-lo um leitor capaz e proficiente. O docente – como exemplo precípuo de leitor – necessita dispor de textos literários e lê-los para/em turma. Ao propiciar a mediação do processo, ele está apto a elevar o aluno ao *status* de leitor autônomo e crítico, por meio de uma concepção de leitura que sustente estratégias, amalgamando a tríade autor-texto-leitor. Informamos, no entanto, que essa incumbência nem sempre é fácil, e Colomer (2007) revela um dos porquês dessa objeção:

> [...] Ante a dificuldade de guiar a leitura de obras integrais, prefere-se a leitura de fragmentos e, muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta, o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos as características gerais enumeradas ou se fixem em saber que devem admirar algumas obras determinadas. No melhor dos casos aprende-se a interpretar de forma implícita, se a leitura do professor é bastante expressiva para isso, ou seja, se permite ver, com clareza suficiente, o que ele faz para obter sentido. (COLOMER, 2007, p. 182).

O professor-leitor ao admitir o papel de guia também assume a responsabilidade de proporcionar subsídios de intelecção de sentido das obras frente às dificuldades. Ele ainda endossa noções de entendimento de certas dimensões ou aspectos da obra que ocasionem dúvidas, da mesma forma que pode estimular interpretações mais profundas, mas tem que se perceber como um acompanhante e não como o executor desse processo que implica também em conhecer práticas de leitura que auxiliem nessa atividade.

Por certo, a finalidade das práticas de leitura consiste no estabelecimento de conexões entre leitor e mediador. Esse pode adotar múltiplas formas metodológicas: leitura em duplas, discussões em grupo, clubes de leitura assistidos, anotações sobre leituras, uso das mídias e redes sociais para firmar trocas e experiências com o leitor. Dessa forma, as práticas, dentre elas a formação de *comunidades de leitores* dentro ou fora da sala de aula, alargam os laços, e por meio do compartilhamento são criados vínculos entre a escola, as famílias e os amigos, ou seja, a ação pode ser estendida para além do grupo instituído.

3.2 COMUNIDADES DE LEITORES, CÍRCULOS DE LEITURA, CLUBES DO LIVRO: compartilhando leituras literárias

Atualmente com a ajuda da rede mundial de computadores, prontamente, podemos realizar uma pesquisa em *sites* de buscas e em instantes encontrar diversas referências ao termo *comunidade de leitores*. Geralmente o que é revelado nessas pesquisas são *blogs* individuais ou coletivos, convites de clubes da leitura, páginas em mídias sociais, divulgações de eventos em bibliotecas, estratégias de como montar uma comunidade de leitores e até mesmo anúncios publicitários de livrarias e editoras que adotam esse expediente para a promoção de seus artigos comerciais. Em face da análise do material dessa demanda, registramos que uma comunidade de leitores é estruturada em torno de:

> [...] um grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome – por exemplo, um escritor.
> É frequente também o alerta para o fato de não se pretender, nesses encontros, discutir conhecimento acadêmico ou desenvolver análises textuais profundas. Tão simplesmente é uma modalidade mais ativa e social de promoção da leitura e do livro. (DIONÍSIO, 2014).

Por esse ângulo, concordamos, mais uma vez, com Dionísio que segmenta essa modalidade coletiva de leitura em duas perspectivas, quanto à *construção de sentidos* e às *teorias de aprendizagem*:

> Quanto à construção de sentidos, as *comunidades de leitores* são devedoras da noção de que os sentidos que construímos sobre os textos são partilhados por *comunidades interpretativas*: entidades públicas e coletivas compostas por todos aqueles que detêm uma mesma estratégia de interpretação ou um mesmo modelo de produção de textos.
> Quanto às teorias de aprendizagem, nessas comunidades interpretativas ou *comunidades de prática*, aprendem-se, desenvolvem-se e ativam-se modelos culturais: teorias tácitas e cotidianas de um dado grupo que definem o que é típico e normal do ponto de vista desse grupo. (DIONÍSIO, 2014).

Desse modo, compreendemos que, nessa modalidade de leitura, os integrantes do grupo podem ter conhecimentos díspares quanto ao tema ou à obra, porque nas *comunidades práticas* importa prover a cumplicidade entre os seus membros, e não que eles tenham o mesmo domínio leitor. Yunes (1999) declara a vantagem dessa experiência:

> A vantagem é que os *Círculos* podem ter o tom que convier ao grupo: iniciantes somos todos em qualquer experiência nova que vivemos, mas é por certo diferente trabalhar numa discussão de um texto teórico no seminário para o doutorado ou abrir uma roda de inscrições para o público que deseja aproximar-se de um *Calvino* ou de "A terceira margem do rio". Como estratégia, os círculos proveem, aqui ou lá, a paulatina inscrição dos sujeitos no contexto da cultura – na sua acepção etimológica – pela rede de confiança que se cria para que possa expressar-se. (YUNES, 1999, p. 21).

Cosson, baseando-se nos estudos de Stanley Fish, evidencia os fundamentos da comunidade de leitores, quando escreve que:

> Embora a noção de comunidade de leitores possa ser deduzida de vários estudos sobre a literatura, o ponto central dessa concepção no campo literário parece ter partido do texto de Stanley Fish, *Is there a text in this class?* (1995), publicado inicialmente em 1980. Nesse texto, o autor argumenta que o que designamos como texto literário é, na verdade, resultado de uma construção do leitor, ou seja, é porque se lê um determinado texto como um poema que ele se torna um poema e não porque possua alguma característica ou organização textual que indique tal coisa. A decisão de ler como poema não é, todavia, individual. Ao contrário, qualquer texto pode ser um poema porque tanto a categorização como os sentidos que damos a um texto estão previamente assegurados pelas regras da comunidade interpretativa à qual pertencemos [...]. (COSSON, 2014a, p. 137).

Nesse sentido, os membros do grupo aprendem as mesmas categorias de compreensão necessárias à apropriação de sentido de um texto, isto é, a representação de comportamentos ratificados formal e culturalmente reconhecidos. E, mais uma vez, esquadrinhamos o ponto de vista de Cosson:

> Todavia, não se trata apenas de reconhecer que nós e nossos objetos são perpassados pelas convenções de uma comunidade interpretativa, que nossa percepção de mundo está relacionada aos nossos interesses e ao ambiente social em que vivemos. O ponto principal da argumentação de Fish é que não há nem leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, que só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa. Reconhecer, portanto, que toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade, que são regras dessa comunidade que informam o que lemos e como lemos, não tem por objetivo superar essas regras e convenções em busca de uma definição objetiva ou mais adequada de leitor ou texto, mas sim compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores. (COSSON, 2014a, p. 137-138).

A participação em uma comunidade, caracterizada pela interação social, pela prática colaborativa e construtiva, mobiliza a ação na escola. Logo, os alunos relacionam-se em um contexto para o desenvolvimento de saberes e leituras do mundo, da língua e da literatura ao envolverem-se em comunidades de leitores que,

por sua vez, desenvolvem caminhos que não se findam nos encontros presenciais, mas fazem com que a leitura desponte como uma autêntica experiência social.

Após a projeção dessa diretriz acerca das comunidades de leitores, acentuamos que o processo de leitura literária ora mencionado neste capítulo, também denominado por diversos autores como *Círculo de leitura*, tem sido utilizado como uma metodologia aliada à formação do leitor. Essa prática recebe diferentes nomenclaturas nas suas variadas manifestações, tanto dentro como fora da escola, tal como aparece no título deste subcapítulo. Nesta pesquisa optamos por "Clube da Leitura" para a designação desse procedimento metodológico. Para Cosson (2014a), o círculo de leitura consiste:

> [...] no compartilhamento de leituras por um grupo de pessoas. É uma prática que demanda a leitura silenciosa e solitária, feita normalmente em casa ou em um tempo reservado para isso na escola. Também pode envolver a leitura em voz alta de trechos dos livros quando um romance ou do texto integralmente quando um poema ou um conto mais curto [...]. (COSSON, 2014a, p. 131).

Percebemos que esse compartilhamento tem práticas leitoras diversificadas. E que nas situações de aprendizagem que acontecem na escola, os grupos "passam pela intervenção pedagógica do professor" (COSSON, 2014b, p. 131). No entanto, destacamos que os protagonistas da leitura são os alunos e que o leitor-guia[13] exercerá a função mediadora sem retirar a característica peculiar a essa prática: a autonomia. Yunes, da mesma forma, mostra interesse no desenvolvimento dessa temática, em seu livro *Tecendo um leitor*: uma rede de fios cruzados, a autora evoca que:

> Há, de fato, muito o que aprender nessas vivências de partilha, quando efetivamente, no centro do círculo, está o que é a sua razão de ser: o texto, igualmente equidistante de leitores e autor, tende como leitor-guia um mediador paciente, generoso. (YUNES, 2009, p. 77).

Segundo Yunes (2009), essas práticas foram abolidas das salas de aula, porquanto que o sistema educacional, na figura do professor, é pressionado a cumprir o conteúdo programático, ou seja, dar-se razão à quantidade de matéria a

[13] No contexto dessa investigação, *leitor-guia* é o que anteriormente chamamos de "mediador" ou "orientador", que em um círculo de leitura é a "figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria" (YUNES, 2009, p. 80), e, ainda, deve ser conhecedor dos processos da leitura literária. Daqui em diante, utilizaremos essa terminologia para singularizar os sujeitos que foram responsáveis por esta tarefa na pesquisa de campo.

ser “aprendida” pelo aluno. Enquanto isso, a leitura solidária é obliterada e se negligencia que: “Ler em círculo é uma estratégia para não se ficar a ‘andar em círculo’, mas não significa prender-se ao interior do círculo, e sim abrir-se ao diálogo” (YUNES, 2009, p. 77).

Dessa abertura ao diálogo, a leitura que antes era *solitária* transforma-se em *solidária*. Essa simples troca de fonema conecta leitores a interpretações variadas que estimulam não somente o processo da leitura, mas, também, a “própria experiência de *dizer* e *dizer-se*” (YUNES, 1999, p. 21, grifo da autora), tal como foi dito na epígrafe de abertura desse capítulo.

A partir desse momento, ao experimentarmos outros modos de leitura, como os círculos de leitores, podemos começar com a metodologia de leitura protocolada e depois evoluir para a leitura espontânea. Da mesma maneira é relevante que esse aprendizado seja instigado no seio familiar ou até mesmo por elementos externos, que muitas vezes concorrem com o ato de ler, sobretudo, em relação à influência causada nas crianças, nos adolescentes e jovens. Bem como é descrito na passagem a seguir:

> Eu tive realmente vontade de ler quando as duas televisões quebraram. Vi-me diante de uma situação que nunca tinha acontecido. Sem televisão [...] todos os meus amigos tinham viajado de férias. Vi-me com o que? Com um livro na mão! Viajei com esse livro, investiguei com o personagem na Inglaterra, sofri os medos de Stephen King; porém foram livros que logo deixei de lado, me pareciam muito fracos. (PETIT, 2009, p. 143-144).

A citação revela a declaração de um jovem chamado Daoud, que leva a indagações que devem chegar à escola brasileira, tais como: o que tem realmente interessado aos jovens? A leitura literária tem alcançado os alunos? Qual é o nível de maturidade dos alunos em relação à literatura? Muitas outras questões relacionadas ao campo do Letramento Literário poderiam ser expostas, mas no momento compete responder como conciliar essa prática de leitura com a formação do leitor juvenil. Interessa aos objetivos da pesquisa compreender a contribuição do desenvolvimento da prática metodológica “Clube da Leitura”, a partir da leitura do conto literário, para a constituição do letramento literário e digital de uma comunidade de jovens em uma escola pública de São Luís – MA.

Ao respondermos sobre esses questionamentos, devemos pensar a respeito do objetivo da literatura no Ensino Médio, que a princípio seria formar leitores conscientes das funções da literatura e que gostem de ler o texto literário,

como preconiza as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 54), trata-se de "[...] 'letrar' literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito", implicando, desta forma, na descoberta da fruição que caracteriza o contato com a literatura. Entretanto, apesar desse esforço, constatamos que na realidade:

> [...] grande parte das leituras continua a ser fixada pelo professor. Esse, todavia, não é o principal problema, porque é importante a sua mediação, no caminho do amadurecimento dos leitores: ocorre que a voz do aluno quase nunca é ouvida e os sinais de suas inquietações e interesses passam despercebidos aos docentes. Os alunos permanecem seguindo instruções até o final do Ensino Médio [...]. (PEREIRA, 2008, p. 188-189).

Essa leitura permanentemente guiada pelo professor acaba determinando a falta de autonomia do aluno, situação que segue até mesmo no meio universitário e, sobretudo, nos cursos de licenciatura, os quais formarão professores de Língua Portuguesa e Literatura que, consequentemente, terão que "formar" o gosto literário dos alunos.

O preocupante a respeito de investigações que envolvem o processo da leitura é que aparenta que o pesquisador literalmente anda em "círculos", pois embora ele queira avançar mostrando as metodologias, as práticas possíveis e os benefícios da leitura, de certa forma, ele sempre volta a caminhar no tortuoso itinerário do retrocesso. Em um debate ocorrido entre Roger Chartier e Pierre Bourdieu (2011), sobre a prática cultural da leitura, aquele assegura:

> Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos [...]. (CHARTIER, 2011, p. 240).

O posicionamento de Chartier aponta para um problema, diz-se do efeito paradoxal que o sistema escolar fundamenta sobre a necessidade ou a capacidade de leitura. A escola tende a desencorajar algumas formas de leitura, o que acaba por desenraizar o contato com a literatura que poderia transitar entre diversos caminhos: o erudito, o popular, o impresso, o digital, o infantil, o juvenil, o adulto, o solidário, o solitário, dentre tantos outros. Sem um anular aos demais.

Em virtude do que foi reportado, é atribuição do leitor-guia, além de explorar os caminhos da leitura, conhecer as variadas práticas metodológicas, que possam ser aplicadas na mediação da leitura literária no ambiente (extra) escolar, oferecendo uma gama de oportunidades em relação à abertura ao tratamento das obras literárias. As práticas desenvolvidas ao longo dos anos demonstram que o diálogo da literatura com o cotidiano é um procedimento viável, mas que necessita de ações efetivas, em que todos os atores escolares devem estar envolvidos nesse processo.

Dessa forma, a leitura literária necessita ser descoberta pelo leitor juvenil como uma fonte perene de prazer/saber/fazer, e o uso de estratégias de leitura promove a interação deste leitor com o texto, semelhantemente como o desenvolvimento de metodologias é capaz de integrar a relação leitor-livro, ao leitor-guia é alçada a função conciliatória entre os agentes da leitura. Por meio da mediação, o leitor-guia passa a conhecer a eficácia das práticas que podem se constituírem de diferentes modos.

No tocante à comunidade de leitores, a integração perpassa pela criação de contextos nos quais a leitura desempenha funções sociais diversas e valorizadas pelos sujeitos que nela se envolvem. Por isso, essa é uma prática que pode ser desenvolvida em sala de aula, na escola ou fora dela. Assim sendo, nessa investigação, também serão apontadas comunidades de leitores em esferas de atuação e de participação virtuais, pois chama atenção esse novo formato em que a produção e a circulação de sentidos da leitura surgem em função dos recursos disponibilizados pelas redes digitais.

3.2.1 Comunidades.com-partilhando leituras

As possibilidades dadas por meio dos recursos midiáticos levam as comunidades a se amplificarem entre o social e o virtual. Como exemplo, podemos citar leitores que frequentam bibliotecas, livrarias e outros espaços e compartilham suas experiências de leituras em ambientes virtuais. Muitos desses possuem *blogs*, *vlogs* e/ou outras ferramentas disponibilizadas na Rede. Nesses moldes, no Brasil, há inúmeras comunidades virtuais de leitores que fomentam iniciativas tanto nos espaços digitais como nos físicos. Dentre elas, mencionamos o *Skoob*, que é

considerada a “maior rede social de leitores do Brasil”[14]. O seu funcionamento está descrito a seguir:

> Funcionamos como uma estante virtual, onde você pode não só colocar os livros que já leu, como aqueles que ainda deseja ler. Tudo de forma organizada para que você não se perca durante as leituras. E você ainda tem a vantagem de poder compartilhar suas opiniões com seus amigos, fazer trocas de livros, participar de sorteios, ganhar cortesias e muito mais.
>
> [...]
>
> O primeiro passo é se cadastrar no SKOOB, tornando-se um “skoober”. Depois, adicione seus livros à sua estante. A partir daí as coisas começam a ficar mais divertidas, existem várias ferramentas no site para você interagir com outros skoobers. Experimente! (SKOOB, 2015).

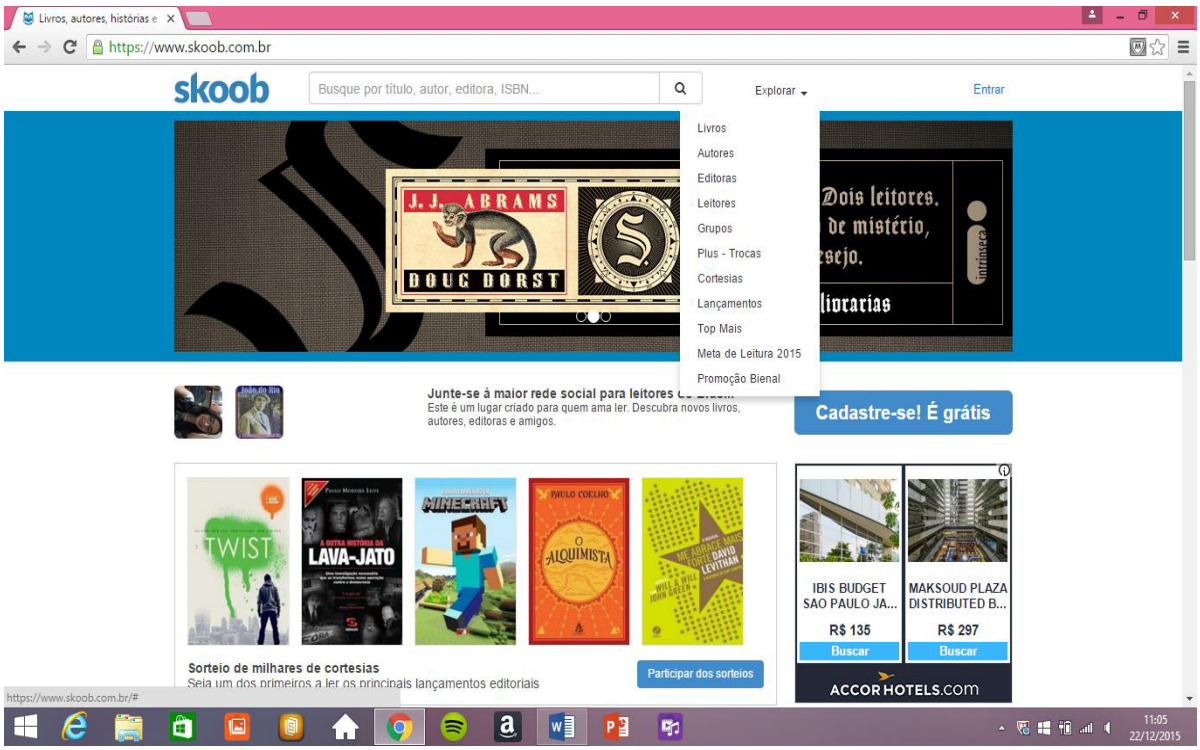


FIGURA 1 – Página inicial da comunidade *Skoob*.

FONTE: *Print screen* da página inicial (2015)[15].

Pela descrição obtida no *site*, compreendemos que o indivíduo que se inscreve nessa comunidade virtual participa de encontros com obras e outros leitores, posicionando-se também como crítico literário, ao passo que ele pode indicar, classificar e realizar outras atividades inerentes às obras lidas. Diante desse panorama, na visão de Ferrarezi (2014):

---

[14] Informação obtida na página dessa comunidade virtual de leitores. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/inicio/quem_somos>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

[15] Disponível em: <<https://www.skoob.com.br>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

> [...] Ao acessar uma página do Skoob – que é bem mais que um simples catálogo de obras ou uma base de dados literária – dedicada a um determinado livro, é concedida ao leitor a possibilidade de observar os rastros de leitura de outrem, dos leitores que leram, estão lendo ou relendo, dos que vão ler e também dos que abandonaram a leitura de uma obra em questão. (FERRAREZI, 2014, p. 96).

A página inicial da comunidade mencionada traz, no menu “Explorar”, abas que levam o navegador a conhecer livros, autores, editoras, leitores, grupos, trocas, cortesias, lançamentos, o Top Mais, a Meta de Leitura para o ano e promoções de grandes eventos relacionados à leitura. No *site*, também, tem a possibilidade de inscrever-se gratuitamente e tornar-se um “skoober”, denominação dada aos membros dessa comunidade. A partir daí, compartilha-se livros lidos, os que estão sendo lidos, os que se deseja ler, os que estão sendo relidos, as leituras abandonadas (como pode ser visto na FIGURA 2). Nessa mesma comunidade, ainda, existem outras possibilidades, tais como: inserir resenhas, anexar vídeos à página de uma obra, participar de grupos de discussão com temáticas relacionadas ao mundo dos livros e, também, conhecer obras que foram lidas ou sinalizadas como desejadas por outros leitores (FERRAREZI, 2014).

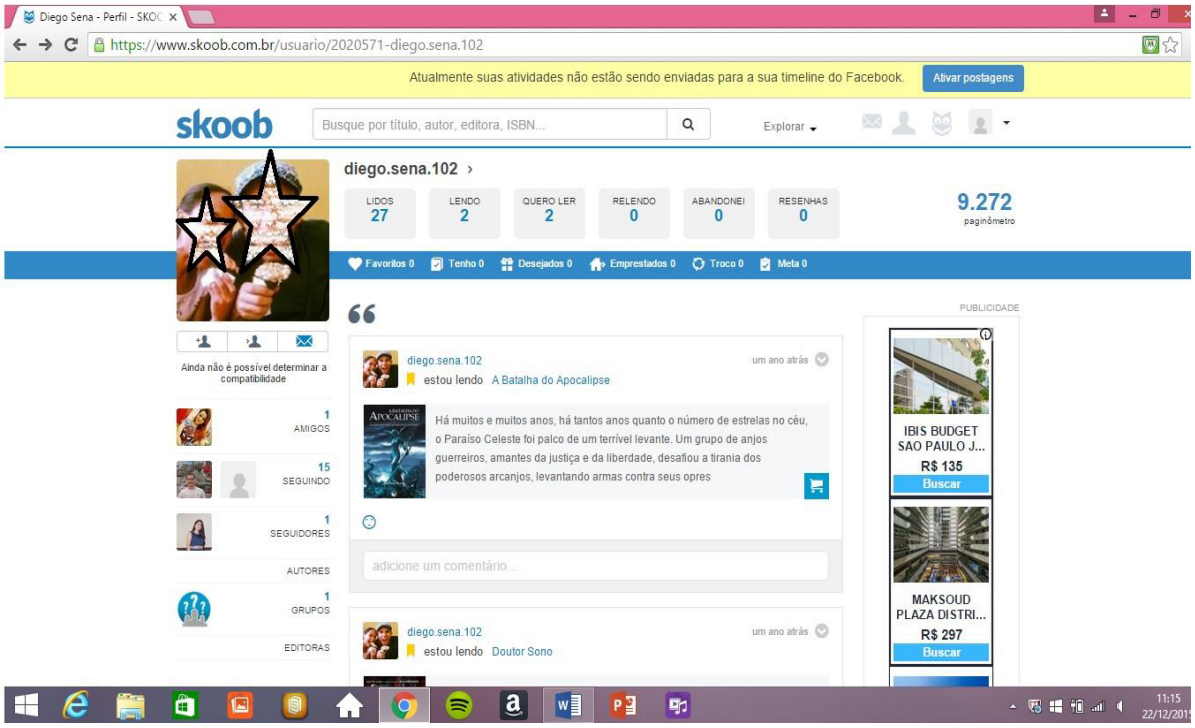


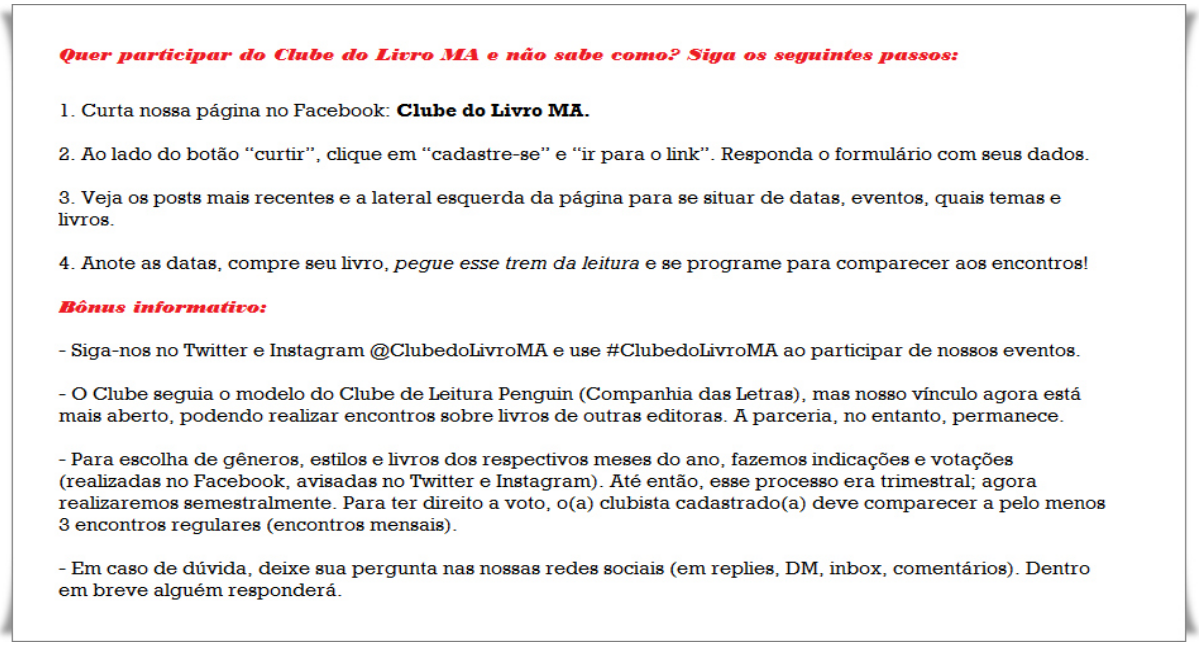
FIGURA 2 – Perfil de um “skoober”.

FONTE: *Print screen* do perfil de um “skoober” (2015)[16].

[16] Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/usuario/2020571-diego.sena.102>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

Dos recursos oferecidos nessa rede social, percursos de leitura diferenciados podem ser trilhados, permitindo ao leitor enredar pelas acepções de obras similares, ou encaminhando-o para uma apreciação mais complexa daquela que está em suas mãos ou na tela. Esse expediente realça as experiências de leitura e, inclusive, dá acesso a obras que antes o leitor não conhecia, mas foram indicadas ou destacadas por outros usuários da comunidade.

Outra maneira de também compartilhar experiências de leitura é por meio da mídia social, conhecida como Facebook, que costuma atuar como espaço de promoção da leitura. Ao pesquisar as palavras-chave "Clube da Leitura" e "Clube do Livro" podemos localizar mais de uma centena de perfis pessoais, páginas, locais, grupos, eventos, que visam reunir leitores, seja nas vias do ciberespaço, seja em ambientes concretos das cidades. Muitos deles já não cabem somente na mídia digital e ganham destaque ao compartilhar suas ideias e, também, com a mobilização social. Como é o caso do "Clube do Livro – MA", comunidade presente nesta rede social que, mensalmente, reúne clubistas em uma livraria de São Luís para ler e discutir obras selecionadas previamente, e apoia diversas ações de leitura no Estado do Maranhão. Para participar das atividades programadas pelo "Clube do Livro – MA", o interessado deve seguir os passos indicados pelos moderadores:



Quer participar do Clube do Livro MA e não sabe como? Siga os seguintes passos:

1. Curta nossa página no Facebook: **Clube do Livro MA.**

2. Ao lado do botão "curtir", clique em "cadastre-se" e "ir para o link". Responda o formulário com seus dados.

3. Veja os posts mais recentes e a lateral esquerda da página para se situar de datas, eventos, quais temas e livros.

4. Anote as datas, compre seu livro, *pegue esse trem da leitura* e se programe para comparecer aos encontros!

Bônus informativo:

- Siga-nos no Twitter e Instagram @ClubedoLivroMA e use #ClubedoLivroMA ao participar de nossos eventos.

- O Clube seguia o modelo do Clube de Leitura Penguin (Companhia das Letras), mas nosso vínculo agora está mais aberto, podendo realizar encontros sobre livros de outras editoras. A parceria, no entanto, permanece.

- Para escolha de gêneros, estilos e livros dos respectivos meses do ano, fazemos indicações e votações (realizadas no Facebook, avisadas no Twitter e Instagram). Até então, esse processo era trimestral; agora realizaremos semestralmente. Para ter direito a voto, o(a) clubista cadastrado(a) deve comparecer a pelo menos 3 encontros regulares (encontros mensais).

- Em caso de dúvida, deixe sua pergunta nas nossas redes sociais (em replies, DM, inbox, comentários). Dentro em breve alguém responderá.

FIGURA 3 – Instruções para se tornar um clubista.

FONTE: *Print screen* da postagem do dia 29 de novembro (2015)[17].

[17] Disponível em: <<https://www.facebook.com/262261617174583/photos/pb.262261617174583.-2207520000.1451153057./952713091462762/?type=3&theater.>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

Além dos passos básicos para inscrição, há um *post* de apresentação do Clube, que dá mais algumas orientações aos novos leitores.

> Bem-vindos, novos leitores! Sentem aí que vamos nos apresentar rapidinho ;)
>
> Somos um clube de leitura atuando na ilha (cidade de São Luís) desde 2011 e sempre estamos abertos a mais e mais clubistas. Promovemos eventos e encontros literários mensalmente, propomos leituras e debates, incentivamos o conhecimento sobre o universo dos livros, e divulgamos informações que competem a esse incrível mundo da leitura.
>
> Aqui na page realizamos votações, postamos resultados, avisos e notícias e mantemos nossos leitores sempre juntinho pra não perderem nada. Mas nos adicionem também nas outras redes sociais (twitter e instagram: @clubedolivroma) para acompanhar nosso passo a passo :)
>
> Para se juntar ao nosso clube é super fácil: ali ao lado do botão “curtir”, vocês encontram o “cadastre-se”, que vai lhes direcionar a um formulário.
>
> Preencham, vejam os livros para os próximos debates nos eventos já formulados (no menu), verifiquem sua disponibilidade, comprem os livros, leiam e se programem! Em caso de dúvidas, deixem sua pergunta por aqui ou em qualquer outra rede social que dentro em breve alguém responderá.
>
> Querem saber tudo do Clube? Acompanhe-nos pelas redes sociais. Curta o Clube do Livro – MA, siga-nos no twitter e insta @clubedolivroma#ClubedoLivroMA
>
> P.S.: Convide amigos, família, colegas de estudo e trabalho, vizinhos. Quem sabe eles não possam curtir a experiência também?. (CLUBE DO LIVRO – MA, 2015).

Reiteramos que as atividades do Clube supramencionado estão ultrapassando as fronteiras virtuais, pois, atualmente, os seus participantes vêm se engajando em campanhas em prol da leitura, fazendo com que as ações de leitura cheguem a escolas, comunidades e a população em geral. Exemplificamos esse enunciado, citando algumas atividades literárias realizadas por esse grupo no segundo semestre de 2015:

- Colaborador do Projeto *Natal com Leitura*, realizado pelo Núcleo Integrado de Bibliotecas / Curso de Biblioteconomia-UFMA, no dia 18 de dezembro, no bairro Vila Embratel (ver FIGURA 4);

- Parceiro da Campanha *Dia de ler. É todo dia*, realizada pela Biblioteca Estadual Benedito Leite e pelo Governo do Estado do Maranhão, no dia 23 de outubro, na Praça do Panteon – São Luís (ver FIGURA 5);

FIGURA 4 – Fotos referentes ao Projeto “Natal com Leitura”.

Fonte: Clube do Livro-MA (2015).

FIGURA 5 – Fotos referentes à Campanha “Dia de ler. É todo dia”.

Fonte: Clube do Livro-MA (2015).

- Participante da *9ª Feira do Livro de São Luís*, realizada pela Prefeitura de São Luís, Secretaria Municipal de Educação e Fundação Municipal de Cultura, de 02 a 11 de outubro, no Centro Histórico de São Luís (ver FIGURA 6);

- Encontro de Autores na III Feira do Livro do Shopping da Ilha, realizada de 03 a 27 de setembro (ver FIGURA 7).

FIGURA 6 – Fotos referentes à participação na "9ª FeliS".

Fonte: Clube do Livro-MA (2015).

FIGURA 7 – Fotos referentes ao encontro de autores na "III Feira do Livro do Shopping da Ilha".

Fonte: Clube do Livro-MA (2015).

Algumas iniciativas do “Clube do Livro – MA” demonstram uma tendência que aos poucos vem se tornando contumaz pelo Brasil: é o *BookCrossing*[18], que tanto possui estabelecimentos registrados oficialmente, como também é fonte de inspiração para projetos similares realizados por escolas, universidades e/ou outras entidades, como é o caso das geladeiras literárias, dos ninhos de livros e das caixas de leitura literária que estão se disseminando pelo país. A atitude de disponibilizar obras em espaços públicos das cidades evoca um desprendimento material de leitores que se importam com o compartilhamento de leituras, visando formar uma comunidade global de leitores, pois conforme a consideração de Ferrarezi (2014):

> Nessas e outras formas de comunidades virtuais de leitores, que vêm se popularizando pouco a pouco no país, consideramos que a leitura não termina após se chegar à última linha do texto, seja ele impresso ou virtual. Nesses espaços, os indivíduos, ocupando a posição de leitores, unem-se a outros, conhecidos ou não, para compartilhar os sentidos construídos ao longo de sua leitura; ele não dialoga, portanto, apenas com as vozes presentes na obra, mas com tantas outras que o interpelam e o levam a cruzar as fronteiras entre o público e o privado, costurando mais alguns fios numa trama discursiva que não cessa de se tecer. (FERRAREZI, 2014, p. 94).

Reportamos, em vista disso, que embora a formação de comunidades de leitores não seja uma ocorrência reservada apenas ao meio digital, é mediante os seus recursos que há o oferecimento de novas oportunidades e configurações que se estende de maneira sincrônica ao ato de ler, porquanto que deste desdobramento em tempo real pode surtir o resultado de um “[...] encontro com outros leitores, a produção de novos sentidos, novas conexões e formas de apreensão do texto [...]” (FERRAREZI, 2014, p. 97).

Por conseguinte, inferimos que o com-partilhar leituras e a partilha dessa experiência consistem no *leitmotiv* e na dinâmica mobilizada entre a navegação e os encontros factuais proporcionados por tais comunidades de leitores. E a respeito dos aspectos das redes digitais externados nessa pesquisa, no próximo capítulo será realizada uma investigação acerca do sistema literário digital versado na

[18] “O BookCrossing é a prática de deixar um livro num local público, para ser encontrado e lido por outro leitor, que por sua vez deverá fazer o mesmo. O objetivo do Bookcrossing é ‘transformar o mundo inteiro numa biblioteca’. Os membros desta comunidade de leitores, que não conhece limites geográficos, possuem um sentimento de partilha tão grande que não se importam de libertar seus próprios livros em locais como cafés, transportes públicos, bancos de praças e outros lugares que a imaginação ditar, para que outras pessoas os possam ler, ao invés de manter as obras paradas nas estantes. É uma forma de tornar o acesso à cultura e especificamente à leitura verdadeiramente universal”. (BOOKCROSSING BRASIL, 2014).

participação, conhecido como *Fandom*, que fundamenta as estratégias designadas para o desenvolvimento metodológico do Clube da Leitura, para que assim sejam avaliadas a prática de leitura literária, a apropriação e a produção de sentido do universo de pesquisa que integra esse estudo.

4 QUARTO ENCONTRO: O *Fandom* – um sistema literário digital engajado na recepção do conto literário e na formação do leitor juvenil

> No *fandom*, a leitura expansiva deriva da disposição do fã de livro em concretizar a sua leitura na forma de um novo texto, seja uma imagem, um vídeo, um poema. Isso possibilita a criação de outros textos, partindo da primeira significação para seu leitor/escritor: a interferência passa a ser total e não parcial.
>
> *Fabiana Miranda*

Esse capítulo tece considerações acerca do sistema literário digital *Fandom*, que é uma prática versada na participação. No entanto, antes de adentrar neste percurso, a investigação percorrerá alguns caminhos necessários a essa discussão: o primeiro deles circunda o gênero literário conto que será a matriz condutora desta pesquisa para que os alunos percebam o letramento literário "como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Em seguida, cruzamos a trilha da formação do leitor juvenil, de modo a assegurar a passagem aos temas letramento digital e *Fandom*, em virtude da aplicação dessa prática como ferramenta metodológica concernente à pesquisa de campo desse estudo.

4.1 DA GÊNESE AO GÊNERO: o conto literário na trajetória da formação de leitores juvenis

O gênero lido e discutido na investigação de campo dessa pesquisa é o *conto literário*[19]. Gênero de definição intricada, que ao longo dos tempos tem sofrido modificações contínuas, mas, ainda, conserva o interesse de leitores no século XXI. O pensamento que descerra essa seção menciona o conto como um gênero literário de conceito impreciso, diante dessa particularidade muitos autores e pesquisadores

[19] Relembramos que o gênero em destaque se constitui como formador do processo de apropriação do letramento literário, mediante a reiteração das teses de Paulino e Cosson (2009) no que se refere a esse tema. Registramos que foi por meio da leitura de contos, em um Clube da Leitura, que os sujeitos envolvidos na pesquisa conheceram e realizaram atividades baseadas no sistema literário digital *Fandom*, para que assim a apropriação de sentidos fosse consolidada.

dedicaram-se, e ainda, se dedicam, à empreitada de definir o conto. Esboçamos, todavia, que ele é um gênero plurifacetado, que se apropinqua dos “disfarces da crônica, da novela, da fábula, da poesia, das memórias e até do romance” (RIBEIRO, 2007, p. 01).

Ao seguirmos essa orientação, a essa pesquisa evidenciarmos de modo sucinto um quadro da gênese do conto literário. Antes dessa caminhada rumo ao panorama histórico, citamos a visão de Hélio Pólvora (2002) a respeito desse gênero:

> Definições há muitas para o conto literário. Para que insistir em algo que nos parece irrelevante? O conto é uma narrativa ficcional, de reduzidos limites em relação ao romance e à novela, umas vezes de teor anedótico (Maupassant), outras vezes de teor espectral (Edgar Poe, Machado de Assis), ora otimista e nutrido de silêncios (Tchecov), ora de narração objetiva e perversa (Faulkner), e não raro de conteúdo impressionista à maneira de Proust, ou com a aura poemática de Katherine Mansfield. Pode ter meia página, uma página ou trinta mil palavras, como em Henry James. *Grande Sertão: Veredas* não será, em realidade, um conto longo? Quanto à forma de armá-lo, há os que se aproximam do *sketch* teatral e os que preferem dar-lhe tessitura de poema. (PÓLVORA, 2002, p. 15-16).

Em momento posterior será discutida mais uma vez sobre essa questão, mas por hora lançamos o olhar em direção às primeiras manifestações do conto. Cogitamos que o conto é uma forma narrativa longínquas, cultivada por diferentes povos na transmissão oral de relatos em tempos antecedentes à origem da escrita, sendo, nesse caso, impossível mostrar com exatidão onde e quando ocorreu o seu surgimento.

Podemos esboçar o percurso histórico do conto por meio do critério que se manifestou desde a criação de histórias em sua tradição oral ao registro dessas narrativas e produção de outras a partir da invenção da escrita. É nesse panorama que surgem os contistas, que passam a contribuir significativamente para a expansão do conto tal qual se conhece na atualidade.

Conforme Gotlib (2006, p. 41), as origens do conto “são antigas e remontam, segundo alguns, às *baladas* da pré-história, depois inseridas nas épicas, passando por coletâneas como as do *Decameron,* de Bocaccio”. Essa antiguidade do conto fundamentada na tradição popular e desenvolvida após domínio da escrita compõe para alguns teóricos um cenário que remonta às práticas de relato na pré-história; em seguida inseridas nas épicas, adquirindo uma forma de relato erudito e

posterior registro; e enfim, passando às coletâneas, a partir das quais o conto se expande, destacando-se como categoria estética.

Além disso, ainda no que concerne à manifestação popular dessa arte do contar, ela redunda em uma série de criações espontâneas, nas quais vieram transparecer a consciência de mundo do indivíduo em épocas distintas. Essas histórias, por vários séculos, foram transmitidas oralmente de geração a geração, e, consequentemente, sofreram alterações e adaptações em suas constituições.

Tempos depois, já no século XVII, surgem, na França, Jean de La Fontaine e Charles Perrault, escritores que tiveram extrema relevância para despertar o interesse pelo conto popular. O primeiro, de acordo com D'Onófrio (2007), elabora seus contos baseando-se em fontes eruditas como as fábulas da tradição greco-romana e as novelas toscanas.

Perrault, por sua vez, em 1697, recolhe a primeira grande coletânea de histórias para crianças contadas pelas amas, que já não se insere como narrativa-moldura, mas expõe um dos seus recursos, ele "os apresenta como sendo contados por seu filho, que os ouviu contar por uma velha ama" (GOTLIB, 2006, p. 19). Justamente com essas histórias de Perrault, intituladas *Contos da Mamãe Gansa*, tem início na França o estudo do conto em sua origem popular, ocasionando o afloramento dessa narrativa, como maravilhoso e o consequente abafamento da novela.

Nessa trajetória do conto, fazemos menção ao século ulterior que trouxe o amadurecimento dessa narrativa, ou seja, é no século XVIII, apesar da predominância da poesia e da prosa doutrinária, que há definitivamente a passagem da narrativa popular para um contexto totalmente diferente: a nova mentalidade imposta é sustentada de racionalidade cientificista e tecnológica e o homem passa a ser atraído pela realidade do momento.

O conto, a partir desse momento de fermentações das ideias, passa a ter maior vínculo com a realidade cotidiana e é assumido por um narrador específico, suscitando ao gênero narrativo um caráter do mesmo modo singular e individual, diferentemente do herói épico, "o qual não era apresentado como um indivíduo isolado, mas como representante de sua coletividade" (COSTA, 2008, p. 78).

Em vista disso, o conto encontra-se nesse período ante a um novo quadro, como confirma Gotlib (2006):

> Com a complexidade dos novos tempos, e devido em grande parte à Revolução Industrial que vai progressivamente se firmando desde o século **XVIII**, o caráter de *Unidade* da *vida* e, consequentemente, da *obra,* vai se perdendo. Acentua-se o caráter da *fragmentação* dos valores, das pessoas, das obras. E nas obras literárias, das palavras, que se apresentam sem conexão lógica, soltas, como átomos (segundo as propostas do Futurismo, a partir sobretudo de 1909). Esta realidade, desvinculada de um antes ou um depois (início e fim), solta neste espaço, desdobra-se em tantas configurações quantas são as experiências de cada um, em cada momento destes.
> Antes, havia um modo de narrar que considerava o mundo como um *todo* e conseguia representá-lo. Depois, perde-se este ponto de vista fixo; e passa-se a duvidar do Poder de representação da palavra: cada um representa parcialmente uma parte do mundo que, às vezes, é uma minúscula parte de uma realidade só dele. (GOTLIB, 2006, p. 30).

Gradualmente, o conto harmoniza-se com as experiências cotidianas, havendo uma ação interventora no modo de narrar. A visão de mundo passa a ser recriada numa percepção estética – cada vez mais acentuada – e despreocupada com o convencionalismo tradicional, dando margem a diferentes possibilidades de construção dessa modalidade narrativa.

Em razão das características que essa forma literária adquiriu nesse percurso evolutivo, a mesma passa a se acentuar como gênero independente, destacando-se principalmente no século XIX, momento que logra singular reconhecimento e assume *status* literários, ao lado das formas poéticas.

Na opinião da estudiosa Marta Morais da Costa (2008), o crescimento dos contos eruditos teve seu motivo na descoberta dos inúmeros recursos expressivos desse gênero literário aliada ao modo de ler histórias, cujo contexto marcado pela produção industrial em substituição à artesanal, teve como principal consequência a radical mudança do estilo de vida. Nesse sentido, Costa (2008) também chama atenção para o surgimento do texto curto e com unidade, o que favoreceu o encontro com o leitor, o qual se defrontava com escassez de tempo para o lazer e para a leitura.

Essa demanda pelo conto no século XIX promoveu uma versatilidade de assuntos, efeitos e discursos literários, constituindo-se em uma modalidade narrativa de considerável riqueza literária. Com isso, reflexões teóricas foram especuladas quanto a sua qualidade de síntese, rapidez na narração e construção de personagens, tendência bastante em voga (COSTA, 2008).

A fim de compreendermos a essência que o conto adquiriu até se concretizar como forma moderna, torna relevante discorrermos acerca dos estudos

realizados no que se refere à sua estrutura, a partir das ideias de dois dos precursores: Wladimir Propp e Claude Bremond.

Propp, considerado um revolucionário no âmbito dos estudos de narratividade (D'ONOFRIO, 2007), desenvolve um minucioso estudo acerca da estrutura do conto com o objetivo inicial de descrevê-lo e, posteriormente, elucidar o que seria de fato essa narrativa. Em defesa desse argumento, o fundador da Narratologia, em sua obra *Morfologia do Conto Maravilhoso*, datada de 1928, analisou o *corpus* de cem contos maravilhosos, considerando o desdobramento dos acontecimentos no interior dessas narrativas. Deduziu, com isso, que a composição era similar na maioria dos casos, embora os motivos fossem variados (PROPP, 2006). Após as conclusões dessa atividade científica a qual submeteu o conto, Propp considerou oportuno elaborar o conceito dessa modalidade narrativa do ponto de vista morfológico em detrimento do histórico.

As observações de Propp se detiveram no conto como um todo, o que tornou uma teoria bastante ampla e complexa. Para esse teórico, o estudo dos contos deve ser iniciado a partir das funções das personagens, que representam as partes fundamentais desta narrativa, no caso o conto maravilhoso, seu *corpus* de pesquisa. Apesar disto, seu trabalho foi considerado inovador em relação aos já existentes e consistiu como base para o desenvolvimento de outras teorias que possibilitaram o estudo de outros tipos de narrativa.

Claude Bremond, semiólogo francês, deu prosseguimento às análises de Propp, porém tendo a preocupação de elaborar uma teoria válida para outras modalidades de narrativa (D'ONOFRIO, 2007). Sua proposta teve como referência não somente a sucessão dos acontecimentos de Propp, como também a evolução psicológica dos personagens, comum ao comportamento humano, os vestígios de ordem cultural e ideológica (GILLIG, 1999).

A partir da fase contemporânea do conto, regressamos a uma questão que anteriormente preterimos, mas agora é chegado o momento de a ela retornar: o desafio de discutir acerca da definição do gênero conto. Sabemos que no princípio foi admitida a conceituação com base no volume de páginas para distinguir o conto de outras narrativas, como a novela e o romance.

Outra tendência, já no período pós-romântico, consistiu em perceber o conto como uma unidade dramática tendo como referência um só conflito, um só drama, uma só ação, convergindo para o mesmo ponto a fim de alcançar a

concentração de efeitos. Um dos princípios para essa definição está pautado na *impressão*, para muitos teóricos o conto é uma narrativa breve, em que as tramas são condensadas e o conjunto do tratamento é organizado para que seja produzida uma só impressão. Já o princípio da objetividade tem como pioneiro Edgar Allan Poe, reconhecido hoje como o criador da moderna *short story* (história curta) e do conto policial. Poe argumentava que o ponto de maior importância em qualquer composição é a totalidade de efeito e de impressão, alcançada na "leitura *de uma só assentada*" (GOTLIB, 2006, p. 32, grifo da autora).

Outros autores incorporam em suas teorias essa asserção. Como pode ser visto na tese de Luzia de Maria R. Reis (2004) a seguir:

> Em princípio, o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá o seu recado em reduzido número de páginas ou linhas. Mas não seria um simplicionismo defini-lo apenas pelo tamanho? Não é bem isto. Ocorre, porém, que a forma conto apresenta como sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim o dado quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque denso.
> É inegável, por exemplo, que um escritor, ao escrever um conto, parte da noção de limite, sabendo que, se não tem o fator tempo jogando no seu time, deverá brigar pela densidade. Se não conta com o livre esparramar-se no sentido horizontal, se busca construir com a linguagem quase que o efeito de um *flash,* conduz a narrativa de modo a que o princípio da economia opere a máxima profundidade, alcançando a dimensão vertical. (REIS, 2004, p. 23-24).

Nesse sentido, o escritor argentino Julio Cortázar (1998) consente que o gênero estudado principia da noção de limite, *a priori*, do limite físico, no entanto, ele também pormenoriza o conto como uma maior agudeza, pois:

> [...] É preciso chegar a uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem ao abstrato, a desvitalizar seu conteúdo, ao passo que a vida rejeita angustiada o laço que a conceituação quer lhe colocar para fixá-la e categorizá-la. Mas se não possuirmos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, **uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência**. Somente com imagens pode-se transmitir a alquimia secreta que explica a ressonância profunda que um grande conto tem em nós [...]. (CORTÁZAR, 1998, p. 267, grifo nosso).

Por esse viés, as reflexões discorridas acerca do conto em sua concepção moderna inspiraram outras gerações de contistas e teóricos por trazerem à tona a importância do papel do autor e do leitor e tendo como intermediário o texto.

De natureza semelhante, essa tendência também repercutiu no Brasil no que diz respeito à receptividade desse gênero. No contexto brasileiro, é importante ressaltar que a profusão de revistas literárias e a expansão da imprensa foram preponderantes para a formação de um leitor assíduo, à medida que a estrutura dos contos favorecia uma leitura rápida, e, então, cativava um público com menos tempo para a leitura (PÓLVORA, 2002).

Desse ponto em diante, a produção de contos na literatura brasileira vivenciou um momento histórico com a aparição de Machado de Assis. Conforme Pólvora (2002), esse mestre percebeu a importância do conto ao dedicar-lhe o devido respeito. Inspirado pelas leituras de Diderot, de Mérimée, Poe e Maupassant, Machado produziu uma vasta obra contística, que rivalizava, e, para muitos, até excedia, com/aos romances.

Após esse período realista, desbravado por Machado de Assis com maestria e inovação no trabalho da linguagem, o conto brasileiro somente alcança notabilidade de gênero literário independente por meio dos ficcionistas do século subsequente. Ítalo Moriconi (2000), que selecionou em uma antologia os cem melhores textos do gênero produzidos no Brasil ao longo do século XX, ratifica que:

> [...] a partir dos anos 60 o conto passou por verdadeira explosão em nosso país, uma autêntica revolução de qualidade. A velocidade narrativa, a capacidade de nocautear o leitor com seu impacto dramático concentrado, lembrando aqui a definição de conto dada pelo mestre Julio Cortázar, fizeram do gênero o espaço literário mais adequado à tradução dos sentimentos profundos e das contradições que agitaram nossa alma basicamente urbana no decorrer das últimas quatro décadas. (MORICONI, 2000, p. 03-04).

Não obstante, voltamos à questão preliminar desse subcapítulo, na tentativa de solucionar a pergunta: “O que é um conto?”. Diante do que já foi examinado, vemos que essa não é uma tarefa das mais fáceis, irrompendo a necessidade de visitarmos mais pareceres a partir desta tônica. Dentre eles, sobressai-se a interpretação de Coelho (2010), que salienta:

> Desde as origens, o conto é definido, formalmente, pela *brevidade*: uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens; concentrada em uma única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço. Dessa necessidade de brevidade, deriva a grande arte do conto que, mais que qualquer outro gênero em prosa, exige que o escritor seja um verdadeiro alquimista na manipulação da palavra.
> Por muitas que tenham sido as discordâncias entre escritores e teóricos acerca da forma “conto” (Mário de Andrade chegou a dizer: “É conto tudo o

> que o escritor chamar de conto."), um dado persiste como indiscutível, ao analisarmos em conjunto aqueles consagrados pelos tempos: a brevidade ou densidade dramática e sedução de linguagem. Enquanto o romance se constrói com várias células dramáticas, pois procura expressar a vida humana em seu todo complexo, através de um conflito individual, o conto expressa apenas uma "fatia", um "momento" dessa vida, um fragmento expressivo de todo. É dessa intencionalidade que surge a técnica de construção de conto: concentração de elementos (e não, expansão, como acontece no romance); uma só célula dramática, um único eixo temático, um único conflito. Os quatro elementos básicos que entram em sua composição (personagens, fatos, ambiente e tempo), são iguais ao romance, as apresentam-se condensados, conduzidos sem desvios para o desfecho final. O conto exige, acima de tudo, a arte da alusão, da sugestão ... daí o ter-se transformado na forma predileta das narrativas fantásticas e de suspense. (COELHO, 2010, p. 02).

Brevidade, objetividade, síntese viva, dentre outras, indiscutivelmente, são características convergentes ao gênero conto, que, no entanto, não encerram a discussão acerca do seu conceito. Avistamos a citação reputada à Mário de Andrade, no excerto anterior, eventualmente, como a mais cautelosa, mesmo perante toda ironia que esta possa conter. Logo, a fim de encerrarmos essa trajetória, retomamos o pensamento do teórico Hélio Pólvora (2002):

> Mais importante que a extensão será, no meu entender, o *insight*, aquele mergulho existencial. E naturalmente a visão interior buscado pelo conto há de refletir a personalidade e os conflitos do autor-narrador. O conto seria então um meio de busca e averiguação. Autobiográfico, quase sempre. O conto é a maneira de o autor-narrador conviver com certos conflitos básicos. Nesse caso, Diderot-Borges têm razão: o conto completa-se com o correr do tempo, na cristalização do tempo. Mas, para isso, ele exige a cumplicidade do leitor, por meio da empatia que o nosso mestre Machado de Assis, a exemplo de outros grandes contistas, convoca amiúde. Porque nem sempre o modelo de conto dissimulado e oblíquo como os olhos de Capitu reproduz a vida exterior [...]. (PÓLVORA, 2002, p. 16).

Assentamos, portanto, que o conto tem sido uma das formas privilegiadas de narrar uma história em razão de seu caráter pragmático. As temáticas dessa arte narrativa variaram conforme a época, e, a partir o século XIX, não somente o conto assumiu singular importância, como também despertou a atenção de incontáveis teóricos que se debruçaram sobre o estudo dessa narrativa com a finalidade de melhor distingui-la. Manifestamos, ainda, que ao utilizarmos esse gênero literário nessa pesquisa, buscamos suscitar a formação do leitor juvenil permeada por um texto que o norteasse de forma instigante em direção ao letramento literário-digital.

4.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR JUVENIL: cruzando a trilha do letramento literário-digital

A leitura representa uma das mais significativas vivências que o indivíduo pode experimentar nos contextos intra ou extraescolares. Com base nisso, muitas pesquisas têm questionado a quem cabe a formação do leitor literário. As respostas divergem, pois algumas consideram que é um papel que deve ser desempenhado pelos pais, enquanto outras confiam à escola essa função.

A família e a escola são pilares fundamentais a esse processo. A cada uma ao seu modo cumpre estimular o gosto pela leitura, ofertando oportunidades para que haja um convívio favorável com as obras literárias. Na realidade, essas duas instituições devem ser parceiras diante dessa circunstância, mas não é isso que atualmente a sociedade tem visto. Na presença desses conhecimentos, essa investigação não se ocupa em realizar uma crítica densa acerca do papel da família na formação de leitores, visto que interessa examinar com maior agudeza a respeito da atuação da instituição escolar. Desta forma, antes de discorrer sobre o objeto de estudo deste subitem, ensejamos a percepção do autor Caio Riter (2009) acerca da maneira como a família pode auxiliar nesse processo:

> Creio que pais e mães que querem despertar nos corações de seus filhos o amor pelos livros devem – além de contar histórias, de cantar canções de ninar, de viajar pelo mundo das palavras – dar-lhes livros de presente, "livros à mão cheia". Devem dar-lhes também uma estante. Uma estante simples. Uma estante acolhedora. Uma estante onde eles podem iniciar sua primeira biblioteca. (RITER, 2009, p. 30-31).

Essa recomendação do autor é oriunda de sua própria experiência, pois conforme é relatado em sua obra, ele não veio de uma família leitora no sentindo literal da palavra, mas aprendeu a gostar da leitura ouvindo sua mãe narrar histórias e fazendo brincadeiras, e somente na sua vida adulta é que conquistou a aspiração de ter uma estante "cheia" de livros. Nesse contexto, Coenga (2010) também expõe:

> Sabe-se que o contexto familiar é um importante ambiente de letramento, uma vez que as práticas cotidianas estão presentes o tempo todo neste contexto. É nesse lugar que as crianças iniciam o contato com a cultura letrada, embora reconheça que as práticas de letramento não se esgotam em casa, mas se expandem para outros locais diferentes dos encontrados, em casa ou mesmo na escola. Ainda que a casa não seja o único espaço de letramento, deve-se destacar que é o espaço onde se inicia o letramento da maioria das pessoas. (COENGA, 2010, p. 86).

Entretanto, compreendemos que essa realidade está distante dos nossos horizontes, pois ao retornar à pergunta: a quem cabe a formação do leitor literário?, obtemos uma resposta nítida e instantânea: a escola. Ao chegarmos nesse lugar, parece que estamos em uma encruzilhada, uma vez que a família não está sendo capaz de cumprir o seu papel, e a escola vislumbra também fracassar seja como suplente ou como grande detentora da função. Mesmo diante desses fatos, a instituição escolar tem concordado em assumir essa atribuição. Diante dessa constatação, avistamos a opinião de Aguiar e Bordini (1993), ao assegurarem que:

> O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes quesitos aos fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 18).

Nesse segmento, a escola tem a primordialidade de favorecer aos alunos o desenvolvimento desta competência, de modo a corresponder aos desafios de uma sociedade que se apresenta cada vez mais interligada. Contudo, como já mencionado, não se dispõe de fórmulas para garantir que a leitura seja feita apenas de momentos aprazíveis. Independentemente dos recursos utilizados para despertar o “prazer de ler”, a leitura autêntica somente ocorre quando o leitor se apropria do texto, e associa-o à sua história e sua visão de mundo e, então, lhe dar um sentido.

Por esse ângulo, vale destacarmos alguns princípios relacionados à formação do leitor no campo escolar que serão articulados adiante: primeiro será discutido a junção emblemática de “prazer e liberdade”; para, em seguida, tratar do *know-how* docente na atribuição de formador de leitores e, por consequência, analisar os predicados inerentes ao professor-leitor; e, por fim, sondar as questões relacionadas às práticas de leitura associadas à vivência tecnológica.

O fundamento inicial que será comentado é acerca do mote “prazer e liberdade”, visto que boa parte dos pesquisadores costuma enxergar essas duas condições como preponderantes ao processo de formação de leitores. Lembramos que se os momentos de leitura não forem verdadeiramente prazerosos, o indivíduo irá encará-los como algo ruim, associando-os sempre a situações frustrantes de sua vida. Levando a pensar que o prazer da leitura começa pela liberdade para que cada um leia o que quiser.

No entanto, essas duas qualidades podem também resumirem-se em mitos, uma vez que uma sociedade hipermidiática sugere um mundo repleto de prazeres, na qual a literatura seria somente mais um prazer, fazendo com que uma pergunta seja suscitada: Que diferencial de prazer a literatura oferece? Depois de uma pesquisa aplicada, concordamos com a opinião de Riter (2009), segundo ele, o diferencial capaz de fazer com que a literatura não seja substituída por outro prazer qualquer, é o "prazer estético".

Essa resposta desmitifica algumas conceituações até então estudadas, pois, no tocante à formação de leitores, são arrazoados o prazer e a liberdade da leitura sem inicialmente haver uma preocupação com o amadurecimento desse leitor, que também deve ser analisado. Por isso, antes de entregá-lo ao seu bel prazer, demanda que este seja orientado que a leitura é bem mais que um prazer de passatempo ou uma atividade para preencher horários vazios, ela precisa ser "o encontro com um universo de beleza, propiciando um prazer estético, que encanta quem descobre seus enigmas, sua lógica, seu jogo" (RITER, 2009, p. 53). Somente a partir deste entendimento, o leitor poderá dar asas à liberdade e quem poderá auxiliá-lo será a escola.

> Ler torna-se um ato de liberdade, quando a escola, através da obrigatoriedade da leitura e de uma prática metodológica que assegure espaço para a reflexão e para o deleite, forma leitores qualificados. A escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura e o conhecimento dos aspectos que a envolvem, além de apresentar de forma qualificada, textos fundadores da literatura, cuja leitura, se não realizada na escola, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá. (RITER, 2009, p. 55).

Por isso, apostamos na análise de diferentes gêneros literários, no oferecimento de um repertório de leituras que permita ao estudante, quando já for possível, traçar o seu próprio caminho pelo campo da cultura literária, tornando-a uma experiência plena e uma fonte de prazer estético. Assim, podemos inferir que o melhor repertório de leitura é aquele que dá algum sentido à vida do aluno. De fato, essa é a pista a ser explorada com os jovens na leitura dos textos literários.

Outro princípio relacionado à formação do leitor compete aos atributos ou às condições que o professor tem para formalizar esse processo. Reconhecemos que o professor, no trabalho escolar, é incumbido pelo desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico entre seus alunos. Ao professor de literatura, tendo em vista a

riqueza proporcionada pelo texto literário, está reservado o papel da formação de leitores e escritores competentes.

A escola é o lugar ideal para a promoção do comportamento leitor. Por isso, é importante que o professor esteja ancorado em metodologias sólidas, de modo a conduzir conscientemente o processo de ensino e aprendizagem. A eficácia da aprendizagem também depende muito da utilidade do que é aprendido para aquele que aprende. O acesso às obras não basta para se formar um bom leitor. A leitura tem que ser significativa, o leitor deve atribuir sentido ao que lê.

Os educadores, ainda, buscam que os alunos se sintam à vontade entre os livros e após a leitura os estimulem a compartilhar as emoções e ideias que a leitura lhes despertou. Há de considerarmos a possibilidade de o professor não pedir nada em troca, assim, ao invés de cobrar o entendimento do texto, compartilhar com os alunos suas experiências de leituras. A pesquisadora Anne-Marie Chartier (2008) ressalva sobre essa tendência:

> [...] Quando se está no espaço escolar, busca-se trabalhar com a partilha entre as gerações, ou seja, com as transmissões. Somos então levados a privilegiar livros que se "gastam" menos. Essa partilha entre gerações é necessária para tornar possível uma compreensão mútua. A geração que é responsável pelos jovens não tem outros meios para apresentar àqueles que chegam ao mundo que vão habitar, que vão transformar, mas que as gerações anteriores já mobiliaram [...]. (CHARTIER, 2008, p. 142-143).

Nesse sentido, a escola abre espaço para as atividades dedicadas à leitura e à formação de leitores, e aos professores não é franqueada a utilização da obra literária apenas como uma ferramenta metodológica, mas, sim, como um instrumento de transformação e transmissão sociocultural. É preciso acentuar que saber ensinar a ler exige também uma saudável dependência da condição de amante por parte de quem ensina a ler. Também é necessário saber respeitar os gostos e as expectativas de cada leitor. Como nos mostram Aguiar e Bordini (1993):

> Quando o professor realiza o trabalho com literatura em sala de aula, a partir das expectativas dos estudantes, significa que ele está atento aos interesses dos mesmos. Por interesse entende-se uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação (cf. Claparède, 1934:150-152). O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados [...]. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 19).

Diante dessa significação, é evidente que o professor não deve apenas “mandar” ou “sugerir”, mas, também, “ler”. De alguma maneira, o professor precisa mostrar ao aluno o seu próprio encantamento de leitor ao estar em contato com as obras literárias. Tal proposição é de grande valia para que possamos chegar a outra premissa: o professor-leitor. Assim como o ato de ler exige esforço e trabalho, a formação de um leitor também exige o mesmo esforço e trabalho do professor, a ele cabe projetar condição favorável para avaliar as situações em que a leitura ocorre e decidir os critérios de seleção de textos.

O processo de formação de leitores preocupa-se também com o desenvolvimento do professor como leitor, pois, como prelecionam Cafiero e Dias (2012), o professor torna-se o estimulador em potencial do aluno-leitor.

> Considerando-se a forte influência que exerce em seus alunos, é importante que o professor seja também leitor de textos literários e estimule, pelo exemplo, o aluno a conhecer a obra completa dos autores focalizados. Trata-se de ler com os alunos e ler para os alunos. Mesmo eles sendo adolescentes e jovens do ensino médio vão gostar de ouvir poemas, contos, romances pela voz do professor. E a partir dessa mediação vão aprender a ler sozinhos [...]. (CAFIERO; DIAS, 2012, p. 57).

A leitura precisa ser, antes de tudo, deleitosa para que possibilite descobertas e contribua para a construção do conhecimento. Para que haja entusiasmo por parte dos alunos, o professor também necessita ser um leitor entusiasta, possuir conhecimento de várias opções de leitura, de forma que possa orientá-los pelo caminho da leitura. A autora Vera Maria Tietzmann Silva (2009) recorre a uma reflexão da escritora Ana Maria Machado para ensinar a esse respeito:

> Ana Maria Machado, em um texto de reflexão sobre esse tema, diz ser inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela, e os alunos percebem a incoerência. Portanto, o problema está mais atrás, está na formação leitora dos professores, que, mesmo tarde, precisa ser de alguma forma recuperada [...]. (SILVA, 2009, p. 28).

Esse pensamento conduz ao discernimento de que a atuação do professor enquanto formador de leitor torna-se imprescindível, uma vez que ele contribui para o processo de formação de si e do outro.

Perante as alegações já apresentadas, reiteramos que formar leitores é tarefa complexa. Sendo assim, é delegado à sociedade, sobretudo à escola, incentivar a prática de leitura, utilizando para isso estratégias e técnicas educacionais criativas e eficientes que despertem o interesse dos jovens para o mundo dos livros.

Esse contexto rege a última premissa que será observada nesta discussão: a questão das práticas de leitura e a vivência tecnológica. Este é um assunto que não pode ser abandonado, em virtude dos alunos, hoje, estarem imersos em um mundo globalizado, ávidos para que as tecnologias entrem na escola e, por conseguinte, os professores as utilizem em suas aulas: E por que não utilizar ferramentas tecnológicas na leitura literária?

Esse é um questionamento que incita a um caminho bifurcado, ou seja, enquanto algumas pesquisas afirmam que está cada vez mais difícil trazer os jovens para o mundo dos livros devido à concorrência com outros meios de comunicação, o outro caminho aponta que esses meios de comunicação e os avanços tecnológicos, se utilizados adequadamente podem, na verdade, facilitar as práticas pedagógicas do ensino de Literatura. Essa realidade é mostrada por Cordeiro (2006):

> Vivenciar os desafios de formar leitores em uma sociedade globalizada, que se move freneticamente num circuito de milhares de informações vindas de muitas fontes e lugares, já é suficiente para nos deixar atordoados. Como processar e selecionar aquelas leituras que mais nos tocam e nos dizem respeito, dentro desse espetaculoso cenário?
> Eis algo que, de partida, angustia essa geração, recaindo de forma ainda mais ruidosa na formação dos leitores que, no espaço escolar, encontram a figura do professor, ou da professora, o mediador da tarefa de compreender e selecionar, em meio a esse arsenal de dados, o que há de mais essencial para conduzir uma tarefa dessa natureza. (CORDEIRO, 2006, p. 64).

É oportuno dizermos que os avanços tecnológicos nos últimos tempos e outras dinâmicas na vida social são questões que refletem na prática de leitura escolar. Embora, a *internet*, a televisão, o *videogame*, o *smartphone*, dentre outros meios, muitas vezes, desviem a atenção do jovem, tornando difícil a missão de fazer com que os alunos “parem” para ler, eles também podem ser incorporados às práticas de leitura, fazendo com que descubram possibilidades infinitas. À essa percepção conecta-se o fato de que esse tipo de prática pedagógica pode transformar o aluno em um leitor habitual, em virtude de aproximar-se da realidade factual e virtual do jovem.

Dessa maneira, o sujeito se sentirá um leitor, no sentido literal da palavra, e tomará consciência de que gosta de ler e exercitará esta ação sem a imposição de terceiros. Neste momento sairá do estado do “eu não gosto de ler” para responder, quando indagado, “eu não gosto de ler isso”. Entretanto, nessa discussão surgem outras inquietações. Uma delas está centrada na ocorrência que a escola, de fato, não alcançou um embasamento teórico-prático que altere o *status* de aluno para aluno-leitor. O que aparenta é que as tecnologias não ultrapassaram os muros da instituição, e o ambiente escolar e as suas práticas de ensino, ainda, estão longe de formar leitores competentes. Dell’isola (2012) pontifica sobre isso:

> Para o Brasil ser uma nação letrada, precisamos investir na qualidade da leitura dos nossos alunos, tanto a partir de textos quanto de hipertextos. Sabemos que os nossos alunos geralmente conseguem decifrar o texto e ter uma ideia geral sobre o que o texto está dizendo. No entanto, precisamos, de um lado, exigir mais inferências dos nossos leitores e, de outro, respeitar a diversidade de leituras possíveis, compreendendo a origem das diferentes interpretações [...]. (DELL’ISOLA, 2012, p. 36).

O distanciamento entre essas duas realidades vivenciadas pelos alunos pode ser considerado como uma das causas de desmotivação e desinteresse deles pela leitura. Seguido de mais um prenúncio: os métodos de muitos docentes privilegiam o fragmento literário e tiram da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado. Neste contexto, de profunda fragmentação, mesmo obras de reconhecido valor artístico perdem seu poder de encantamento e, consequentemente, a verdadeira função da leitura que é proporcionar momentos de fruição e deleite advindos da leitura literária. Essa predição, também, acarreta outra insegurança, que é mostrada por Chartier (1999):

> [...] É preciso assegurar a indestrutibilidade do texto pelo maior tempo possível, através da utilização do novo suporte eletrônico: deste ponto de vista, nem os discursos de denúncia nem os entusiasmos utópicos e às vezes ingênuos correspondem ao diagnóstico que se deve fazer. Ao mesmo tempo, para todos os textos cuja existência não começou com a tela, é preciso preservar as próprias condições de sua inteligibilidade, conservando os objetos que os transmitem. A biblioteca sem muros é uma promessa do futuro, mas a biblioteca material, na sua função de preservação das formas sucessivas da cultura escrita, tem, ela também, um futuro necessário. (CHARTIER, 1999, p. 153).

Da apreciação de Chartier (1999), convergimos ao pensamento que os suportes dados aos livros necessitam de preservação, conforme a instauração de sua natureza. Analisamos que, na ocasião, tanto o livro como a tela podem dar

sentido às práticas de leitura, sendo fundamentalmente importante que o professor redimensione suas ações incluindo variados suportes na prática diária, em busca de avanços na formação do jovem leitor.

Ao interpretarmos as referidas premissas, indicamos que o desafio não é apenas formar leitores/sujeitos que possam "decodificar" o sistema da escrita, é, sobretudo, formar leitores críticos, capazes de ler as entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à realidade e o mundo no qual está inserido e tem um papel a desempenhar.

4.3 LETRAMENTO DIGITAL: o itinerário teórico em direção à prática metodológica *Fandom*

Neste Capítulo, optamos por percorrer o caminho mais longo, discorrendo, preliminarmente, sobre o gênero literário conto e a formação do leitor juvenil, para atingirmos um embasamento teórico profuso, e, enfim, chegarmos ao momento de divulgar informações pertinentes ao letramento digital e a sua convergência com o sistema literário digital Fandom.

Na esteira dessas observações, consideramos ratificar que o surgimento das novas tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs) tem modificado os comportamentos sociais na contemporaneidade. Um dos temas atuais, relacionado a essa perspectiva, é o *letramento digital*, que vem sendo buscado e, nessa continuidade, anunciamos uma explicação sucinta a respeito da trajetória do conceito de letramento digital. Apresentamos, desta forma, as elucidações de Araújo e Pinheiro (2014):

> As tecnologias digitais transformaram as sociedades modernas ao mesmo tempo em que foram se transformando para atender as demandas sociais. Aliás, esse é um fenômeno que continua em pleno processo de desenvolvimento. Assim, ao refletir sobre essas transformações, percebemos que os usuários das tecnologias praticam diversos letramentos que se mesclam e se confundem e são praticados continuamente. Com base nas experiências com as tecnologias digitais, observamos também que, em meio a um imenso mar de informações e decisões a tomar, os cidadãos vão se amoldando de acordo com as transformações e, muitas vezes, não percebem que lhes é exigida uma grande quantidade de eventos de letramentos, entrelaçados e praticados ao mesmo tempo. Portanto, como novas práticas que outrora não eram demandadas, surgem, constantemente, expressões para designá-las. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 294).

Alicerçado nessa ideia desponta o entendimento inicial sobre o termo letramento digital, apesar de não ter aparecido subitamente, visto que antes da expressão se solidificar houve muitos estudos para uma compreensão mais estável. Novamente, recorremos à concepção de Araújo e Pinheiro (2014) para entendermos essa questão:

> [...] a expressão letramento digital recebeu influências de vários termos, tais como letramento visual, letramento tecnológico, letramento computacional, letramento TIC e letramento informacional. No entanto, nenhum desses conceitos abarcava as definições que se esperava de uma pessoa letrada digitalmente porque todas elas apresentavam algum problema e/ou não estavam diretamente relacionadas às tecnologias. Com todos esses problemas, os teóricos fizeram discussões para definir novos e diferentes termos que fossem adequados às comunicações digitais e à era da internet. Assim, surgiram diversos termos que buscaram designar as práticas sociais com os usos dessas tecnologias, como, por exemplo, **letramento tecnológico, letramento eletrônico, letramento digital, dentre outras designações, sendo este último o que mais se consagrou** [...]. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 296-297, grifo nosso).

Dos termos salientados, percebemos as tentativas de demarcar os limites desta verificação e, nessa direção, mais uma problemática é indicada, o fato da definição de letramento digital, por vezes, está ancorado apenas na escrita. Ainda com base nos estudos de Araújo e Pinheiro (2014), vejamos a justificativa para o episódio anteriormente retratado por alguns autores:

> [...] Compreendemos que a característica principal da internet, quando os referidos autores se posicionam dessa maneira, era a presença de *links* e que suas declarações foram postuladas antes da popularização de algumas redes sociais no Brasil, como o *Orkut*, o *Twitter,* o *Facebook*, além de ter sido também anterior à popularização de conversas on-line no *Skype*, por exemplo, e do *Youtube*, embora já houvesse vários *sites* e *blogs* que mesclavam textos verbais e não verbais. Sendo assim, percebemos que as tecnologias de informação e comunicação modificaram a forma de viver, de interagir, de pensar dos cidadãos, já que, conforme Noss (2010, p. 2), as "pessoas que usam as tecnologias digitais têm coisas novas a dizer e novas maneiras de dizê-las". Como consequência das transformações, os estudiosos empreenderam novas pesquisas, pautadas pela premissa de que, quando acontecem mudanças na vida diária e nas práticas dos indivíduos, a teoria necessita incorporá-las para acompanhar esse percurso. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 300-301).

Tal explicação direciona o panorama atual acerca do conceito de letramento digital. O termo passa a ser visto de maneira diferenciada, chegando ao ponto de alguns autores o ressignificarem, como acontece no relato a seguir:

> [...] Buzato (2007, p. 168) redefiniu o termo em função do aspecto transcultural da internet, afirmando que letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”. Aqui, verificamos que o autor compreende o letramento digital como um amálgama de diversos tipos de letramentos que se entrelaçam e se apoiam para os sujeitos construírem-se e constituírem-se através de suas relações sociais em ambientes virtuais. Nessa concepção, constatamos que é explícita a referência aos usos sociais, ausente em outros trabalhos, como Buzato (2003) e Ribeiro (2006). (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 301).

Concordamos com essa opinião, ao percebermos que a incorporação de outras estratégias de construção de sentido das práticas discursivas é necessária e urgente, uma vez que não é suficiente apenas saber utilizar textos verbais.

> Nesse sentido, os letramentos são considerados como processos dinâmicos e o termo pluralizou-se por considerar-se que um cidadão pratica diversos letramentos em sua vida cotidiana. Diante disso, com a inserção das TIC em diversos setores das sociedades modernas e, especialmente, com a difusão da internet, nos mais diversos pontos geográficos, exigindo outras formas de comunicação, ampliou-se o estágio de desenvolvimento das pesquisas sobre letramento digital [...]. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 302).

As variações mostradas, de igual modo, têm impactado o processo de ensino e aprendizagem, encaminhando as pesquisas das áreas educacionais e linguísticas às repercussões das últimas práticas sociais e do uso da linguagem em coletividade, fomentando o debate em pesquisas acadêmicas, como assinalam Araújo e Pinheiro (2014):

> A discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos relacionados aos letramentos digitais é, atualmente, uma temática que não pode ser negligenciada na pesquisa acadêmica, haja vista as práticas de leitura e escrita com o uso das tecnologias digitais estarem presentes em diversas situações cotidianas e se modificarem tão rapidamente que, muitas vezes, os resultados das pesquisas se tornam obsoletos em um período extremamente curto de tempo [...]. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 293).

A noção apresentada pelos autores é uma tendência entre as pesquisas do momento, haja vista que muito já se discutiu teoricamente sobre o assunto, e, de ora em diante, admitimos o instante no qual é possível debater sobre as abordagens metodológicas e a fugacidade das práticas de leitura e escrita que envolve esse novo contexto, facultando, ainda, a oportunidade de mais vez adentrar no espaço escolar.

Entendemos, pois, que a escola não deve – e não pode – abster-se desse universo de novas possibilidades, mesmo diante de contratempos gerados pela

dissociação de ambos. Desse argumento, recorremos, então, às palavras de Araújo e Pinheiro (2014):

> [...] apesar de as tecnologias digitais terem adentrado as instituições educacionais, a exploração de suas potencialidades pedagógicas tem sido muito tímida, visto que seus usos são, principalmente, para pesquisas escolares, troca de e-mails, uso de editores de texto, apresentação de slides etc. no entanto, as práticas sociais que se exercem fora dessas instituições vão muito além dos exemplos citados anteriormente e, por isso, anseia-se pela inserção de ambientes/ferramentas mais atraentes para os jovens nas instituições escolares, tais como rede sociais, realidade virtual, produção e compreensão de hipertextos, práticas de leitura e escrita em tecnologias digitais móveis etc. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p. 293).

Nessa ocasião, uma série de inquietudes são desencadeadas que pode ser esboçada da seguinte maneira: demandou-se comprar máquinas e montar laboratórios de informática nas instituições de ensino, entretanto, somente ter a aparelhagem era insatisfatório, devido a necessidade de indivíduos que fossem capazes de manuseá-la e, ainda, implementarem na escola projetos pedagógicos adequados. Esta complicação resultou em outra empreitada, a qualificação de docentes para desenvolverem procedimentos que pudessem integrar alunos e disciplinas à sociedade conectada.

Diante dessa acepção, posicionam-se Carla Viana Coscarelli e Ana Elisa Ribeiro (2014), organizadoras do livro *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas, ao afirmarem o seguinte:

> [...] Se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas, assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e Internet oferecem. **Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)**. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 09, grifo nosso).

As autoras conceituam de forma abrangente o letramento digital e, igualmente, outros pesquisadores apresentam as novas possibilidades da Rede e das máquinas em confluência com os novos planos de trabalho na escola. Em vista disso, conferimos a afirmação de Pereira (2014, p. 17) em relação à exclusão digital: “No Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos [...].”

Esse fundamento também se agrega a um pensamento muito comum, que presume que uma vez “conectada” a escola não necessita mais dos recursos do passado, sendo esta uma visão equivocada, conforme é assinalado por Coscarelli (2014):

> Outro ponto que precisa ficar claro é que usar a informática como recurso auxiliar a aprendizagem não significa que os alunos vão ficar o tempo todo na tela do computador, ou nos laboratórios de informática. Em muitos projetos, grande parte das atividades podem ser feitas sem o uso do computador [...]. (COSCARELLI, 2014, p. 27).

Logo, compreendemos que a informática não é a protagonista da ação educacional, mas um recurso auxiliador para minorar a exclusão de indivíduos que, muitas vezes, têm o acesso a outros universos culturais negados. Por isso, que o computador deve ser usado como meio de comunicação e fonte de informação, visando ajudar aos alunos em suas indagações, no enriquecimento de seus projetos e na elaboração de seus produtos. Outrossim, também, devemos pensar no outro agente escolar – o professor – que necessita inteirar-se deste processo, dado que:

> Talvez a dificuldade de planejar aulas que envolvem TICs [...] seja assumir uma postura agente em relação ao que é preciso aprender. Os modos de dar aula não estão dados. Além do quadro, do pincel, do projetor, é preciso aprender a fazer vídeos, podcasts, PowerPoints, Glogsters, blogs, wikis, etc. É necessário recalcular o tempo de aula e de produção, além do espaço de postagem (não só de apresentação). E se houve um tempo em que o professor estava adiantado em relação aos conhecimentos dos estudantes, ao menos em relação à maioria dos conteúdos, nas últimas décadas, o professor sente uma notável diferença de *timing*. A aceleração é maior, já que muitos conhecimentos e muitas ferramentas estão abertos a todos. Os estudantes sabem antes de nós, às vezes embora quase nunca façam uso pedagógico do que sabem. Há, porém, professores adiante dos alunos quando o tema é tecnologia. A questão, então, não é “quem sabe primeiro”. A questão é fazer uso significativo, com objetos situados, das TICs. (RIBEIRO, 2012, p. 15-16).

Desse modo, há a eclosão do uso das tecnologias digitais e das suas modificações, a manifestação de novas imposições e de demandas sociais que deverão ser atendidas pelos indivíduos e pelas instituições, sendo que a leitura e a escrita também acompanharão essas instaurações.

Considerando as afirmações anteriores, a prática versada na participação, conhecida como Fandom, está situada, nesse estudo, como ferramenta de letramento digital e como suporte às atividades de leitura literária. O *fandom*, em sua universalidade, simboliza uma associação de pessoas, fã de determinado

produto cultural, que pode ser um filme, uma música, um artista, um seriado televisivo, um livro, ou qualquer outro artigo. O termo em questão foi difundido por meio da Internet, popularizando-se, nomeadamente, em mídias sociais, como o Facebook e o Twitter.

O compartilhamento de informações entre os membros de um *fandom* é amplamente publicado no espaço virtual, apesar disso, não há impedimentos para que os fãs organizem encontros físicos, seja para se conhecerem pessoalmente, seja para participar de exposições próprias para esse público. De acordo com o *site* Significados (2016a):

> Os fandons são similares aos populares *fanclubs*, que fizeram sucesso nos anos 1990. A grande diferença entre ambos está no uso das redes sociais online como ferramenta para se comunicarem, se articularem e compartilharem os seus gostos em comum com pessoas de todo o mundo.
> Atualmente, os fandons são essenciais para o crescimento e movimento da indústria do entretenimento, pois são os principais consumidores da mídia.
> As pessoas que participam de fandons são as que mais consomem os produtos da mídia, além de serem as que fazem os conteúdos repercutirem nas redes sociais e, consequentemente, se transformarem em notícia para os meios de comunicação tradicionais (televisão e jornais, por exemplo).

Ainda no ambiente virtual, recuperamos mais uma definição que preceitua o *fandom* como:

> A comunidade que circunda um programa de tv/filme/livro etc. Escritores de fanficção, artistas, poetas e *cosplayers* são membros do fandom. *Fandoms* muitas vezes consistem em fóruns, comunidades virtuais no *Livejournal*, e pessoas. (BRIANNE, 2004, tradução nossa)[20].

As comunidades que abrigam os *fandoms* são diversas, e os seus produtos, múltiplos. Para termos uma breve noção, serão apresentadas as categorias existentes em um arquivo especializado, denominado *Archive of our own*[21], expondo o primeiro *fandom* da lista e seu quantitativo:

---

[20] A tradução foi obtida a partir do *top definition* encontrado no *site Urbandictionary*, segue a citação original: "The community that surrounds a tv show/movie/book etc. Fanfiction writers, artists, poets, and cosplayers are all members of that fandom. Fandoms often consist of message boards, livejournal communities, and people" (BRIANNE, 2004). Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fwww.urbandictionary.com%2Fdefine.php%3Fterm%3Dfandom&anno=2>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

[21] O *Archive of Our Own* (AO3) é um *site*, em língua inglesa, "de hospedagem central não comercial e sem fins lucrativos para obras criativas criadas por fãs [*transformative fanworks*], como *fanfiction* e, no futuro, outras obras transformadas, como *fanart*, vídeos de fãs, e *podfic*." (AO3, 2016a, tradução nossa).

- Anime & Manga: *Shingeki no Kyojin* | *Attack on Titan* (26.382);
- Books & Literature: *Harry Potter* – J.K. Rowling (87.405);
- Cartoons & Comics & Graphic Novels: *Marvel* (156.373);
- Celebrities & Real People: *Real Person Fiction* (102.899);
- Movies: *Marvel* (156.373);
- Music & Bands: *One Direction* (Band) (44.533);
- Other Media: *Doctor Who & Related Fandoms* (44.686);
- Theater: *Les Misérables – All Media Types* (14.265);
- TV Shows: *Supernatural* (122.345);
- Video Games: *Dragon Age – All Media Types* (33.103);
- Uncategorized Fandoms: *Soldiers Sortie* (não contabilizado).

O ingresso no universo dos *fandoms* possibilita ainda entender a apropriação de objetos culturais, os quais os fãs estão ávidos em consumir e, acima de tudo, transformar. Conforme Auxilio, Martino e Marques (2013) apregoam:

> [...] O fã, ao se apropriar daquilo que é massivamente construído e fabricado em torno de seu objeto de adoração, produz cultura: inventa, cria e constitui formas e códigos simbólicos próprios. É esse processo que fornece as linhas definidoras do conceito de Fandom [...]. (AUXILIO; MARTINO; MARQUES, 2013, p.113).

Essa apropriação tem sido tão recorrente no meio virtual que os fãs costumam participar de comunidades que os autodefinem com um nome específico para diferenciá-los de outros tipos de admiradores. Segundo Flávia Bergamin (2014), esse comportamento é muito usual no mundo dos livros, por isso os seguidores fiéis de determinadas obras recebem nomes especiais, tais como: os fãs de *Harry Potter* são os “Potterheads”; de *Jogos Vorazes*, “Tributos; de *Percy Jackson*, “Semideuses”; de *Divergente*, “Iniciandos ou Iniciados”, e a relação continua quanto mais existirem *fandoms*.

A organização-mãe do AO3 é a *Organization for Transformative Works* (OTW) que foi criada por fãs para servir os interesses dos fãs, a OTW oferece acesso e preservação da história e da cultura *fanwork* em sua miríade de formas. O AO3 é um arquivo especializado que hospeda *fandoms*.
Atualmente, ele conta com as categorias apresentadas no texto: Anime e mangá; Livros e literatura; Cartuns, histórias em quadrinhos e *graphic novels* (ainda sem uma tradução abrangente para a língua portuguesa); Celebridades e gente comum; Filmes; Músicas e bandas; Outras mídias; Teatro; Programas de TV; Videogames; *Fandoms* sem categoria (AO3, 2016b).
A respeito dos números apresentados, consideramos a pesquisa realizada no dia 09 de janeiro de 2016, entre o horário de 09:30h e 10:00h, e, devido a grande produção dos *fandoms* e a constante movência da Internet até o momento da re(leitura) é provável a alteração deste total.

Em um processo de analogia, observamos, também, que geralmente os *fandoms* estão associados a produtos midiáticos agenciados pela cultura de massa, e, segundo Auxilio, Martino e Marques (2013, p. 113-114), essa "cultura da mídia [...] diz das inúmeras intervenções ativas e criativas capazes de apropriar-se do massivo de maneira original, gerando com isso novas formas culturais".

Essa percepção ressoa nos estudos de Jenkins (2006), que colabora com o tema, ao comunicar que o fã é concomitantemente consumidor e produtor de cultura, pois este coloca em movimento os produtos derivados de sua admiração. Dessa maneira, as pesquisas acadêmicas realizadas atualmente na área mostram que o consumo motiva produção, a leitura engendra escrita, o assistir semeia novas camadas do imaginário, que materializam a concepção de artefatos exclusivos.

Nesse momento, também, cabe explicar a etimologia da palavra Fandom. Diante das pesquisas realizadas, chegamos ao consenso que o termo é a abreviação da expressão em inglês *Fan Kingdom*, que em uma tradução literal para o nosso idioma figura como "reino dos fãs". Diante desses esclarecimentos, explicamos – à luz da pesquisa de Fabiana Móes Miranda (2009), intitulada "O *Fandom* como Sistema Literário: uma análise crítica do texto na Era da Reapropriação virtual" – a acepção do termo *fandom*, tomando como efeito as questões metodológicas que interessam diretamente a essa investigação.

> Para efeito metodológico, considero o *fandom* um sistema virtual e digital que inclui diversas manifestações no campo literário: desde a leitura crítica literária, numa perspectiva inovadora na qual já não cabem as atitudes passivas da leitura e da crítica tradicional e acadêmica [...]. (MIRANDA, 2009a, p. 107-108).

A partir desse sistema digital, surgem as práticas que são direcionadas de acordo com a escolha da obra literária e das afinidades da comunidade leitora. Acerca do *fandom*, notamos ainda que:

> [...] Leitura e crítica, no *fandom*, são atividades essencialmente criativas, geradoras de novos produtos: sejam eles novos textos, fictícios, poéticos ou teóricos; e novas formas de crítica, construídas a partir de releituras plásticas, musicais ou de outra natureza (pequenos filmes, clipes ou jogos) que refletem, criticam ou recriam a partir da obra de origem comentam ou recriam a partir de uma obra literária de origem [...]. (MIRANDA, 2009a, p. 108).

O *fandom* designa uma comunidade de leitores à produção de uma série de textos a partir da leitura de uma obra original ou de referência. De acordo com as

ideias de Cosson (2014a), esse sistema digital existe devido à paridade de comunidades de leitores que possuem aspirações semelhantes em torno de uma mesma obra. Consequentemente, a leitura não encerra o processo, em razão de que "o sentimento de *pertencer* a uma comunidade *literária* é o elemento que promove a identificação entre os textos, imagens, vídeos produzidos pelos participantes desta comunidade" (MIRANDA, 2009b, p. 04, grifos da autora).

Denotamos que o *fandom* é um método de leitura contemporânea – até mesmo pela ocorrência do *boom* da Internet nos dias atuais – que ainda não é reconhecido como atividade escolar, sendo ele pouco conhecido ou explorado por professores de língua portuguesa ou literatura, ou aqueles que se constituem como mediadores da leitura. Recobramos a assertiva de Miranda (2009a) para essa argumentação:

> Apesar da importância e da riqueza do processo literário que se cria em ambientes virtuais como o *fandom*, não se observa ainda o devido interesse por parte das instituições como a universidade e a escola pelo estudo desse fenômeno contemporâneo. As instituições, que lidam preponderantemente com o binômio autor-detentor de direitos/obra única-mercadoria, em torno do qual se organizam os cânones, tende a ignorar manisfestações espontâneas como os *fandoms*, ou a enquandrar suas produções na categoria de meros pastiches [...]. (MIRANDA, 2009a, p. 110).

A problemática apresentada pela autora é aparente na educação básica, e aqui especificamos o ensino médio como o nível que poderia se beneficiar desse sistema literário-digital, todavia, professores e alunos o desconhecem. Então, nesse sentido, apraz ao mediador da leitura mostrar-se acessível para conhecer a teoria acerca do *fandom*, a ele deve ser perceptível a necessidade da *práxis*, ou seja, a introdução de seus conhecimentos em uma comunidade de leitores, de modo que a prática de leitura literária não apenas forme alunos capazes ler e operar sistemas digitais, mas, sobretudo, transforme-os em leitores competentes em ressignificar suas leituras. Contudo, aos professores estarão compelidos os juízos pré-concebidos, para assim descortinar um dos aspectos mais importantes do *fandom*, que é:

> [...] o seu caráter formador não só de um público aficcionado e fiel para obras novas e inéditas, mas também para obras de cânones tradicionais. [...] os *fandoms* são responsáveis pela criação de toda uma geração de novos leitores com hábitos, expectativas e comportamentos diversos daqueles da era da imprensa. Trata-se de um fenômeno que, como já disse, demanda uma atenção urgente e específica, pela abragência que atinge,

> por não estabelecer fronteiras e por reunir um número crescente de adeptos, considerando que se multiplicam em escala vertigionosa. Leitores de *fandoms* organizam-se em torno de cânones “pessoais”, indiferentes aos determinados pelos manuais das escolas. Incorporam textos clássicos, mas os descontroem e recosnstroem à exaustão. As formas de relacionamento com a literatura são diferentes e dinâmicas, e nascem da prática constante e entusiasmada da leitura e do debate livre e não monitorado sobre os textos. (MIRANDA, 2009a, p. 111).

Essa é uma importante lição que tiramos desse fenômeno, dentre muitas outras, que neste estudo cabe apenas realizar uma síntese como forma de anunciar o sistema literário-digital *fandom* como prática de leitura oportuna ao público leitor juvenil e expressas no estudo já mencionado da pesquisadora Fabiana Miranda (2009a), ei-las: a) o estabelecimento de um elo firme e visível com obras literárias de gêneros diversificados; b) a combinação de gêneros que modifica a forma de leitura dos textos por meio da multimídia; c) a ação de leitores fãs de textos literários, da cultura de massa e das mídias/hipermídias, que não deve ser vista como um processo abstrato; d) a visibilidade como corpo textual tanto no ciberespaço, como no espaço real; e) a atualização do sistema literário, proporcionando a renovação das atividades tradicionais de leitura e escrita e a formação de novos cânones; f) a possibilidade da interatividade, marca *sui generis* da leitura e da crítica no *fandom*, entre os textos; g) o incentivo à leitura e à escrita como práticas habituais e estimulantes que contextualiza a receptividade e a autoaprendizagem.

Em conformidade com o relato ilustrado, conjecturamos a apropriação de uma gama variada de produtos originados dos *fandoms*, e que, ocasionalmente, extrapolam a virtualidade e passam a transitar no chão da escola por meio de práticas capazes de construir sentidos a comunidades de leitores, as quais serão assinaladas no próximo capítulo.

5 QUINTO ENCONTRO: As práticas possíveis – uma análise da apropriação e da produção de sentidos construídas pela comunidade de leitores

> [...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido *para si* e para o mundo em que vive [...].
>
> *Souza, Girotto & Silva*

A esse capítulo cabe a análise dos dados da pesquisa de campo. Nesse sentido, para que a referida investigação fosse efetivada, buscamos implantar e orientar um "Clube da Leitura" em uma escola pública estadual, na cidade de São Luís – MA, no qual os membros desse universo de pesquisa tiveram acesso a textos contísticos variados, selecionados a partir de diagnóstico das preferências temáticas levantadas em um questionário inicial aplicado com os participantes. Assim, verificamos como os sujeitos interagiam e se apropriavam dos textos a partir da leitura do gênero literário conto, enquanto desenvolvíamos o trabalho com a metodologia *fandom*.

A unidade escolar em questão é vinculada à Rede Estadual do Maranhão, está localizada no bairro Cidade Operária[22], e atende a alunos cursando o Ensino Médio regular e a Educação de Jovens de Adultos, nos turnos matutino e vespertino. A equipe técnica da escola é formada por: diretora, vice-diretor, coordenadores pedagógicos; o quadro administrativo por: secretário escolar e auxiliares administrativos; e o quadro operacional por: auxiliares de limpeza e funcionárias contratadas para a preparação do lanche. O centro de ensino conta com espaço

[22] Esse bairro localizado na Grande São Luís está entre os mais populosos da cidade – soma-se a diversas comunidades circunvizinhas como Apaco, Cidade Olímpica, Maiobinha, Vilas Brasil, J. Lima, Kiola e Operária, dentre outras localidades adjacentes –, é constituído na sua maioria por famílias de baixa renda. Segundo Câmara (2010): "O conjunto Cidade Operária foi construído nos anos 80 com recursos do Banco Nacional de Habitação (BNH), durante os governos João Castelo e Luís Rocha. Planejado para 15 mil casas, foi considerado na época como o maior projeto habitacional da América Latina. Porém, só 7.500 unidades foram construídas com planejamento técnico, que contava com prédios públicos para escolas, unidades de saúde, além de áreas verdes."
Na área educacional, houve avanço entre os anos 1988/1991, quando a região foi contemplada com 22 escolas de ensino fundamental e 03 escolas de ensino médio da rede pública, e ainda dezenas de escolas particulares (CÂMARA, 2010). O bairro que no começo era chamado de "Cidade Dormitório", hoje, concentra um grande centro comercial composto por supermercados, farmácias, lojas, empresas de serviços, que gera emprego e renda para uma ampla parcela de moradores.

para dezenove salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de Química/Física, uma sala de vídeo, uma biblioteca, salas da direção e dos professores, secretaria, cozinha, banheiros, uma sala para a construção de um auditório, uma sala de serviços xerográficos, pátio.

No ano de 2015, a escola participou do programa do Governo Federal que visa democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional: o Segundo Tempo. Em momentos passados, participou do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador). Atualmente, a instituição não tem projetos de formação de leitores, e o Clube da Leitura foi uma estratégia alternativa para o desenvolvimento dessa área, visto que desde o biênio 2012-2013 não havia atividades voltadas para essa necessidade.

O universo de pesquisa escolhido foi o de alunos que estivessem cursando o primeiro ano do Ensino Médio, no ano letivo de 2015, devido os estudantes da referida série ainda não nutrirem uma relação tangível com o mundo da leitura literária. Além deles não estarem envolvidos diretamente na preparação aos exames de acesso ao ensino superior. O grupo-alvo compreendeu um público formado por adolescentes entre 14 e 16 anos de idade, constituído 80% por participantes do sexo feminino (24 inscritas) e 20%, do sexo masculino (6 inscritos). Quanto ao nível econômico, observamos que as famílias dos leitores podem ser enquadradas na nova classe média – que vem sendo considerada como o maior fenômeno sociológico do Brasil, ela é formada por pessoas que obtiveram um crescimento de renda nos últimos anos e migraram da classe D para a C –, posto que há oscilação dos rendimentos ou Bolsa família, aposentadoria e outros benefícios muitas vezes são as únicas rendas fixas.

Conhecidos os dados do universo de pesquisa e da escola-campo, assinalamos, ainda, os benefícios diretos e imediatos do estudo, que estão na contribuição para o letramento literário de uma comunidade de escola pública em São Luís – MA, ou seja, uma forma de estimular jovens em processo de formação leitora a se apropriarem e produzirem sentido a partir da leitura literária. Desse modo, o “Clube da Leitura” (C.L) aconteceu em três etapas: a primeira, no período de abril a junho do ano de 2015; a segunda, nos meses de julho e agosto; a terceira em outubro. A seguir, descrevemos as atividades realizadas em cada fase:

- 1ª fase: inicialmente, foi realizada a divulgação do "Clube da Leitura" nas turmas de 1º ano da escola-campo, e os interessados realizaram as suas inscrições para participar dos encontros (nomenclatura utilizada para designar as reuniões com os leitores e as leitoras-guias[23]). No primeiro encontro, realizamos uma palestra com o tema "Os direitos do leitor", fundamentada em *Como um romance*, de Daniel Pennac (2011). A leitora-guia relacionou o decálogo de direitos apresentados pelo autor, já mencionados no Capítulo 2 desta dissertação, para em seguida explicar aos leitores que nas atividades do C.L, eles estavam livres para julgar se sentiam ou não a "necessidade de livros", pois conforme Pennac (2011, p. 130, grifos do autor), "*a liberdade de escrever não saberia se acomodar com o dever de ler*"; tratamos de aspectos significativos ao C.L: objetivos, metodologia, materiais utilizados; os participantes foram submetidos ao questionário inicial (APÊNDICE A), que neste capítulo ainda será observado, assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B) direcionado aos sujeitos da pesquisa e entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C) direcionado aos responsáveis. Nos encontros seguintes, houve a realização das estratégias de leitura dos contos, que compreenderam: pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura, seguida da produção de atividades baseadas em *fandoms*.

- 2ª fase: durante as férias, no mês de julho, os leitores e as leitoras-guias continuaram em contato via redes sociais, ocasião em que foi possível realizar os "Desafios de Férias". Após esse momento, foi organizado o Encontro de Pré-encerramento, no mês de agosto, em que foi realizada uma confraternização entre os participantes, sendo estes submetidos ao questionário final (APÊNDICE D).

- 3ª fase: realização da FANAC (*Fannish Activities* – Atividades dos Fãs), no mês de outubro, promovida para que os leitores tivessem a oportunidade de expor seus *fandoms*.

[23] Além da pesquisadora Priscila Viégas, as professoras Karine Mendes e Silmayra Lima apoiaram o C.L no desenvolvimento de algumas atividades, desta forma, também, constituíram-se como leitoras-guias desta investigação.

Na comunicação anterior, há um relato sucinto das ações executadas, registramos, ainda, que, no decorrer deste capítulo, estas serão retomadas a fim de mostrarmos as suas evoluções ao longo da pesquisa. Isto posto, informamos que o C.L foi segmentado em encontros presenciais (carga-horária de 2 horas-aula de 45 minutos, totalizando 90 minutos por encontro) e virtuais (marcados sempre que necessário, não havendo uma previsibilidade de carga-horária).

O projeto desenvolvido centrou-se em atividades calcadas no sistema literário-digital *fandom*, que posteriormente serão enfatizadas, por meio da leitura de dez contos selecionados a partir do interesse dos participantes da pesquisa. Os textos designados para os encontros são: “A aranha”, de Orígenes Lessa (2002); “Aos vinte anos”, de Aluísio Azevedo (2002); “Conto de verão nº 2: Bandeira Branca”, de Luis Fernando Verissimo (2000); “Memória de livros” e “Pensamentos, palavras e obras”, de João Ubaldo Ribeiro (2004); “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”, de Rosane Pamplona (2010); “Pomba Enamorada ou uma história de amor” e “Missa do Galo (variações sobre o mesmo tema)”, de Lygia Fagundes Telles (2003); “Tadeu X Maria Angélica”, de José Roberto Torero (2007); “Zap”, de Moacyr Scliar (2000).

Reforçamos que os contos mencionados possuem temas relacionados ao universo/identidade do grupo-alvo. Os temas recorrentes são: amor, comportamento, comunicação, conflitos, encontros e desencontros, futebol, mudanças sociais, relacionamentos, rivalidade, dentre outros que serão especificados. Observamos, ainda, que apesar de alguns contos serem do(a) mesmo(a) autor(a) não houve a necessidade de serem lidos no mesmo encontro, pois eles foram alocados conforme a temática e/ou o *fandom* produzido. A estrutura utilizada nos encontros envolveu as práticas de leitura transcritas na sequência:

- Pré-leitura: introdução com perguntas e inferências relacionadas ao conto; escuta das considerações dos alunos; discussão acerca da temática ou sobre curiosidades do texto. Segundo Braga e Silvestre (2009):

> [...] é necessário que, já *antes* da leitura, da distribuição do texto, de qualquer contato com ele, o professor intervenha realizando o que chamamos de *pré-leitura* – momento em que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor, mediante habilidades de investigação: adivinhar, formular hipóteses, fazer previsões, buscar alternativas, selecionar possibilidades, imaginar. (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 26-27, grifos das autoras).

- Leitura-descoberta: realização da leitura do conto, de acordo com a estratégia selecionada; instigação da interpretação dos leitores. Na concepção das autoras indicadas anteriormente:

> Para elaborar atividades de leitura-descoberta – fase de reconhecimento do código, da projeção dos conhecimentos do leitor (processador ativo) sobre o texto, da verificação de hipóteses, da construção de sentidos – o professor precisa ter em mente que essas atividades deverão se processar passo a passo. A leitura não é feita de uma só vez, indiscriminadamente, mas, sim, de modo seletivo [...]. (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 28).

- Pós-leitura: considerações sobre a metodologia e o *fandom* a ser produzido; estímulo à interpretação dos contos e produção dos *fandoms*, e o respectivo registro no Diário de Leitura. Braga e Silvestre (2009) corroboram ao dizer que:

> Se na pré-leitura é importante fazer uma antecipação do sentido e na leitura-descoberta, a partir das intenções estabelecidas pelo mediador-professor, ocorre a construção do sentido pelo leitor, **é no momento da pós-leitura que o aluno-leitor poderá utilizar criticamente o sentido construído, refletir sobre informações recebidas e, assim, construir conhecimento**. (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 29, grifo nosso).

Na esteira dessas explicações, indicamos que a pesquisa de campo foi orientada com a finalidade de investigar o perfil literário dos participantes do "Clube da Leitura", e de analisar se a utilização do sistema literário digital *fandom* foi eficaz na apropriação e na produção de sentido da leitura literária no processo de formação desses leitores juvenis. Desta forma, para tal fim, as leitoras-guias Priscila da Conceição Viégas (também pesquisadora e orientadora do projeto), Karine Mendes e Silmayra Lima coletaram informações por meio de instrumentos de pesquisa – questionários iniciais e finais, diários de bordo e de leitura – e da produção dos *fandoms*, que estão encontram analisados nos subcapítulos a seguir, com vistas a consecução dos objetivos desse estudo.

5.1 ZARPAR É PRECISO: os instrumentos de pesquisa – rota inicial

Os instrumentos de coletas de dados são definidos a partir da aspiração ao que deve ser investigado e do que é proposto no trabalho. Eles se apresentam como caminhos e ferramentas para o desenvolvimento da pesquisa, devido esta

exigir certos norteamentos para sua realização. No prosseguimento desta seção, a diretriz será orientada aos instrumentos de abordagem quanti-qualitativa, classificando-os como Diários de Bordo e de Leitura, questionários inicial e final, que adiante serão observados a partir da concepção de Marconi e Lakatos (2003, p. 190) como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”, e ainda conforme as autoras, que: “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.”

De modo consequente, os instrumentos de pesquisa declarados estão figurados para cooperar na interpretação dos resultados obtidos, sendo que a descrição desses procedimentos permite a outros pesquisadores percorrerem caminho semelhante a fim de certificarem as hipóteses apontadas no estudo inicial.

I. Diários de Bordo e de Leitura

Os instrumentos primeiramente considerados serão os Diários de Bordo e de Leitura. Na observação, a pesquisadora contou com a utilização do Diário de Bordo, que consistiu em uma ferramenta para o registro de informações que emergiram do trabalho de campo e que, posteriormente, foram utilizadas para análise dos dados. Nele, foram incluídas as observações, as impressões, as atividades e os planejamentos realizados.

Registramos, também, o uso do Diário de Leitura pelos participantes. Esse instrumento constituiu-se como uma ferramenta para a leitura crítica dos contos, visando o desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa quanto a uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos selecionados. Dessa forma, concretiza os objetivos de: levar os alunos à prática da leitura crítica; desenvolver estratégias de “diálogos” entre leitor-texto; estimular os leitores a manterem contato com a leitura e, ao mesmo tempo, incentivar a escrita: indiscutivelmente, práticas sociais de fundamental importância no mundo contemporâneo.

De posse dos Diários de Leitura, a leitora-guia os analisou e certificou-se que houve dois tipos de registros: a) apontamentos que corresponderam às solicitações pedidas (ver em FIGURA 8), configurando os *corpora* de análise desse estudo; b) e anotações que perspectivam o caráter de diário pessoal, em virtude de alguns leitores escreverem particularmente a respeito dos seus sentimentos sobre a

participação no C.L, como pode ser visto nas transcrições reproduzidas: “Nossa! Como foi bom poder compartilhar minha emoção com esse clube. Um lugar de novas amizades e alegrias! Sonhos compartilhados, amizades divididas!”; “Clube da leitura você mora no meu coração... Você rouba meu sorriso, você consegue me deixar feliz sempre, tira de dentro de mim o que não quero expor. Isso para mim é melhor do que tudo que quero ou sinto.”

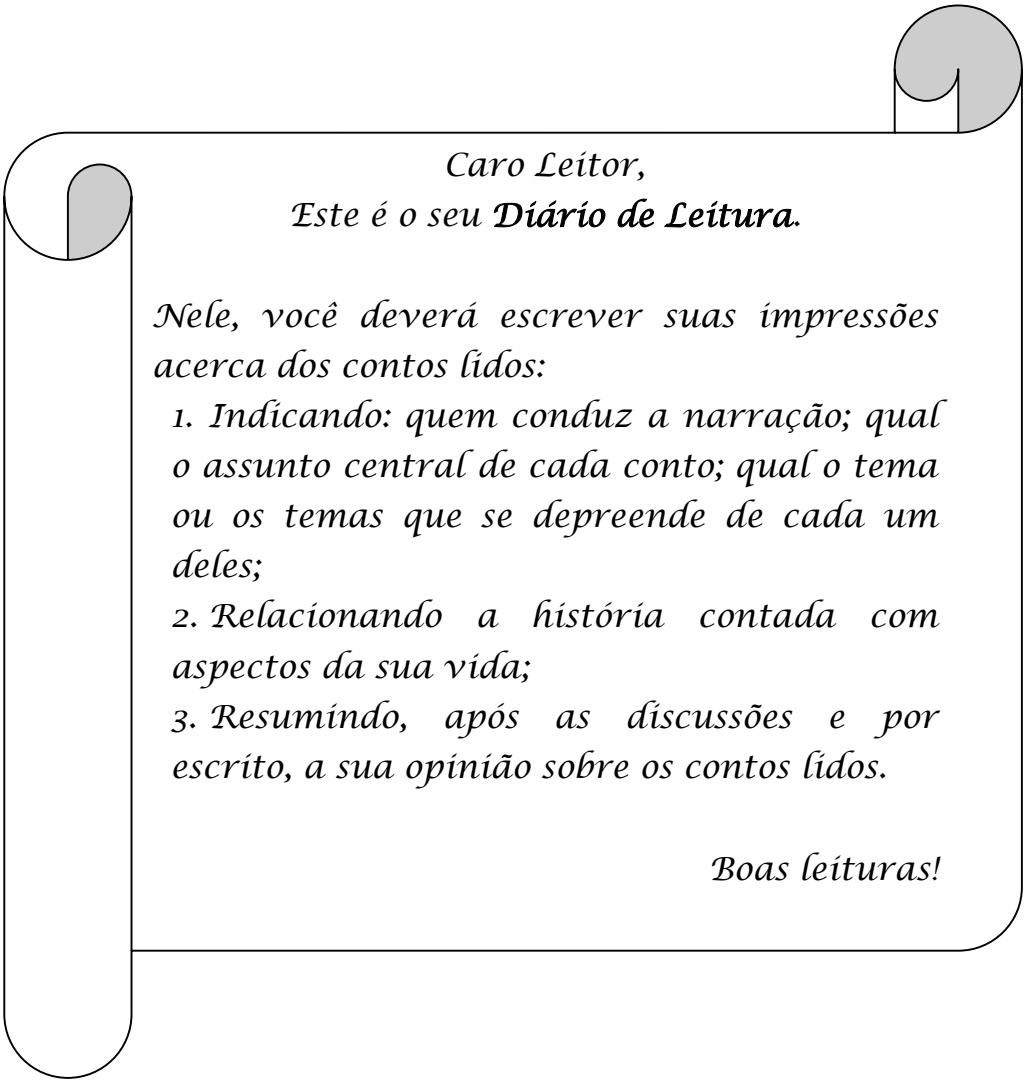


FIGURA 8 – Instruções iniciais para anotações no Diário de Leitura.

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

Na qualidade de instrumento, os Diários de Bordo e de Leitura interessam às pesquisas de campo e analítico-qualitativa. Dado que foram utilizados para registrar/anotar dados susceptíveis de serem interpretados e permitiu sistematizar as experiências para análise dos resultados. Diante desses instrumentos,

mencionamos ainda o questionário inicial sobre o perfil familiar e de leitura dos participantes que será averiguado no tópico seguinte.

II. Questionário inicial

Esse questionário foi fundamental para elucidar algumas questões da investigação, visto que foram feitas perguntas que relacionaram os participantes às leituras de suas preferências, às mídias sociais, assim como, questões de outras ordens que auxiliaram na construção do perfil socioliterário dos sujeitos da pesquisa. Nesse estudo houve a seleção dos principais questionamentos com o propósito de serem analisados, sendo ele constituído por vinte e cinco perguntas, as quais se destacam quatorze delas, como forma de representação dos leitores-participantes da investigação.

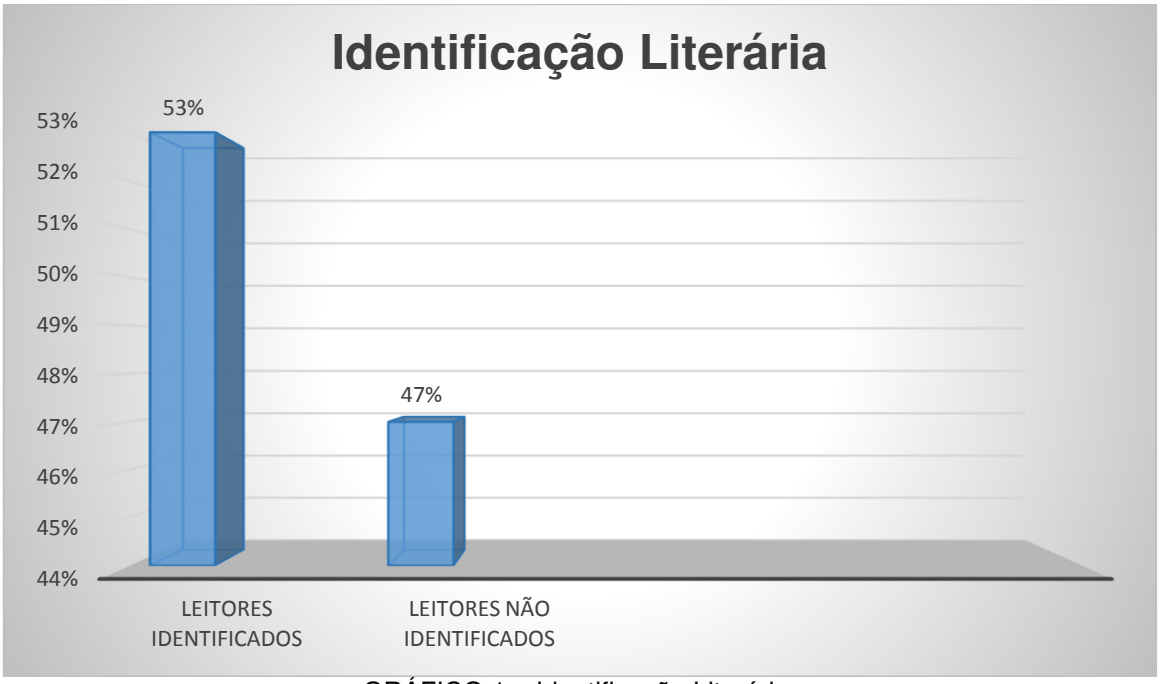


GRÁFICO 1 – Identificação Literária.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Preliminarmente, solicitamos que os leitores se identificassem utilizando o nome de um personagem literário que eles gostassem ou conhecessem: essa questão foi respondida por 53% dos participantes, e dentre as identificações destacamos: Alasca Young (personagem de *Quem é Você, Alasca?*, de John

Green), America Singer (personagem da saga *A Seleção*, de Kiera Cass), Barbie (personagem de desenho animado), Cinderela, Emília, Chico Buarque (autor), Harry Potter (personagem e obra homônima de J. K. Rowling), Hazel Grace (personagem de *A Culpa é das Estrelas*, de John Green), John Green (autor), Maria Cecília, Pequeno Príncipe, Peter Pan, Salsicha (personagem de desenho animado), Sasuke (personagem do anime *Naruto*), Scooby-doo (personagem de desenho animado), Sítio do Pica-pau Amarelo (obra). Dessa análise, percebemos que boa parte dos leitores confunde personagem literário com personagens de desenhos animados, nomes de autores e obras. E há uma ampla referência de obras consideradas da cultura de massa, tais como dos *best sellers* e animes.

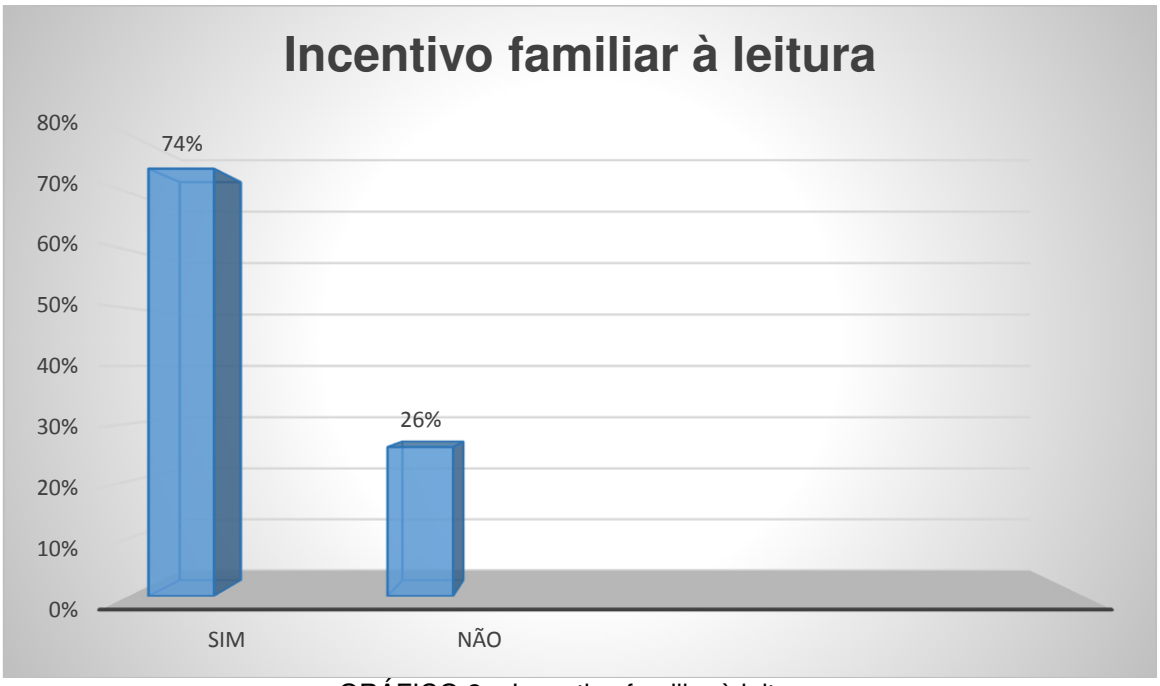


GRÁFICO 2 – Incentivo familiar à leitura.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Perguntamos se alguém em suas famílias os incentivavam a ler: 74% responderam que “sim”, indicando familiares como mães, irmãos, pais, tias, toda família, avós. Algumas respostas foram justificadas, declararam, por exemplo: “às vezes meu pai”, “minha tia por ser pedagoga”, “meus pais contavam histórias para mim”, “minha vó sempre leu para mim e me ensinou que ler é bom”.

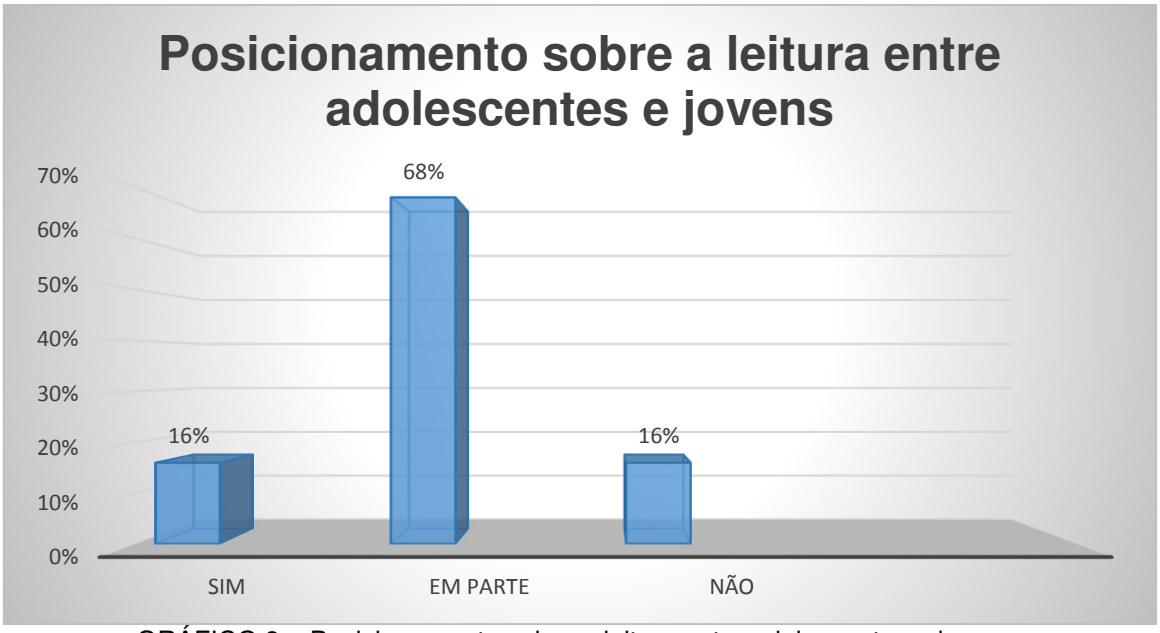


GRÁFICO 3 – Posicionamento sobre a leitura entre adolescentes e jovens.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os leitores foram questionados se eles concordavam com o pensamento que exprime que adolescentes e jovens não leem: 68% deles disseram que “em parte”, dentre as informações coletadas, eles esclareceram que isso acontece por conta das redes sociais, pelo fato dos jovens não gostarem de ler por acharem cansativo, por preguiça, pelo uso excessivo de tecnologia, porque o jovem só ler aquilo que ele gosta ou, ainda, por falta de incentivo dos pais.

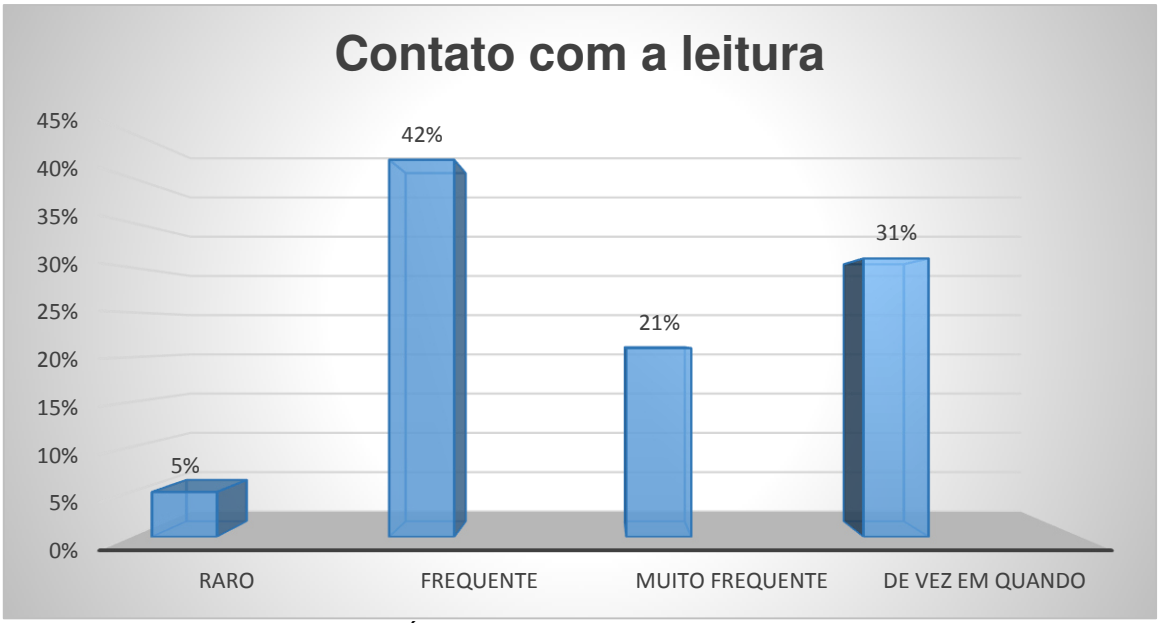


GRÁFICO 4 – Contato com a leitura.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Quando perguntados a respeito do contato deles com a leitura, os percentuais foram: 42% “frequente”, 31% “de vez em quando”, 21% “muito frequente”, 5% “raro”. Essa indagação também consta no questionário final, e as estimativas serão comparadas.

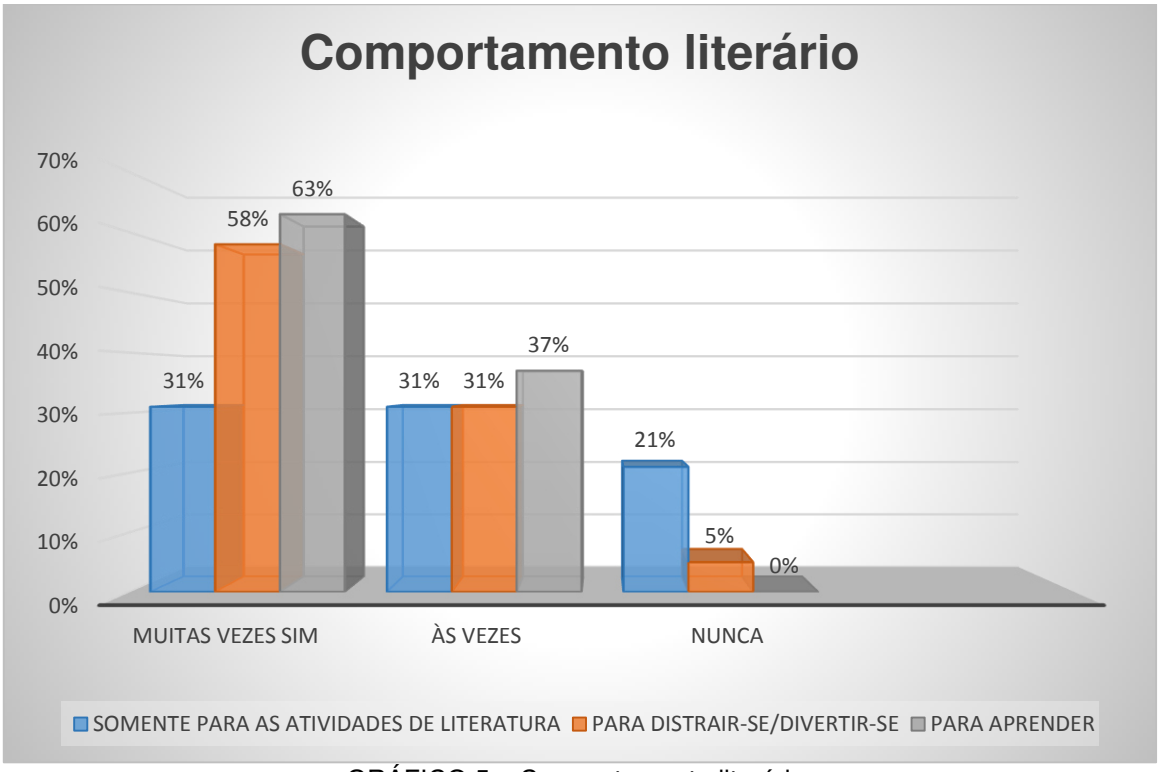


GRÁFICO 5 – Comportamento literário.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A questão analisada nesse momento indagou sobre a praxe da leitura, disponibilizando três proposições e três alternativas de retorno: na primeira, as respostas “muitas vezes sim” e “às vezes” se igualaram para a hipótese *Você costuma ler... somente para as atividades de literatura*; na segunda, quando perguntados *Você costuma ler... para distrair-se/divertir-se* o maior percentual foi para “muitas vezes sim”; e para a terceira, responderam com maior frequência “muitas vezes sim” para *Você costuma ler... para aprender*.

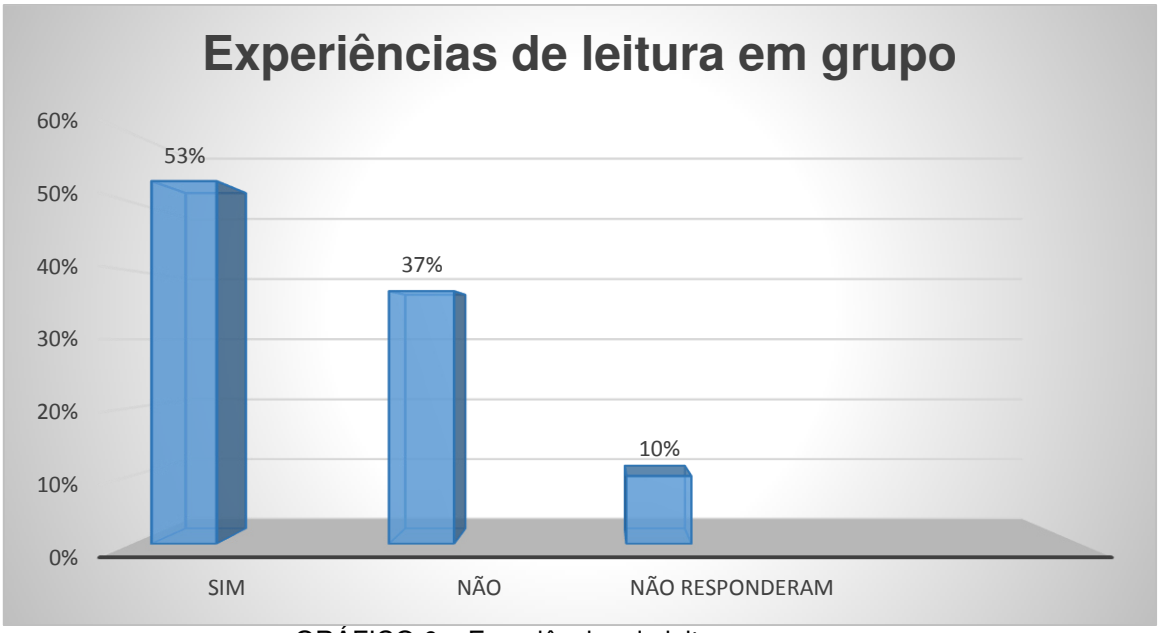


GRÁFICO 6 – Experiências de leitura em grupo.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Na pergunta seguinte foi observado quanto à experiência de leitura em grupo: a resposta obtida foi que 53% dos leitores expressaram que já tinham vivenciado o compartilhamento de leituras. Trazemos à baila as alusões dos participantes: leituras em sala de aula para debate ou responder atividades de língua portuguesa, na igreja ou em cultos domésticos. No entanto, não foi mencionado nenhum tipo de compartilhamento de leituras literárias na escola ou fora dela.

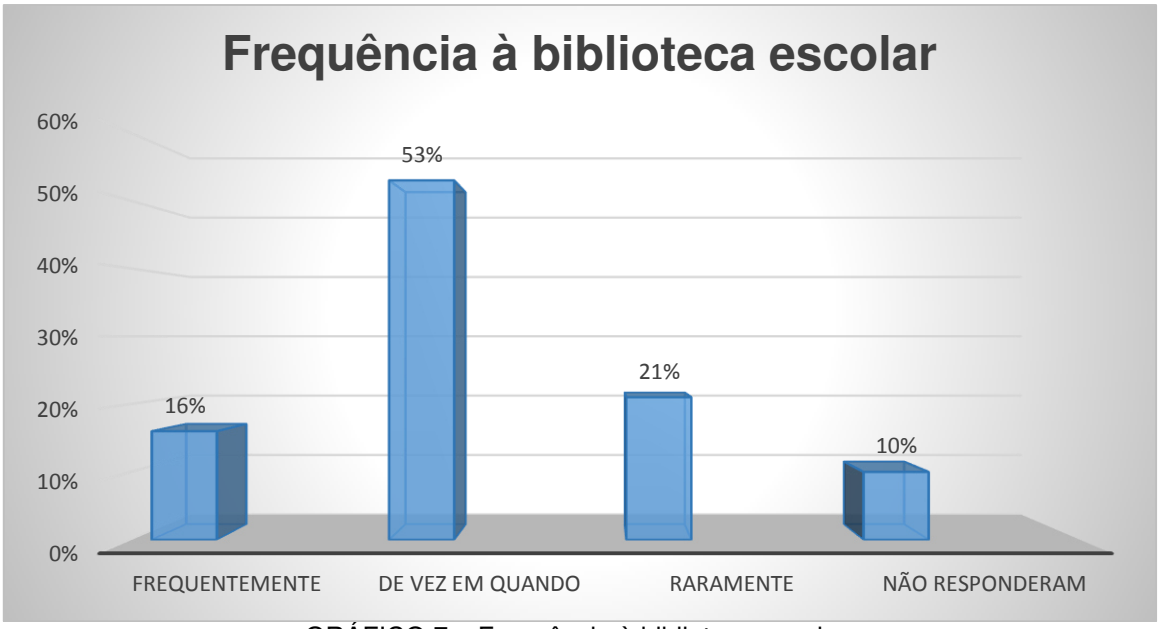


GRÁFICO 7 – Frequência à biblioteca escolar.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

No que diz respeito à frequência à biblioteca escolar, os leitores assinalaram: 16% “frequentemente”, 53% “de vez em quando”, 21% “raramente”. Pedimos ainda que descrevessem os aspectos positivos e negativos da biblioteca, alguns enfatizaram: “tem livros de todos os tipos, mas às vezes faz muito barulho”; “ela é cheia de livros que tem várias informações, no entanto, as pessoas chegam falando alto e tiram a tranquilidade”; “não tem muitos recursos”; “o espaço é em amplo, mas não tem muita opção de livros”; “não tem livros de romance e nem de histórias em quadrinhos”; “para pesquisas de trabalhos”; “precisa melhorar e botar alguns livros da atualidade”; “funcionária não dá instruções adequadas”; “faltam livros do interesse”; “porque não consigo me concentrar”; “a biblioteca da escola é um bom lugar para ler, pois é silencioso, só acho que deveria ter mais livros interessantes”; “não tem variedade de livros juvenis”; “não tem livros atuais relacionados aos filmes”. Apontamos que essa indagação consta no questionário final, e as estimativas serão confrontadas.

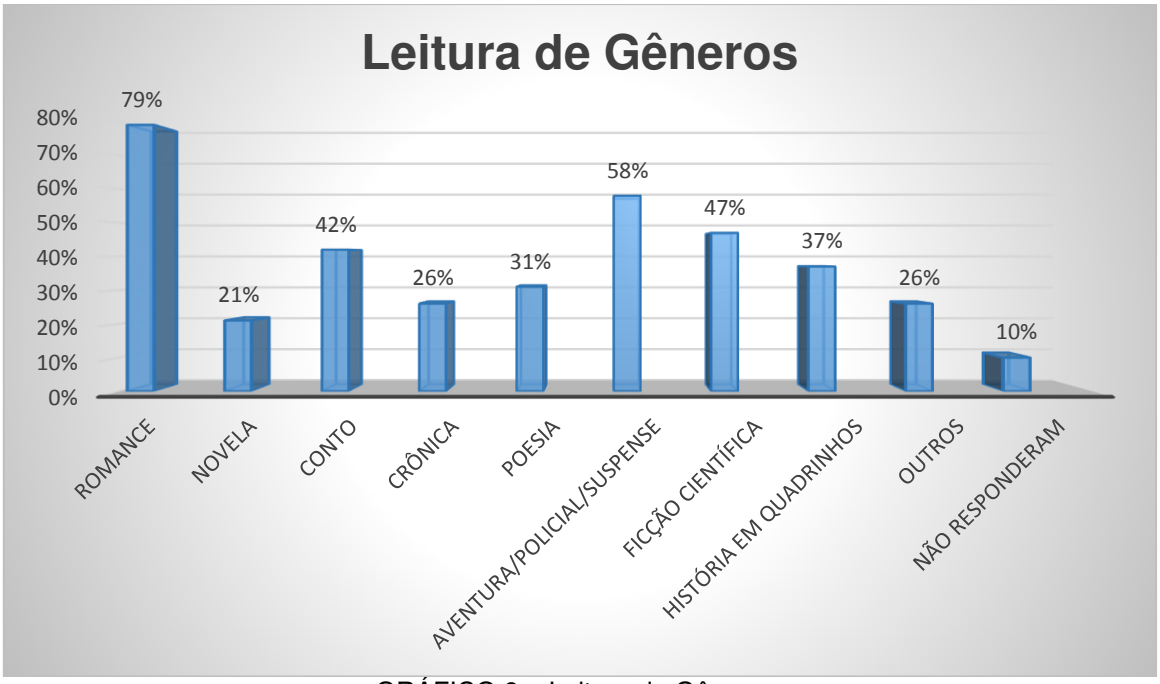


GRÁFICO 8 – Leitura de Gêneros.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Quanto aos tipos de gêneros lidos, obtivemos o seguinte *ranking*: 1º Romance; 2º Aventura/policial/suspense; 3º Ficção científica; 4º Conto; 5º Histórias em quadrinhos; 6º Poesia; 7º Crônicas e outros (livros evangélicos/terror); 8º Novela. Ao perguntarmos quais romances já tinham lido, as respostas foram direcionadas a

livros que contam histórias de amor, sendo os escritores mais citados: John Green, Kiera Cass e Nicholas Sparks. Constatamos, então, o desconhecimento deles acerca do gênero romance.

GRÁFICO 9 – Descrição do conto literário.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O conto literário que é o gênero trabalhado na pesquisa alcançou o 4º lugar no *ranking*. Então, aproveitamos o momento para indagar se eles sabiam descrevê-lo: 68% disseram que "não"; 21% não responderam; 10% assinalaram que "sim". Entretanto, mesmo entre o percentual que respondeu afirmativamente, verificamos o desconhecimento acerca desse gênero, pois não soube descrevê-lo.

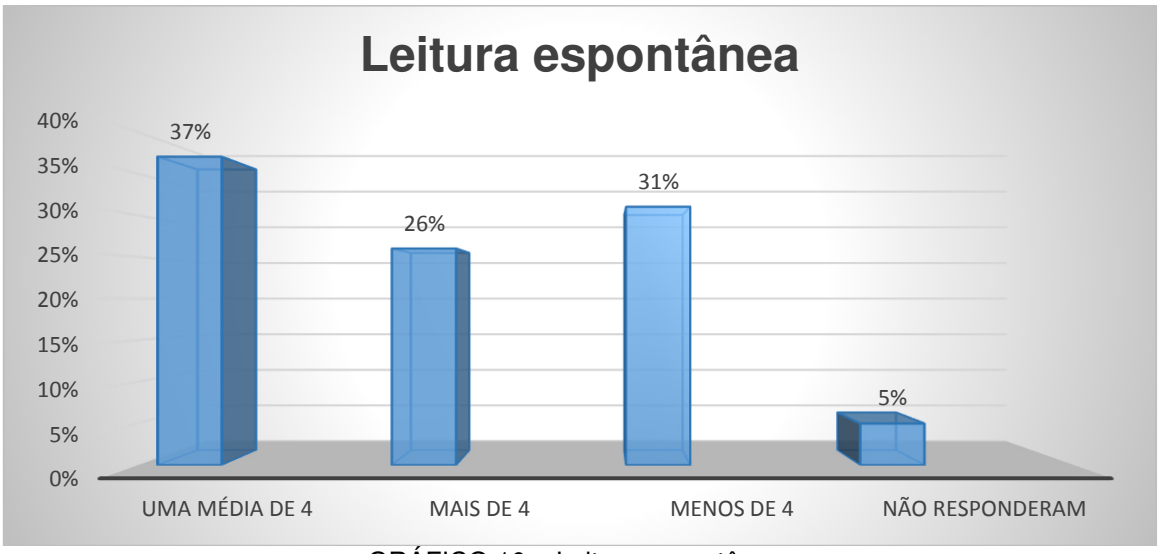


GRÁFICO 10 – Leitura espontânea.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Também foi do interesse da investigação saber quantos livros foram lidos por vontade própria no período de ano, resultando em: 37% para uma média de 4 livros anuais lidos; 31% para menos de 4 livros; 26% para mais de 4 livros. Essa estimativa afina-se com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2012) que apresenta índice de leitura análogo.

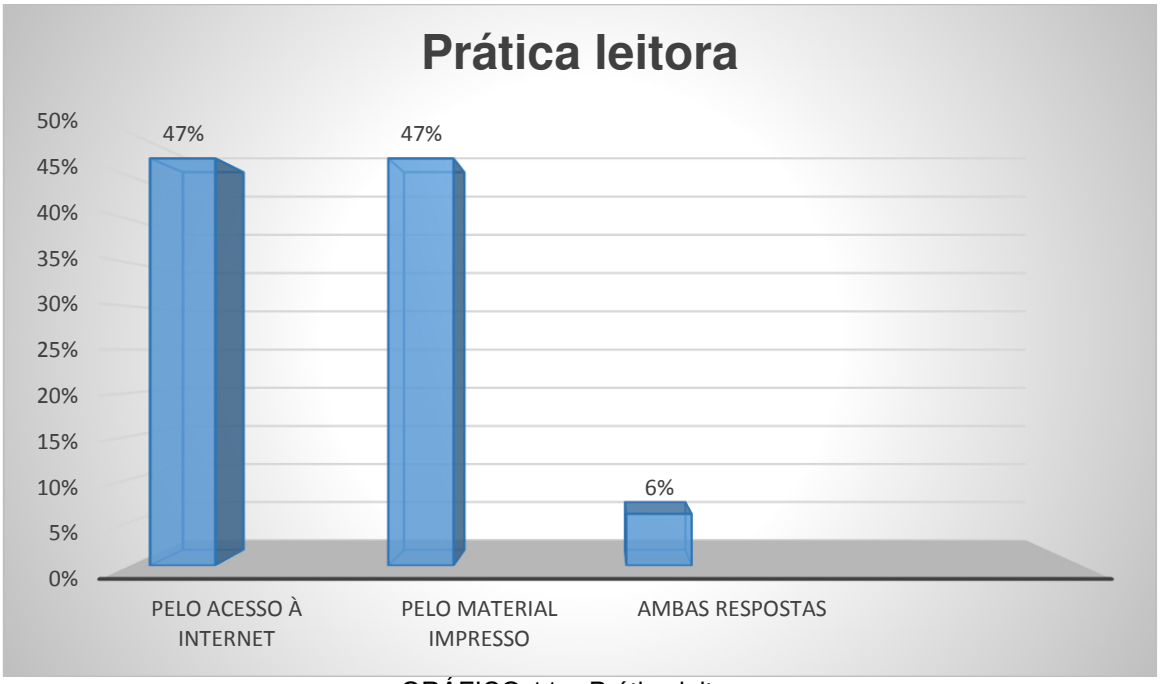


GRÁFICO 11 – Prática leitora.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O questionamento se a prática leitora se dava com maior frequência pelo acesso à internet ou pelo material impresso teve indicadores semelhantes (47% para cada alternativa e 6% assinalaram as duas). Essa geração ainda se encontra dividida entre o virtual e o impresso, que ainda acha benefícios nos dois suportes de leitura. Aproveitamos a aplicação do questionário inicial para também conhecer os temas que mais interessavam aos sujeitos da pesquisa, eis os assuntos mencionados: adolescência, amizade, amor, aventura, comédia, cotidiano, deuses gregos, drama, família, fatos da atualidade, ficção, guerra mundial, investigação criminal, petróleo, política, preconceito, romance, suspense, temas sobrenaturais (anjos caídos, vampiros, bruxas). De posse dessas informações, os temas mais elencados foram pertinentes à escolha dos contos trabalhados nos encontros.

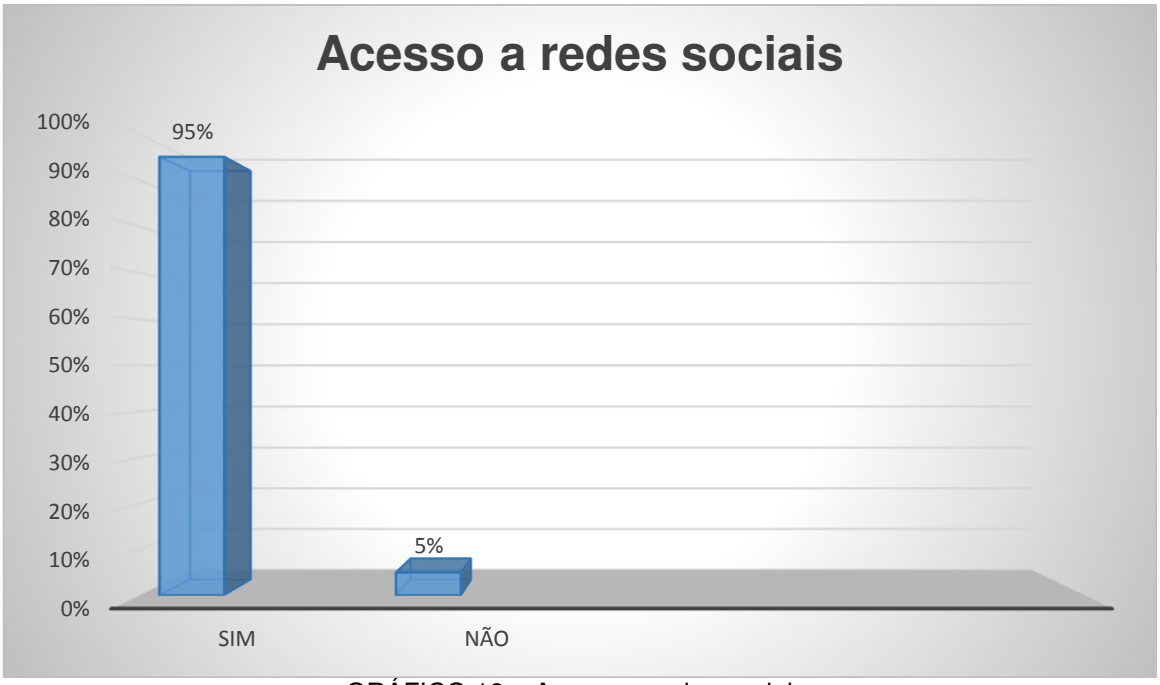


GRÁFICO 12 – Acesso a redes sociais.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Outra pergunta de relevância foi sobre o acesso a redes sociais, dos quais 95% dos participantes responderam que costumam navegar pelo Facebook, Instagram, Kiwi, Twitter, WhatsApp, YouTube. A maioria apontou que costuma acessar pelo celular.

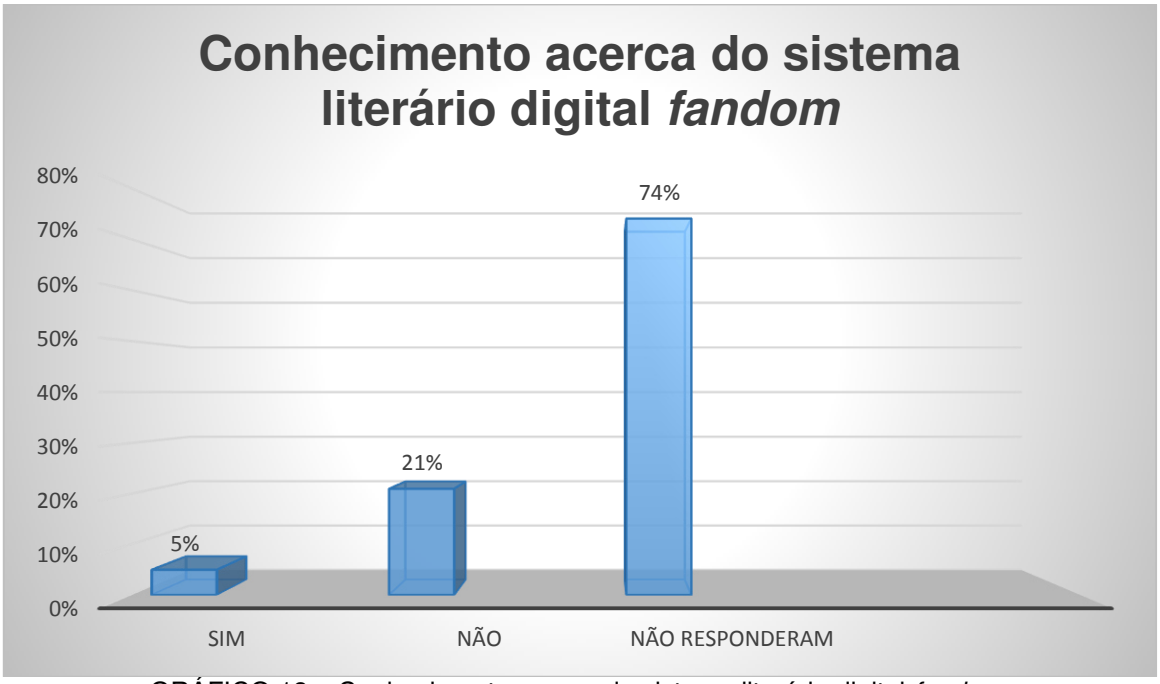


GRÁFICO 13 – Conhecimento acerca do sistema literário digital *fandom.*

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A questão que encerra a análise do questionário inicial foi pautada na metodologia *fandom*, aos sujeitos da pesquisa foi pedido para que eles relatassem o que sabiam sobre esse sistema literário digital: 74% não responderam ao questionamento; 21% alegaram que não sabia do que se tratava e 5% responderam que sabia.

Tais percentuais merecem atenção especial, pois verificamos que a quantidade que deixou em branco foi pelo desconhecimento do termo, enquanto aqueles que responderam afirmativamente não souberam relatar com coerência a respeito. No entanto, um leitor chamou atenção por responder que não sabia o que era um *fandom* ("não sei nada a respeito, mas já vi um nome parecido com esse, só que acho que não é o mesmo"), entretanto, em questão anterior o mesmo disse que gostava de ler e já tinha lido vários *fanfictions*, ou seja, ele não conhecia o sistema literário digital como um todo (conceito), mas conhecia uma de suas manifestações.

5.2 NAVEGANDO ENTRE LEITUR@S: os *fandoms* e a produção de sentido da comunidade de leitores Clube da Leitura: "Um só objetivo"

Nessa circunstância, navegaremos entre as leituras dos contos supramencionados, e será efetuada uma alusão concisa à teoria do sistema literário digital *fandom* que já foi estudado em capítulo anterior. Posto isso, relembramos a epígrafe que abre o quarto capítulo desta dissertação:

> No *fandom*, a leitura expansiva deriva da disposição do fã de livro em concretizar a sua leitura na forma de um novo texto, seja uma imagem, um vídeo, um poema. Isso possibilita a criação de outros textos, partindo da primeira significação para seu leitor/escritor: a interferência passa a ser total e não parcial. (MIRANDA, 2009c, p. 54).

Desenvolvemos, nesta pesquisa, a concretização da leitura expansiva por meio do *fandom* como metodologia eficiente à formação do leitor juvenil, que busca interações e cada vez mais navega por um mundo de possibilidades virtuais, transformando-se em um "escrileitor"[24]. Por isso, novamente, sustentamos a opinião de Miranda acerca do assunto: "*Fandom* ou 'domínio dos fãs' é a denominação usada pelas comunidades na *internet*, que recriam, a partir de uma obra e mídia

[24] Termo cunhado pela pesquisadora Ana Cláudia Munari Domingos, segundo ela o escrileitor "é aquele que cria a partir do que lê, em uma atividade criativa de interpretação". (DOMINGOS, 2015, p.13).

precedentes, um novo registro textual, utilizando os suportes hipermidiáticos" (MIRANDA, 2009c, p. 52).

Como referido em capítulo anterior, há um universo bem vasto de *fandoms*, e com referência aos *fandoms* de livros, "aventura-se" com as possibilidades oferecidas tanto pelo texto como pelo suporte hipermidiático, que pelos seus traços digital e interativo conduz leitores a espaços antes inexplorados. Ao mirar tais particularidades, o cerne da pesquisa esteve em conduzir encontros presenciais e virtuais dinâmicos que permitissem aos leitores um envolvimento com leituras antes desconhecidas e com práticas que expandissem seus horizontes de expectativas.

Os encontros, as conversas, as leituras, as propostas didáticas, os instrumentos de pesquisa foram substanciais para conhecermos o grupo-alvo e, sobretudo, para esboçarmos o planejamento e aprimorar as metodologias. Dessas convergências foram coexistindo meios de disseminar as atividades do Clube da Leitura, tais como a escolha do nome do Clube, realizada por meio de eleição pelos leitores, passando a ser chamado de Clube da Leitura: "Um só objetivo" (ver FIGURA 9) e a criação de espaços nas mídias sociais *Facebook* (ver FIGURA 10) e *WhatsApp*.

FIGURA 9 – *Layout* do Clube da Leitura: "Um só objetivo".

Fonte: Criado pela pesquisadora Priscila Viégas (2015).

FIGURA 10 – Página da comunidade Clube da Leitura: "Um só objetivo" no *Facebook.*

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Consideramos que a eleição do nome, Clube da Leitura "Um só objetivo", assegurou uma identidade ao público, a criação do grupo no *WhatsApp* fortaleceu os laços e a comunicação entre leitores e leitoras-guias; e a formação de comunidade no *Facebook* promoveu interação, visto que com esta foi possível a socialização e a divulgação de materiais para leitores internos e externos[25]. Desse modo, no espaço a seguir estão representadas as leituras e as atividades produzidas pelos leitores-voluntários.

5.2.1 Na trilha das letras e dos sons: o *fanhit* e a produção de sentidos em textos literários

Em busca da promoção de uma aprendizagem mais proficiente nas aulas de literatura, certos conteúdos passam a ser "musicalizados" e alguns professores trabalham com música em sala de aula como um recurso pedagógico transformador. Esse viés instrumental já vem sendo utilizado há alguns anos com disciplinas da

[25] A página do Clube da Leitura: "Um só objetivo" tem dois públicos-alvo: 1. Os leitores-voluntários da escola pública em São Luís – MA (leitores internos); 2. E os leitores que foram convidados a curtirem a página (leitores externos), que também podem ler os contos/os *posts* e contribuírem com o CL.

área de exatas e ciências da natureza, que geralmente trazem em seus conteúdos fórmulas e nomenclaturas complexas e por meio da música são mais facilmente memorizadas. Todavia, esse movimento também chegou às aulas de literatura, como pode ser exemplificado com as paródias compostas para aproximarem o contexto das estéticas literárias ao ensino da literatura por meio da música. A seguir, apresentamos a letra de uma paródia que representa essa ideia:

Banho de Parnasianismo

É o Parnasianismo
Que prega a arte pela arte
Em poemas descritivos
Ignorando a realidade
E se o que importa é perfeição
É Parnasianismo então
E se o que importa é perfeição
É Parnasianismo então

E tem o Alberto de Oliveira
E tem o Raimundo Correia
Mas o maior desses estetas
Chamado o Príncipe dos Poetas
Autor de Profissão de Fé
É o Olavo Bilac, yeah
Autor de Profissão de Fé
É o Olavo Bilac, yeah

Entra no quarto, fica quietinho
Faz um poema, bem bonitinho
Usa soneto, metrificado
Verso perfeito, bem martelado,
Pode até ser, sobre um vaso

O Parnasianismo é assim
É o Parnasianismo
Que prega a arte pela arte
Em poemas descritivos
Ignorando a realidade
E se o que importa é perfeição
É Parnasianismo então
E se o que importa é perfeição
É Parnasianismo então...

O texto paródico mostrado anteriormente faz parte do trabalho realizado pelo professor Joãozinho, docente de Literatura no Estado do Paraná que tem um amplo material divulgado na Rede, e utiliza caracterizações e músicas para o ensino

da Literatura no que se refere às estéticas literárias. Percebemos que, neste caso, ele enfatiza, por meio da composição "Banho de Parnasianismo"[26], as características desse movimento literário e cita a tríade do Parnaso, sendo esta uma recriação de "Banho de Lua", interpretada por Celly Campello. As letras de suas paródias e as musicalizações destas podem ser encontradas na *internet*.

Registramos, desta forma, que a musicalização é uma ferramenta que pode ser utilizada para promover um ensino dinâmico, fundando uma maior aproximação entre a teoria e a prática. Ela necessita ser melhor explorada como prática pedagógica, uma vez que a música é um método que está inserido na vivência social do aluno, bem como é um instrumento facilitador do processo ensino e aprendizagem, pois o corpo discente do ensino médio, que dentro do universo de pesquisa é considerado adolescente, está imerso em uma determinada cultura musical. Geralmente, ele ouve, repete e dissemina as letras de música que mais gosta.

Como ferramenta pedagógica, é preciso o estabelecimento de uma conexão entre o conteúdo didático e a música. No trabalho com músicas alguns pontos de relevância são apresentados, um dos primeiros é a seleção da música a ser executada em sala de aula. Assim como toda metodologia, é necessário "um processo prévio de seleção e em alguns casos, de adequação, para que a música ser inserida no contexto da sala de aula e quando utilizada/trabalhada, produzir uma aprendizagem significativa" (SANTOS; SANTOS; FREIRE, 2014, p. 04).

Por isso, nessa investigação, apresentamos *fanhits* produzidos pelos leitores do Clube da Leitura: "Um só objetivo". A proposta didática foi efetivada por meio das fases de pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura realizadas nos encontros. E, para uma melhor apreciação, a seguir serão destacadas as atividades realizadas em cada etapa:

- Pré-leitura: o encontro foi iniciado pela leitora-guia fazendo questionamentos aos leitores acerca dos títulos e autores dos contos selecionados para essa etapa, a saber: "A aranha" (Orígenes Lessa) e "Pomba Enamorada ou uma história de amor" (Lygia Fagundes Telles): 1. Vocês conhecem esses contos?;

[26] A letra da paródia "Banho de Parnasianismo" e sua musicalização encontram-se respectivamente nos *sites* a seguir: <<http://ourliteraturabr.blogspot.com.br/2012/09/banho-de-penasianismo-professor.html>>; <<https://soundcloud.com/musicasliteraturabr/banho-de-parnasianismo>>.

2. Vocês conhecem os autores?; 3. Vocês já tiveram como bicho de estimação uma aranha ou pomba?. As respostas para as duas primeiras perguntas foram negativas, pois nenhum dos leitores tinham lido aos contos mencionados e também não conheciam os autores. Já para a terceira indagação, alguns leitores mencionaram que têm/tiveram cachorros, gatos ou algum tipo de pássaro, e mostraram estranhamento a respeito de uma aranha ser um bicho de estimação, pois para a maioria deles esta é perigosa, ao passo que acharam admissível ter um(a) pombo(a) de estimação.

- Leitura-descoberta: nessa etapa realizamos a leitura segmentada dos contos (o texto foi dividido ordinalmente e os alunos realizaram a leitura de maneira sequenciada). Após a leitura, foram reproduzidos alguns ritmos musicais: *Gavota*, de Tárrega; *Luar do Sertão*, composição de Catullo da Paixão Cearense, interpretada por Luiz Gonzaga; e *Noturno*, de Chopin. Essas músicas são citadas nos contos. E, também, foram indagadas as preferências musicais dos leitores, e estes se manifestaram citando bandas e cantores nacionais e internacionais: Ariana Grande, Clarice Falcão, Bruno Mars, Anitta, *One Direction*, além de lembrarem ritmos como *funk* e sertanejo universitário.

- Pós-leitura: um conteúdo didático acerca do gênero conto foi exposto, para que os leitores se familiarizassem com esse tipo de texto. Na fase conclusiva da proposta didática, apresentamos a metodologia *fanhit*, e solicitamos que os leitores, individualmente, criassem músicas originais e/ou paródias relacionadas aos personagens dos contos. Os leitores foram orientados a escolherem uma canção que conhecessem e um dos contos lidos, para que assim modificassem a letra dela e produzissem o seu próprio *fanhit*. Para exemplificar a respeito desse *fandom*, foram exibidos dois vídeos[27], um *fanhit* intitulado *Good Morning Voldemort!* (uma paródia de fã baseada no vilão Voldemort da saga *Harry Potter*), e um *videoclipe* mostrando a música na qual o *fanhit* foi inspirado (*Good Morning Baltimore!*, do filme *Hairspray*). Durante a observação do processo de criação desse *fandom*, percebemos a animação

[27] Os vídeos, respectivamente, se encontram em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5WeAuVnoTrg>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=CJR6my7A_Vk>>. Acesso: 15 maio 2015.

dos leitores em relação à atividade já que eles têm envolvimento constante com a música.

Após o tempo necessário para a produção, os leitores entregaram seus *fanhits*. E neste estudo mostramos uma das criações elaboradas, com sua respectiva inspiração:

A Aranha	***Monomania***
	Clarice Falcão
Quando toquei meu violão Cê apareceu ali atrás Bem cabeluda, fofa demais Cantei aquela canção Pra ver se cê ficava um pouco mais Um pouco mais, só um mais Queria te admirar Fazer você voltar Quando eu parava de tocar Cê ia embora sem pensar E eu falei pra mim Jurei até Que todo dia agora Não ia sair do teu pé (2x) Chamei um amigo aqui pra casa E aconteceu uma desgraça Você estava toda amassada E eu chorava Estava morta nossa relação Meu sentimento era de dor Dor de querer você de volta Mas minha esperança já estava morta. Composição: *Leitor 1*	Já te fiz muita canção São quatro, ou cinco, ou seis, ou mais Eu sei demais Que tá demais Eu chego com um violão Você só tá querendo paz Você desvia pra cozinha E eu vou cantando atrás *Hoje eu falei* *Pra mim* *Jurei até* *Que essa não seria pra você* *E agora é* *Hoje eu falei* *Pra mim* *Jurei até* *Que essa não seria pra você* Se juntar cada verso meu E comparar Vai dar pra ver Tem mais você que nota dó Eu vou ter que me controlar Se um dia eu quero enriquecer Quem vai comprar esse CD Sobre uma pessoa só?...

O *leitor 1*[28] escolheu produzir seu *fanhit* baseado no conto “A aranha”, de autoria de Orígenes Lessa. A composição com título homônimo captou a essência do texto literário e ao consultar a letra da música encontramos algumas particularidades do conto lido, como o enredo e as personagens, assim como, as

[28] Nesse estudo, os autores dos *fandoms* serão identificados por meio da nomenclatura *leitor*, seguida de uma numeração ordinal. Isso ocorrerá devido estes serem menores de idade e a pesquisa em questão ser regida pelo Comitê de Ética em Pesquisa que assegura sigilo aos envolvidos na pesquisa.

características da metodologia solicitada para essa proposta didática. Para mostrar a relação *fanhit*/conto, recorremos ao enredo da narrativa, construído a partir de dois episódios interdependentes, que se inicia quando o narrador à espera do elevador ouve involuntariamente uma história contada por Eneias. Assim, é narrado um acontecimento vivido por Melo, dono de uma fazenda, que certa noite, enquanto tocava o seu violão, avistou uma aranha, e ao tentar matá-la, ela se escondeu em uma fresta da parede. Nas noites seguintes, Melo percebeu que sempre que ele começava a tocar, a aranha aparecia, então com o passar do tempo, ele acabou criando afinidade por aquela espectadora. Após o relato de outros fatos, chegamos ao desfecho do conto, que se deve a um viajante, desavisado, que Melo hospedara em sua fazenda. Aquele ao ver a aranha, sem titubear a matou, pondo fim à "relação" entre Melo e ela. Desse breve enredo, analisamos que o *leitor 1* fundamentou a sua produção no segundo episódio, compondo o seu *fanhit* a partir da relação entre Melo e a aranha. Primeiramente, a relação de "amizade", e depois a relação de "dor" no momento em que a vida da aranha é tirada por alguém que desconhecia a história de ambos, mostrando o sofrimento causado por aquela perda.

Dessa maneira, para entendermos o que é um *fanhit*, a princípio, devemos esclarecer a sua conceituação, que segundo Fabiana Móes Miranda: "**Fanhit** – são letras de músicas feitas pelos fãs para seus personagens favoritos [...]" (MIRANDA, 2009a, p. 148). Diante desse esclarecimento, comentamos que, a partir do sistema digital *fandom*, surgem as práticas que são direcionadas de acordo com a escolha da obra literária e das afinidades da comunidade leitora. E que neste caso a atividade foi orientada para a elaboração de um *fanhit*.

Ratificamos que o *leitor 1*, ao ler o texto, identificou-se com a aranha, personagem do conto, e utilizou do seu conhecimento de mundo para compor a letra baseada em uma música também conhecida por ele. Ao ser perguntado a respeito da inspiração para produzir o seu fanhit, o *leitor 1* revelou que no processo criativo, ele foi motivado pelo refrão da música *Monomania*, interpretada por Clarice Falcão[29]. A partir da análise dos materiais coletados no Clube da Leitura, observamos que o uso da literatura no contexto escolar numa abordagem transdisciplinar permite ao processo didático que os horizontes de expectativas dos leitores se conectem aos

[29] A letra completa da música *Monomania* encontra-se no *site*: <<http://www.vagalume.com.br/clarice-falcao/monomania.html#ixzz3sbECABmU>>.

objetivos do ensino da literatura. Pois quando a literatura é utilizada na organização curricular transdisciplinar, os mundos da escola e dos alunos se interconectam e passam a funcionar de modo simultâneo. Diante disso, para Yunes (2002), a leitura literária realizada numa situação onde o conceito de leitura é transdisciplinar promove uma interação constante entre os níveis de aprendizagem.

No âmbito escolar, a música constitui-se num instrumento facilitador da aprendizagem, principalmente, porque consegue envolver o aluno, motivá-lo, facilitando o estabelecimento de uma conexão com a vida cotidiana, com as representações sociais e as diferentes culturas. Além disso, as vantagens para a utilização da música como recurso didático-pedagógico são muitas. Como as apresentadas por Oliveira, Rocha e Francisco (2008), e estão resumidas na sequência: a) é uma alternativa de baixo custo; b) é uma oportunidade para o aluno estabelecer relações interdisciplinares; c) é uma atividade lúdica que ultrapassa a educação formal e chega a categoria de atividade cultural.

A música possui uma natureza lúdica e é esta que consegue envolver os alunos, aproximando-os do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se num importante recurso pedagógico. De tal modo, a música, similarmente, pode ser utilizada como um instrumento voltado para a conscientização da sociedade sobre a necessidade de preservar determinado bem, seja este artístico, histórico ou natural. E na literatura, a música pode, por exemplo, estar relacionada a um poema ou a uma história de amor, romanceada pela pena de um Machado de Assis ou José de Alencar (SANTOS; SANTOS; FREIRE, 2014).

Pontuamos que a proposta didática também pode começar com a leitura de textos literários, seguido da análise de letras de canções que possuam inspirações e temas correlatos. Esse recurso didático auxilia no processo de aprendizagem e, também, motiva o público juvenil a aprender de forma interdisciplinar os conteúdos ministrados. Ou seja, constatamos que a música, quando utilizada de maneira apropriada no contexto da sala de aula, pode exercer uma importante função como recurso pedagógico, dando mais interatividade ao conteúdo e estabelecendo uma relação mais prazerosa entre os alunos e a literatura.

Esse paradigma revela que a música funciona como um instrumento metodológico que faz o aluno refletir sobre o tema abordado em sala de aula nos mais variados componentes curriculares. Assim, por meio da música, é possível

abordar diferentes temas, motivando e facilitando o processo de ensino e aprendizagem numa abordagem lúdica e, ainda, utilizando-a em uma perspectiva transdisciplinar.

5.2.2 Na trilha das letras e da arte visual: a *fanart* e a produção de sentidos em textos literários

As artes visuais constituem elementos da linguagem não-verbal que, por sua vez, assumem papel de destaque e crescente importância no contexto escolar. Atentamos que a utilização destes recursos facilita a compreensão de conceitos abordados em diferentes disciplinas. Desse modo, observamos que a vida e os instrumentos pedagógicos estão contornados de imagens e, atualmente, a televisão, os computadores e as mídias em geral fazem navegar por ângulos visuais imprescindíveis à compreensão leitora.

É comum "lermos" as imagens, no entanto, elas não traduzem a palavra, e sim os sentidos, da mesma maneira, funcionam como um elemento de interação língua-indivíduo e exercem influência na produção de sentido. A leitura de imagens pode preceder a alfabetização, entretanto, exige um letramento prévio capaz de desvendar a sua competência significativa. Uma das possibilidades do trabalho com imagens é a utilização da *fanart* que representa as variações gráficas do *fandom*: desenhos, colagens, *doujinshi* e vídeos são reconhecidos como *fanarts*.

Pensar em *fanart*, é imaginar uma "obra de arte" criada por um fã, que pode ser baseada em um personagem ou uma história de determinado livro, quadrinho, filme ou videogame. A expressão é bastante utilizada no contexto de composições artísticas fundamentadas em desenhos de anime e mangás, e, ultimamente, está em pauta obras literárias engajadas na cultura de massa. A partir dessas inferências, buscamos aliar a leitura literária a produções gráficas representativas, como pode ser observado a seguir:

- Pré-leitura: atividade iniciada com duas perguntas (O que é Consciência?; Na sua opinião, existem vários tipos de consciência?), os leitores escreveram suas opiniões nos Diários de Leitura e, em seguida, as verbalizaram, ocorrendo uma breve discussão em torno das respostas. Houve algumas definições: Consciência é... "ter noção do que se estar fazendo"; "saber o que é certo ou

errado"; "algo que só pessoas honestas têm"; "que é bom ter a consciência tranquila". Quando perguntados se consideravam que há vários tipos de consciência, eles responderam que "sim", e ao serem indagados sobre exemplos, no momento, lembraram da Consciência Negra. Com base nessas respostas, a leitora-guia realçou outros tipos de consciências: política, religiosa, moral, patriótica, ambiental, coletiva/individual, dentre outras, e que elas precisam de um princípio básico, a ética.

- Leitura-descoberta: a leitora-guia solicitou que os contos "Pensamentos, palavras e obras" (João Ubaldo Ribeiro) e "Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!" (Rosane Pamplona) fossem lidos. Entretanto, os textos apresentavam lacunas (ver exemplos a seguir), então, a leitora-guia pediu que os espaços fossem preenchidos segundo a concepção de cada leitor. Em seguida, realizamos a leitura completa dos textos citados para que os leitores comparassem suas respostas. Depois do preenchimento/leitura foi indagado sobre as dificuldades de ler um texto com palavras faltando, os leitores opinaram que em determinados parágrafos foi difícil completar os espaços, pois a falta de algumas palavras acabou interferindo na interpretação do texto, enquanto que em outros trechos ficou mais fácil, porque a expressão era repetida constantemente.

- Fragmento do Conto "Pensamentos, palavras e obras" com lacunas apresentadas na leitura-descoberta[30]:

"Em matéria de pecados, aliás em matéria de religião geral, eu sempre achei que a pior coisa é os [**pensamentos**; **vícios** / **roubos** / **pensamentos**]. Na aula de catecismo, que era depois da missa e antes do futebol, quer dizer, a gente só pecando porque não queria assistir o catecismo, nessa aula dona Maria José, com aquelas blusas dela de mangas [**fofolentas**; **compridas** / **grandes** / **feias**] e os olhos piscando o tempo todo e a cara de doente, dizia que se peca por pensamentos, palavras e obras. Palavras e obras, certo, muito certo, certo. Mas

[30] As palavras que estão entre colchetes representam as lacunas de um fragmento do conto "Pensamentos, palavras e obras" (João Ubaldo Ribeiro), respectivamente, as palavras em azul figuram a expressões originais do texto, e as em verde, a seleção das respostas dos *Leitores 2, 3 e 4*.

pensamento é muito [**descontrolado**; **doido** / **insensato** / **rápido**], de maneira que todo mundo tinha dificuldades nessa parte, talvez somente dona Maria José não tivesse, porque tudo o que ela pensava era catecismo.

Muitas vezes perguntei a minha mãe – e não perguntei a dona Maria José, porque o que a gente perguntava a ela, ela mandava a gente estudar e escrever uma [**dissertação**; **cópia** / **redação** / **redação**], para ler alto no outro domingo – como é que a pessoa fazia para não pecar por pensamentos e ela me disse que bastava não pensar nem besteira nem [**safadagem**; **falar bobagem** / **desrespeitar os pais** / **tolice**]. Ora, isso está todo mundo sabendo, a questão é que a besteira e a safadagem aparecem o tempo todo, sem ninguém chamar. Mas de fato era uma coisa muito de admirar que os crescidos todos, na hora da comunhão, iam sem pestanejar, quer dizer, não tinham pecado nem por pensamento, por que senão não iam arriscar a receber o [**corpo**; **pão** / **corpo** / **comunhão**] de Cristo com tudo por dentro sujo imundo de pecados. Eu não, eu sempre tive problemas, porque primeiro nunca deixava de esquecer algum [**pecado**; **pecado** / **problema** / **pecado**] e na hora que saía é que eu lembrava e aí ficava com vergonha de voltar ao padre e aí ficava achando que ia comungar sujo imundíssimo. Mas minha mãe disse que não podia fazer lista de pecados, onde já se viu, que na hora o Espírito Santo ajudava, mas ele nunca me ajudou, pelo menos eu nunca notei nada. Enfrentei bastante [**sofrimento**; **culpa** / **pecados** / **medo**]. [...]" (RIBEIRO, 2004a, p. 70-71).

▪ Fragmento do Conto "Nem Tudo O Seu Mestre Mandar!" com lacunas apresentadas na leitura-descoberta[31]:

Xang era um sábio [**chinês**; **professor** / **professor** / **professor**]. Seus alunos aceitavam seus [**ensinamentos**; **ensinos** / **aulas** / **exemplos**] sem pestanejar:

- Sim, mestre!

- Eu [**ouço**; **estudo** / **escuto** / **venho**] e obedeço, mestre!

Um dia, Xang resolveu fazer uma [**viagem**; **aula diferente** / **lição** / **aula**] com três dos seus [**fiéis**; **melhores** / **mais estudiosos** / **mais comportados**] alunos. Instalaram-se numa carroça puxada por dois burrinhos e lá se foram: nhec, nhec.

[31] As palavras que estão entre colchetes representam as lacunas de um fragmento do conto "Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!" (Rosane Pamplona), respectivamente, as palavras em azul figuram a expressões originais do texto, e as em verde, a seleção das respostas dos *Leitores 2, 3 e 4*.

[**Xang**; **Ele** / **O mestre** / **Ele**], já velhinho, logo sentiu sono. Tirou as [**sandálias**; **botas** / **roupas** / **meias**] e pediu aos jovens:

- Por favor, me deixem [**dormir**; **sozinho** / **só** / **cochilar**]! Fiquem bem quietos!

Dali a pouco roncava. Na primeira [**curva**; **parada** / **subida** / **subida**] do caminho, as sandálias dele [**rolaram**; **ficaram** / **caíram** / **rebolaram**] pela estrada. Os [**discípulos**; **alunos** / **alunos** / **garotos**] nem se [**mexeram**; **perceberam** / **mexeram** / **perturbaram**]. Quando o mestre acordou, logo as procurou.

- Rolaram pela estrada disseram.

- E vocês não [**pararam**; **pararam** / **estacionaram** / **pararam**] a carroça? Não fizeram nada?

- Fizemos sim, senhor. [**Obedecemos**; **Vimos** / **Vimos** / **Observamos**]: ficamos bem quietos. [...]" (PAMPLONA, 2010, p. 01).

- Pós-leitura: para concluir o encontro, foi proposto o *fandom* que consistia em produzir uma *fanart* de um dos contos, optando por personagens ou uma cena da história.

Observado o preenchimento das lacunas realizado pelos *leitores 2, 3 e 4*, constamos que eles se esforçaram para compreender os textos. Esse processo aconteceu de modo semelhante com todos os leitores presentes na atividade de leitura-descoberta, motivando o pressuposto de que as respostas dadas seguiram dois padrões: o primeiro refere-se a um *feedback* assertivo, na ocasião em que leitores preencheram com a mesma palavra do texto original ou quando as lacunas foram ocupadas com expressões consideradas sinônimas; e o segundo padrão expõe respostas discordantes ao selecionarem palavras que não se encaixavam no contexto ou que não estavam harmônicas com a regência/concordância das frases.

Dessa maneira, após a leitura-descoberta os leitores foram incentivados a criarem suas composições artísticas. E a partir do critério de escolha de um dos contos lidos, eles produziram suas *fanarts*, das quais apresentamos algumas delas (ver as FIGURAS 11, 12 e 13). Porém, antes de apresentarmos os *fandoms* confeccionados, é necessário narrar brevemente os enredos desses contos. Em relação a "Pensamentos, palavras e obras", essa narrativa é centralizada na angústia de um jovem diante das condições de pureza exigidas pelo sacramento da comunhão. O narrador-personagem é provido de grande sinceridade e sofrimento

diante dos seus pecados, sobretudo, aqueles relacionados ao pensamento. Quanto ao conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”, a autora narra a viagem de um sábio chinês com três dos seus mais fiéis discípulos, que instalados numa carroça puxada por dois burrinhos, passam pelas mais diferentes e risíveis situações.

FIGURA 11 – *Fanart* do *leitor 5*, representando o conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

FIGURA 12 – *Fanart* do *leitor 6*, representando o conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

FIGURA 13 – *Fanart* do *leitor 7*, representando o conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Na análise das *fanarts*, percebemos que os *leitores 5, 6 e 7* criaram desenhos manuais, representando de modos diferentes o mesmo conto, “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!” (Rosane Pamplona): o *leitor 5* retratou o conto de maneira subjetiva, desenhando uma árvore e corações como forma de expressar a força da natureza e dos sentimentos, sobretudo, o da obediência; o *leitor 6*, de modo simples e objetivo, preferiu reproduzir um dos episódios do conto, ocasião em que “no balançar da carroça, a coberta deslizou e lá se foi” (PAMPLONA, 2010, p. 02), enquanto que o *leitor 7* desenhou a sua arte de fã simbolizando o personagem mestre Xang, um sábio chinês, com um cajado na mão em frente ao sol. As *fanarts* podem ser relacionadas ao método de reflexão bastante criativo utilizado pela autora, que permite ao leitor pensar sobre os seus atos e, principalmente, sobre a questão da obediência fiel. O texto, ainda, leva ao entendimento que nem sempre a desobediência deve ser vista como algo reprovável, ou seja, algumas vezes podemos “passar por cima” de regras e agir de acordo com a razão. Os leitores demonstraram interesse no tema e, ainda, interpretaram que há muitos adolescentes que agem como os alunos do mestre Xang, que não conseguem perceber o que é certo ou errado, e acabam se enganando com as palavras de outras pessoas.

Pronunciamos, no entanto, que cada *fanartista*[32] escolhe o método que utilizará para compor a sua obra, pois as técnicas são variadas: rabiscos em cadernos, técnicas clássicas como a aquarela e guache ou técnicas inovadoras com o uso de *photoshop* ou outros aplicativos. Assim como outros *fandoms*, a criação de desenhos por fãs ou artistas é amplamente divulgada na Rede, inúmeros *sites* em que os participantes interagem e expõem seus talentos artísticos são encontrados, como acontece com a comunidade brasileira *deviantART*[33], onde as temáticas são variadas, comportando nesse ciberespaço a arte digital, fotos manipuladas, *comics*, mangás e anime, arte 3D, arquitetura, *cosplay e cosmake*, dentre outras.

No decorrer da investigação, ainda, verificamos que o *leitor 8* elaborou uma produção que não fora solicitada naquele momento, ele utilizou o recurso da colagem e montou a *fanart* "As diferenças que nos une...", versada no conto "Tadeu X Maria Angélica" (José Roberto Torero), conforme pode ser visto na Figura 14:

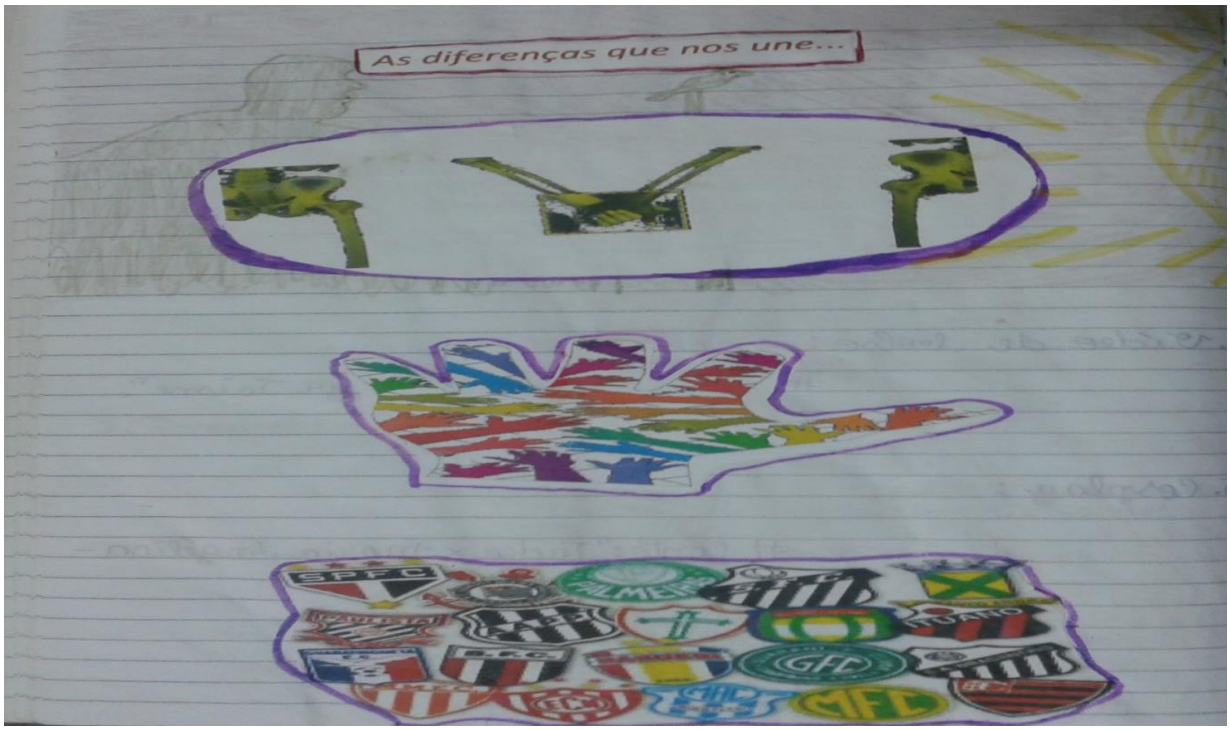


FIGURA 14 – *Fanart* do *leitor 8*, representando o conto "Tadeu X Maria Angélica".

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

[32] O termo *fanartista* qualifica o artista que produz *fanarts*, neste caso, em especial, podemos constatar que as *fanarts* movimentam o comércio no universo dos *fandoms*, isso porque o *fanartista* pode produzir sobre encomenda (*commisions*) e lucrar com a sua arte, pois muitos fãs, chamados *otaku*, solicitam desenhos de suas personagens favoritas e da imaginação de alguma cena ou, ainda, leitores/autores que não sabem desenhar compram desenhos para ilustrar seus trabalhos. (MIRANDA, 2009a).

[33] Para conhecer os trabalhos hospedados nesse *site* deve-se acessar o endereço: <<http://brasil.deviantart.com/>>.

Essa demonstração permitiu-nos perceber que o uso de imagens, desenhos ou outro tipo de símbolo gráfico atrai o público leitor juvenil, e ao representar uma leitura ele sente-se coparticipante desse ato. Por isso, é favorável ao processo ensino e aprendizagem a aplicação de ferramentas educativas que utilizem como recurso a imagem trazendo à tona um instrumento semiótico, o intertexto, que espontaneamente são compreendidas e interpretadas pelos jovens.

A leitura da imagem contribui na produção de sentido, na percepção do leitor, na resposta aos estímulos. Neste processo, a criatividade e a sensibilidade leitora são intensificadas, sendo ao mesmo tempo intelectual e emocional (EISNER, 2001), desta maneira, o trabalho realizado com ilustrações pode, com certeza, otimizar a leitura literária, e estimular os professores a modificar sua prática pedagógica, ao trabalhar os gêneros literários de forma criativa e prazerosa.

5.2.3 Na trilha das letras e da ficção: a *fanfic* e a produção de sentidos em textos literários

A prática da fanficção, provavelmente, já existe desde os séculos XVII e XVIII, quando fãs passaram a escrever e publicar outras versões de obras como *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, e *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Ainda assim, a sua origem é hipotética, é reputado que a sua existência no papel é anterior à exposição e suporte na Internet. E ao longo desse percurso, chegando ao século XX, Domingos (2015) aponta que:

> A ancestralidade da fanfiction remonta aos fanzines – verbete razoavelmente acomodado no dicionário –, revistas surgidas na década de 20 do século passado, nos Estados Unidos, editadas por fãs, principalmente de histórias em quadrinhos, que reuniam não apenas comentários acerca de seus objetos de culto como também textos criativos neles baseados. A escrita de fanfictions ganhou um novo mote com a série *Star Trek*, cujos fãs se tornaram tão hábeis na criação de novos episódios, que alguns deles até chegaram a contribuir com a produção do original. Mais tarde, nos anos 80, além de se reunirem para discutir as histórias da tripulação intergaláctica e para escrever outras histórias, os fãs também criavam novos episódios, através dos recursos do videocassete, a nova mídia da época. (DOMINGOS, 2015, p. 45).

Algum tempo depois, incursiona-se na era digital, e novas mídias vão aparecendo com o surgimento da Internet. O que antes era feito em anotações, revistas ou vídeos caseiros produzidos pelos fãs, passa a se expandir e ganhar

novos contornos por meio da fanficção, e, consequentemente, Domingos (2015, p. 45) compreende: "[...] A promoção do ciberespaço como um lugar para a interpretação coletiva e para a leitura dos textos dos fãs possibilitou a expansão do mundo fanficcer, e muitos websites passaram a postar conteúdo produzido pelos fandoms". Porém, foi a partir dos anos 2000, que a fanficção tornou-se um fenômeno genuíno, a publicação da saga *Harry Potter* impulsionou fãs, inclusive do Brasil, a continuar as histórias do personagem homônimo a partir de suas próprias óticas.

Como esse momento da pesquisa é dedicado à fanficção, importa salientarmos que este termo, já traduzido para o português, é a diminuição fonética do termo *fanatic fiction*, ou seja, *fanfiction*, que literalmente significa: "ficção de fã"/ "histórias ficcionais criadas por fãs", inclusive, podemos adotar o diminutivo "fic", no entanto, a forma mais utilizada é *fanfic*.

No Brasil, as pesquisas que tratam a respeito das *fanfics* são recentes, dentre elas, destacamos o trabalho dissertativo e um artigo de Fabiana Móes Miranda, respectivamente intitulados: *O Fandom como Sistema Literário*: uma análise crítica do texto na Era da Reapropriação virtual, e *Fandom:* um novo sistema literário digital, ambos do ano de 2009; e o livro *Círculos de leitura e letramento literário*, de Rildo Cosson, datado de 2014. Compete, portanto, conhecermos a respeito da fanficção, afinando-nos ao ponto de vista de Fabiana Miranda (2009a):

> A *fanficção* é certamente a mais visível manifestação no *fandom*, que permite a verificação mais imediata do fenômeno da recepção na atualidade. Uma recepção midiática e multimodal que enxerga na obra, sobretudo, a abertura para novas leituras, para o desmembramento de novos textos. Ler uma obra torna-se equivalente a pensar produtivamente sobre ela, questionando-a e recriando-a [...]. (MIRANDA, 2009a, p. 113).

Contribuem, igualmente, para esses esclarecimentos, Auxilio, Martino e Marques (2013), que dizem:

> Por seu turno, as chamadas fanfictions são histórias escritas por fãs a partir de um já estabelecido universo ficcional (personagens, cenários, situações, mitologias etc). A coleção de livros de Harry Potter fez explodir o fenômeno da fanfiction no Ocidente, enquanto fãs de anime e mangá popularizaram o gênero no Oriente. [...].
> Escritores de fanfiction não estão preocupados com o lucro financeiro que poderia ser gerado de suas histórias; o que os move é justamente a natureza não comercial da cultura do fã. Para os fãs, explorar um universo bem conhecido através da escrita de novas histórias é uma comunidade onde eles estão inseridos. Muitas vezes, o que move o escritor de fanfiction são as pontas soltas e até mesmo desejos não realizados das histórias originais. (AUXILIO; MARTINO; MARQUES, 2013, p. 118-119).

Notamos que há dificuldades de utilizar a fanficção como ferramenta em sala de aula, em razão dela se encontrar relacionada aos produtos da indústria cultural, como *best-sellers*, *blockbusters*, seriados de TV, desenhos animados e histórias em quadrinhos, sendo estes produtos escassamente utilizados na escola. Esse contexto, entretanto, não impede o uso da fanficção com obras literárias canônicas, e para isso acontecer é necessário que o professor esteja apto a mediar a leitura literária através desse sistema literário digital, que será o painel apresentado na continuação.

- Pré-leitura: nesse encontro, realizamos a pré-leitura do conto "Aos vinte anos" (Aluísio Azevedo) utilizando cartelas com respostas aleatórias referentes a perguntas relacionadas ao texto, cada leitor recebeu uma folha com a Atividade que continha as perguntas que foram feitas pela leitora-guia, à medida que as questões eram feitas, o leitor deduzia se a sua cartela tinha a resposta correta, caso ele achasse que "sim" deveria respondê-la, deste modo, a primeira resposta que era válida e, assim, os outros leitores preenchiam as atividades no campo "Resposta do leitor". Os leitores mostraram-se bem eufóricos nessa atividade, pois tinham grandes expectativas de estarem com a resposta correta ao que era perguntado, e em algumas situações responderam de modo unissonante, apresentando duas soluções ao questionamento conforme pode ser visto no Quadro 2. Identificamos, portanto, que mesmo sem ler ao conto, os leitores chegaram à percentagem de 50% de acertos.

- Leitura-descoberta: após o preenchimento da atividade, foi exibido o *fanvídeo* "Aos vinte anos"[34], foi solicitado que os leitores ficassem atentos para acompanharem se o preenchimento da atividade estava adequado ao enredo do conto. O *fanvídeo* em questão foi mostrado para que os leitores pudessem compreender a finalidade da leitura-descoberta e, ainda, terem uma assimilação inicial da história. Eles estiveram concentrados às cenas do *fanvídeo*, como forma de descobrirem se o preenchimento da atividade estava

[34] O *fanvídeo* exibido no encontro faz parte de um trabalho de Literatura, de alunos da Turma 122, de 2012, do Colégio Martins, localizado no Rio de Janeiro, ele é baseado no conto "Aos vinte anos" do autor Aluísio Azevedo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YnOZ3dAMrMQ>>. Acesso em: 27 abr. 2015; Ele pode ser visto também na página do Clube da Leitura:<<https://www.facebook.com/permalink.php?id=1592566937679453&story_fbid=1614724142130399>>.

em conformidade com o texto. Em seguida, eles realizaram a leitura-compartilhada em duplas do “Conto de verão nº 2: Bandeira Branca” (Luis Fernando Verissimo) e, também, assistiram ao *fanvídeo* correspondente[35]. Ao realizarem a estratégia de leitura em duplas, eles puderam compartilhar opiniões pessoais, trocar experiências sobre o assunto dos contos e ouvir as interpretações de seus pares. Para concluir essa etapa, a leitora-guia principiou uma breve teoria sobre as fases da vida e os conflitos da adolescência, temas concatenados aos textos, na oportunidade, os leitores deliberaram que histórias como aquelas acontecem com muita frequência, pois durante a juventude muitas vezes “se ama sem ser amado” ou, então, ocorrem “os encontros e desencontros amorosos”.

QUADRO 2 – Atividade aplicada com os leitores.

PERGUNTA	RESPOSTA CONFORME O CONTO	RESPOSTA DO LEITOR
1. O personagem tomou o que naquela manhã?	Café quente	*Café quente*
2. Quando se passa o enredo do conto?	Em abril	Em maio
3. Qual era o nome da vizinha do personagem?	Ester	Helena
4. Ester era ...	Morena	Filha/*morena*
5. Qual a idade de Ester?	Dezesseis	Vinte
6. Quem era o tutor de Ester?	José Bento Furtado	*José Bento Furtado*
7. Com quem Ester deveria casar?	Com o seu tutor	João/*com seu tutor*
8. Ester correspondia ao amor do personagem?	Sim	Não
9. O que o personagem comprou para matar o tutor de Ester?	Um revólver	*Um revólver*
10. Na verdade, Ester era o quê de José Bento Furtado?	Mulher	Filha

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

[35] Disponível em: << https://www.youtube.com/watch?v=HPewDo9fJYc>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

- Pós-leitura: a leitora-guia explicou a respeito da metodologia *fanfic*, e propôs aos leitores que produzissem seus textos tomando como ponto de partida a similitude dos contos em não possuírem uma conclusão de fato, ou, ainda, partir para o desenvolvimento de algum personagem de suas preferências. Na ocasião, um dos leitores manifestou que já havia feito algo dessa natureza com a obra *Harry Potter*, de J. K. Rowling, mas que desconhecia o nome dessa prática. Enquanto outros afirmaram que gostavam de ler na Internet a continuação de livros de seu interesse, citando, por exemplo, autores já mencionados no questionário inicial (John Green, Kiera Cass).

No *fandom* solicitado, os leitores escolheram um dos contos para elaborarem suas *fanfics*, nisto explicitamos a produção do *leitor 9* criada a partir do conto “Aos vinte anos”:

[...]

- ?!... Ele, então, ficou cheio de dúvidas.

- Como assim sua esposa?! Ester falou-me que era sua...

João da Silva, este era o seu nome, resolveu calar-se para não pôr em apuros a sua amada Ester.

Pediu mil desculpas para o comendador Furtado. Deu uma última olhada para Ester, viu em seus olhos um fio de esperança, mas ele não podia continuar apaixonado por ela. E saiu dali.

Como o tempo cura quase tudo, tempos depois, João começou a namorar Helena, uma moça bonita e solteira, ele continuou vizinho dos Furtado, porém como olhar é um bicho traiçoeiro, toda vez que ele passava em frente à casa do comendador, seus olhos não resistiam e davam uma espiadinha por cima do muro. E vida que segue.

Fim!

A *fanfic* narrada esforça-se em concluir o conto “Aos vinte anos”, que desenvolve a história de um rapaz que se apaixona por uma jovem chamada Ester de dezesseis anos. Porém, ao conversar com a moça a quem tinha contato apenas

pela janela, descobre que ela já era prometida para casamento, e quem seria seu marido assim que ela completasse vinte anos era o seu próprio tutor: o comendador Furtado. O rapaz acredita piamente no relato de Ester, é tomado pelo desespero, começando a pensar em fuga, e até assassinato, no entanto, ele pensa melhor e certo dia resolve conversar com o comendador. Daí surge o grande desenlace da narrativa, pois o rapaz descobre que, na verdade, Ester era esposa do comendador. E o leitor fica igualmente surpreendido e à espera de um desfecho feliz ou trágico, o que não é atendido pelo autor, pois o conto termina exatamente assim: "– ?!...". Esse final surpreendente e inconcluso, levou os leitores a continuarem a narrativa, proporcionado um "fim" conforme suas expectativas, como pode ser observado na *fanfic* anterior, na qual o *leitor 9* não só "concluiu" o conto, bem como batizou o personagem como João da Silva, que antes não possuía nome.

Já o *leitor 10* criou a sua *fanfic* baseada no conto "Conto de verão nº 2: Bandeira Branca", que possui característica semelhante, ele termina com reticências e um assunto inacabado que é o gancho utilizado pelo leitor para continuá-lo:

[...]

Picaso... não me lembro do nome dele.

- Qual é seu nome? – perguntou ela.

- Píndaro, lembro-me do seu, Janice – disse ele.

- Ah que bom! Agora preciso ir...

- Não! Espere, quero lhe dizer uma coisa.

Então, ele veio em sua direção, ficou bem próximo dela e fitou os seus olhos profundamente, falou:

- Eu... Eu... Desejo-lhe uma boa viagem!

- Obrigado! Para você também, até mais! Tchau!

- Até mais...

Na mente dele revoavam sensações, sentimentos e devaneios. Pensava: Não disse! Não digo! Nunca direi! Ela: Que homem estranho! Espero não encontrá-lo nunca mais!

Fim!

Sobre essa análise, deduzimos que os vazios do texto são responsáveis por invocar a participação do leitor, conforme a tese de Iser (1999). Eles preveem um efeito de produção escrita ou possibilidades de preenchimento desses vazios por meio, por exemplo, de *fanfics*. As lacunas apresentadas nos contos “Aos vinte anos” e “Conto de verão nº 2: Bandeira Branca” são justamente as possibilidades que permitem o ingresso do escrileitor nesse universo ficcional.

A popularização da *fanfic* como método de leitura alternativa e a superação da produção de outros gêneros literários divulgados na Rede vêm conquistando uma segunda geração que não quer somente interatividade, mas, similarmente, quer apropriar-se do processo de criação. Por isso, já é tempo da escola ocupar-se dessa renovação, e o professor-mediador familiarizar-se com a evolução dos sistemas de leitura, e conhecer, sobretudo, as performances e as metodologias que atraem o público juvenil em favor da leitura de obras literárias.

Em relação à fanficção, convém ao professor explorar por meios de pesquisas os tipos de *fanfictions*, e discerni-los quanto a(os) extensão, forma, temática, “avisos”, estilo, “gênero”, dentre outras categorias. Importa saber que há os *portais de fanfics* onde as narrativas criadas pelos fãs da obra literária são hospedadas. Vejamos a corroboração de Domingos (2015) sobre esse tema:

> Há diversos websites que existem exclusivamente para a postagem de fics – caso do Fanfiction.net, o maior deles, e o Fictionalley, norte-americanos, ou o Beco Diagonal, brasileiro – alguns deles com milhares de textos, outros apenas indicando dois ou três, selecionados pelos fãs ou ganhadores de algum dos inúmeros concursos de fanfics que ocorrem durante todo ano. As fanfictions se constituem em apenas um dos aspectos da cultura fandom, que inclui toda uma ampla gama de atividades ligadas a objetos de consumo. Há muitos portais criados em torno do culto a filmes e séries, grupos musicais e, principalmente a artistas; depois de *Harry Potter*, também há muitos fãs de literatura cultuando suas obras e personagens favoritos. Espalhado pelo ciberespaço, há desde a publicidade de artigos relacionados ao entretenimento, links para lojas ou para outros sites, como fóruns de debate, mensagens, notícias, fotos, vídeos, traillers e fan objects: fanart, fanmovie, fanfiction. (DOMINGOS, 2015, p. 47).

Ressaltamos que os portais mencionados são uma pequena amostra, pois é praticamente impossível contabilizar os *sites* dedicados à publicação de *fanfics* ou qualquer outro produto do *fandom*, visto que há muitos jovens que publicam suas histórias de maneira descentralizada, como por exemplo, em *blogs* ou em páginas de redes sociais.

5.2.4 Na trilha das letras e da fantasia: a encenação, o *cosplay*, o *fantrailer* e a produção de sentidos em textos literários

Nesse tópico serão analisadas as convergências intersemióticas entre as práticas da encenação, do *cosplay* e do *fantrailer*, pois no que se refere à proposta didática inferida para esse *fandom*, os leitores realizaram as três atividades mencionadas. Assim, cabe à investigação nortear os princípios teóricos destas e, *a priori*, será argumentada a definição de encenação traçada na dissertação de autoria de Wagner Rosa (2009), acerca disto o pesquisador expressa que:

> [...] podemos definir encenação como a atividade que consiste em combinar um conjunto de meios de interpretação cênica e articular o trabalho de criação, transpondo-se a leitura de uma ou mais linguagens para uma escrita cênica. A encenação é, em suma, a materialização do texto, seja de que natureza for, por meio do artista em cena e do espaço cênico, numa duração vivenciada pelos espectadores. (ROSA, 2009, p. 17).

Desse modo, no presente estudo, seguimos a orientação de "materializar" os textos lidos, convergindo, então, em dois *fandoms*, que serão analisados após a apresentação do caminho percorrido nesse encontro.

- Pré-leitura: esse momento foi iniciado com a leitora-guia perguntando se os leitores sabiam o significado ou a origem de seus nomes, eles responderam que não sabiam os significados, mas que gostavam deles, alguns manifestaram que estes eram a união dos nomes da mãe com o pai. Logo após, aquela falou da relação entre o nome e a personalidade dos indivíduos e leu o título do conto "Tadeu X Maria Angélica", mostrando o significado dos nomes das personagens (Tadeu = coração; Maria = protetora; Angélica = anjo). Prontamente, eles associaram o nome do personagem com um dos professores e afirmaram que nem sempre "o significado do nome casa com a personalidade". Igualmente, lemos o título do conto "Missa do Galo", procurando desvendar o que os leitores sabiam a respeito dessa expressão, eles responderam que não sabiam porque a missa tinha esse nome, mas recordavam que ela era celebrada pelo Papa no período do Natal. Posteriormente, houve uma breve explanação sobre o histórico/origem desse evento religioso, mostrando algumas curiosidades sobre essa nomeação. Dentre os mitos que rondam a origem desse nome, um deles preconiza que a Missa do Galo foi instituída no século V, para celebrar o

nascimento de Jesus, sendo rezada à meia noite do dia 24 de dezembro, e recebido tal nome porque na hora da celebração da Eucaristia um galo cantou fortemente anunciando a vinda do Messias.

- Leitura-descoberta: encaminhamos para a leitura dos contos citados, os leitores se dividiram em dois grupos, e cada um deles leu um dos textos. Em seguida, os contos foram analisados, ponderando-se sobre os elementos das narrativas, as temáticas e as impressões das leituras. O grupo 1 resumiu a história do conto lido para que os integrantes do grupo 2 pudessem compreender o enredo da narrativa, e vice-versa. Sugerimos, ainda, que os grupos lessem integralmente os dois contos para que pudessem expressar suas opiniões: a maioria dos leitores gostou do conto "Tadeu X Maria Angélica", pois acharam a linguagem mais simples e romântica. Já o conto "Missa do Galo" foi considerado menos envolvente, pois tem uma linguagem mais difícil e, possivelmente, retrata uma traição. Nessa perspectiva, houve a oportunidade de falar sobre a intertextualidade, visto que os dois contos apresentam esse aspecto. Com relação ao conto "Tadeu X Maria Angélica", eles perceberam que o conto lembra a história de Romeu e Julieta e que muitos filmes abordam essa temática, e até citaram uma comédia romântica brasileira intitulada "O Casamento de Romeu & Julieta" que se parece muito com o conto, pois as personagens torcem para times rivais e há uma série de desentendimentos por causa disso[36].

- Pós-leitura: nessa fase foi solicitado que os leitores escolhessem um dos textos para realizarem uma encenação, na oportunidade, foi escolhido o conto "Tadeu X Maria Angélica". A representação do conto ainda será relatada com mais detalhes.

---

[36] Apresentamos, portanto, a sinopse do filme "O Casamento de Romeu & Julieta": O Casamento de Romeu e Julieta aborda o tema Shakespeariano do amor impossível entre dois jovens, filhos de famílias rivais. Ao invés da cidade de Verona, seus personagens vivem na moderna e trepidante São Paulo e a rivalidade, aqui, surge do futebol. Ela (Luana Piovani) é uma torcedora Palmeirense. Batizada em homenagem aos ídolos do Verdão "Juli" de Julinho e "eta" de Echevarietta, é centroavante do time feminino do Palmeiras. Seu pai (Luis Gustavo), diretor do clube, não admite que a filha namore alguém que torça por outro time. Romeu (Marco Ricca), corinthiano roxo, conhece Julieta e faz o impossível para conquistar a bela e sua família: finge ser palmeirense a ponto de se tornar sócio do clube e frequentar os jogos do Verdão. A mentira gera uma série de confusões, mal entendidos, acontecimentos inesperados e absolutamente deliciosos entre as duas famílias rivais. Disponível em: <<http://globofilmes.globo.com/filme/ocasamentoderomeujulieta/>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

A partir da escolha realizada pelos leitores, iniciamos o processo de roteirização e adaptação do conto “Tadeu X Maria Angélica”. Nessa ocasião a leitora-guia informou que os leitores-atores deveriam “representar os personagens a caráter”, incidindo a prática do *cosplay*[37]. Para que os leitores-atores se preparassem para a caracterização dos personagens foi mostrada uma ilustração do conto “Tadeu X Maria Angélica” (ver FIGURA 15). Alguns leitores afirmaram que já conheciam essa prática por meio da televisão e disseram que tinham vontade de participar de eventos como a *Comic Con*, local que reúne fãs da cultura pop e que uma das grandes atrações são os *cosplayers* que representam seus personagens favoritos de filmes, séries, desenhos, quadrinhos, *games*.

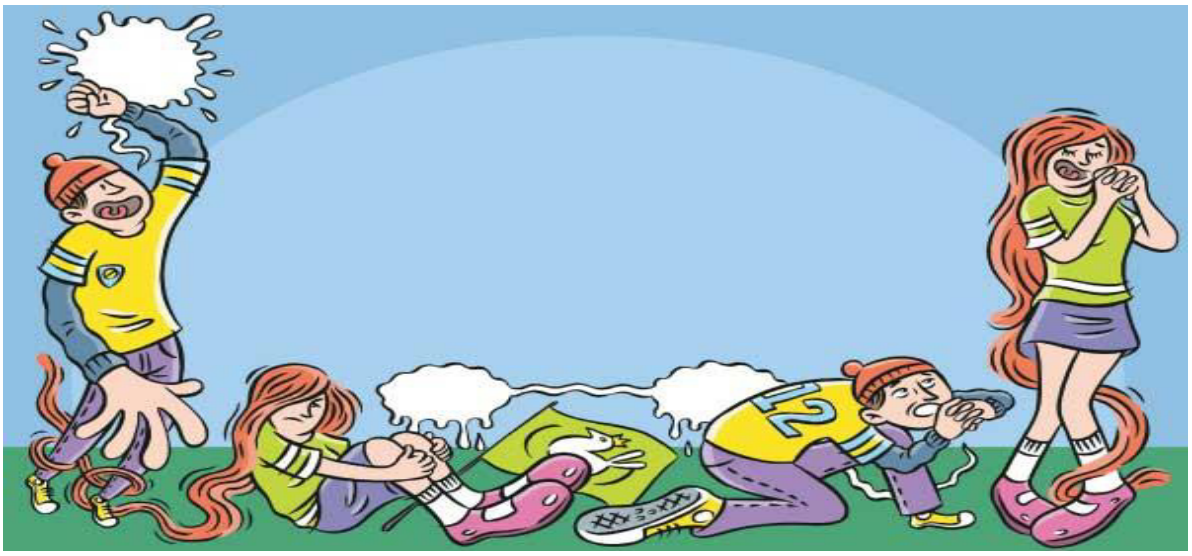


FIGURA 15 – Ilustração do conto “Tadeu X Maria Angélica”.

Fonte: Ilustração de Fido Nesti[38].

[37] Na pesquisa de Fabiana Miranda obtemos informações relevantes para a compreensão desse *fandom*. Segundo a autora: “O cosplay reúne a idéia de customização e jogo/play e que, simplificando, significa fantasia. De forma geral, podemos dizer que são os fãs vestidos com fantasias que caracterizam seus personagens preferidos. E, embora não seja uma prática originária do ciberespaço, tem conquistado mais adeptos justamente pela fácil divulgação de imagens na Internet.
O cosplay tem uma forte relação com a mídia em geral (seriados de televisão e de filmes) e, a partir de seus fandoms, são realizados eventos de fãs, que primam pela caracterização e a performatização para representar séries de TV/livros/games /desenhos [...].
O cosplay foi apropriado pela cibercultura e, com a facilidade e rapidez de comunicação, os eventos agora podem ser organizados até internacionalmente. Fandoms específicos promovem Fanacs anuais ou em épocas comemorativas que tenham algum significado especial para estas comunidades.
[...] No fandom, o cosplay faz o caminho inverso, sem que seja necessário “enviar” a mente para o ciberespaço, trazendo a narrativa para o corpo. Desta forma o “jogo” ocorre no âmbito do real e o corpo se integra à mente “imaginante”, criando, ou melhor, recuperando personagens e histórias, que serão “lidas” pelos que estiverem assistindo.” (MIRANDA, 2009a, p. 124-125).

[38] Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/imprimaessapagina.shtml?http://revistaescola.abril.com.br/fundamental1/tadeuxmariaangelica634222.shtml?page=all>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

Após o momento de conversa sobre o *cosplay*, eles sugeriram que os atores vestissem camisas de times locais de futebol, a leitora-guia, ao perceber que os leitores estavam se apropriando e dando sentido ao texto lido, acatou as opiniões e, então, inseriu essas informações no roteiro da dramatização. Segue a adaptação do texto com as devidas rubricas:

(Na primeira cena, os personagens entram com camiseta normal e fácil de ser trocada; no palco haverá placas com o brasão dos times e um balde de pipoca. Maria Angélica será torcedora do Sampaio Corrêa e Tadeu, torcedor do Moto Club, times maranhenses rivais).
NARRADORA: À primeira vista, Tadeu e Maria Angélica formavam um casal normal. Gostavam de cinema, de música e de viagens. Mas, acima de tudo, amavam o futebol. Só que, infelizmente, torciam para times rivais.
NARRADORA: No começo, isso não era um grande problema. Maria Angélica não se importava quando Tadeu comemorava as vitórias do time dele e Tadeu até dava parabéns para Maria Angélica quando o clube dela vencia. **(Os personagens saem de cena para colocar as camisas dos times)**. Mas, talvez isso só acontecesse porque, na verdade, os dois times eram muito ruins, e as vitórias, muito raras.
NARRADORA: Então, no campeonato deste ano, as coisas mudaram. Novos reforços foram apresentados, técnicos foram contratados, as equipes melhoraram e as torcidas começaram a ter esperanças. **(Nesse momento, os leitores-atores fazem algum tipo de manifestação. Podem gritar: "Vai Papão!" e "Vai Bolívia querida!", fazendo referência aos times rivais)**.
NARRADORA: As coisas mudaram tanto que os dois times chegaram à final do torneio. Tadeu e Maria Angélica compraram o uniforme dos seus times para irem ao estádio. **(Os personagens retornam à cena com muita empolgação)**.
NARRADORA: Os dois sentaram lado a lado durante a partida. Para evitar brigas, tentavam não vibrar demais quando seus times acertavam um lance, nem zombar do outro quando a equipe adversária cometia algum erro.
NARRADORA: O zero a zero vinha mantendo a paz do casal, porém, no último lance do jogo, quando o time de Tadeu marcou o gol da vitória, ele não se conteve e gritou: **(Aqui começa as falas das personagens)**.
TADEU: Gooooooooool!
(Tadeu dança em volta de Maria Angélica enquanto zomba porque o time dela levou um gol. Maria Angélica faz cara de raiva).
MARIA ANGÉLICA: Tadeu, você passou dos limites. Cartão vermelho! **(Ela mostra o cartão vermelho para ele).**
TADEU: Como assim, Maria Angélica, você está me expulsando de campo?
MARIA ANGÉLICA: E do casamento. Você pisou na bola!
TADEU: Tá, eu exagerei, mas também não precisa entrar de sola.
MARIA ANGÉLICA: Agora é tarde. Você chutou nosso amor para escanteio!
TADEU: Calma, eu não quero tirar o time de campo. Vamos tentar um segundo tempo...
MARIA ANGÉLICA: Não, senhor. Você já estava na marca do pênalti. Pode ir para o chuveiro!
TADEU: Quem sabe uma prorrogação?

MARIA ANGÉLICA: Não. Fim de jogo.
(Tadeu senta-se e apoia a cabeça nas mãos).
TADEU: Tudo bem, Maria Angélica, se você quer que eu pendure as chuteiras, é assim que vai ser. Mas isso me deixa muito triste porque a gente fazia uma tabelinha e tanto. [Nós parecíamos Pimentinha e Edgar] (**Referência a jogadores dos times locais**). Eu acho que você bate um bolão e sempre que eu chegava em casa corria para o abraço. Sabe, eu vestia a camisa do nosso casamento... Eu jogava por amor...
(Maria Angélica fica muito emocionada. E, então, ela joga para longe as plaquinhas dos times e dá um abraço em Tadeu).
MARIA ANGÉLICA: Tadeu, foi a coisa mais linda que alguém já me disse.
NARRADORA: Então, os dois fizeram as pazes e viveram felizes para sempre. Ou, pelo menos, até a próxima final de campeonato. **(Os personagens dão as mãos e se olham com carinho)**.
(Conclusão: os leitores-atores que estão na plateia fazem uma onda e gritam "Goooooooooool", e a narradora completa "de placa" e diz "fim").

A adaptação do conto, de autoria de José Roberto Torero, ainda, representou novos desafios aos leitores, pois o que era para ser apenas uma encenação intraclube, transformou-se em um *fandom* para fora dos muros da escola, pois o Clube da Leitura foi convidado a apresentar uma atividade artística na 9ª Feira do Livro de São Luís, que aconteceu em outubro de 2015, assim, após ensaios foi representada a peça "Tadeu X Maria Angélica", aproveitando esse momento foi gravado um *fantrailer*[39] da encenação, que, também, foi reapresentada na FANAC.

5.2.5 Na trilha das letras e da representação argumentativa: o vídeo de bolso e a produção de sentidos em textos literários

Há alguns anos, precisávamos de muitos aparatos instrumentais para gravar ou produzir um vídeo, porém, hoje em dia, a realidade é outra, vivemos um *Big Brother*[40], em que imagens são facilmente capturadas e lançadas – editadas ou

[39] "Os fãs procuram imitar desde a atuação até os cenários, mas isso não impede que façam paródias ou atualizem as obras [...]. Outro exemplo performático nestes vídeos de participação dos fãs é o *LiveAction*. O *LiveAction* tem origem nos seriados japoneses, entretanto ficou mais conhecido pela teatralidade de seus personagens que muitas vezes saiam dos desenhos animados para serem encenados por atores. Os *LiveAction* fazem uma união entre os fanvídeos e os cosplays [...]." (MIRANDA, 2009a, p. 123). Aproveitamos para ressaltar que neste trabalho não serão divulgadas imagens por meio de fotografias ou vídeos dos leitores, visto que a pesquisa, mediante o Comitê de Ética em Pesquisa, assegura o sigilo e a privacidade dos participantes.
[40] A ideia presumida da expressão "Big Brother" está baseada na obra *1984*, de George Orwell, que assume um tom profético, também, acerca da questão da invasão de privacidade. Segundo

não – instantaneamente na rede mundial de computadores. Por meio de tutoriais ou programas computacionais aprendemos a manusear imagens em movimento, e a evolução dos *smartphones* vem contribuindo para tal difusão. Essa prática tornou-se corriqueira, mas, apesar de todo avanço, não temos explorado o potencial desse recurso dentro das escolas. Tal como situam Vicentini e Domingues (2008):

> A popularização da Internet e o custo reduzido das filmadoras e máquinas digitais conferiram às pessoas a possibilidade de produzir e distribuir o próprio material audiovisual. A princípio, acreditou-se que tal processo colocaria a disposição do professor um recurso barato, acessível e com potencial para dinamizar as atividades didático-pedagógicas.
> Por isso, multiplicaram-se os programas de incentivo ao uso do vídeo em sala de aula, passando a constar, inclusive, como política estratégica para superar o descompasso da escola em relação ao monumental avanço dos meios de comunicação de massa que se operava fora dela.
> Ocorre, entretanto, que a incorporação dessa tecnologia pelas instituições de ensino e pelos professores não é tão simples quanto parece, até hoje, grande parte dos profissionais da educação enfrenta dificuldades para empregar a tecnologia audiovisual como um recurso pedagógico; ora devido à forma equivocada com que alguns programas didáticos propõem incorporação do vídeo ao trabalho em sala de aula, ora devido ao desconhecimento das potencialidades dessa mídia no processo de ensino e aprendizagem. (VICENTINI; DOMINGUES, 2008, p. 03).

As dificuldades apresentadas por Vicentini e Domingues (2008) mostram um descompasso entre os mundos vivenciados pelos alunos, pois sabemos que fora dos limites da aula eles estão conectados por mensagens de texto/voz e por vídeos que os integram às produções de mídias, e estas, por sua vez, pretendem alcançar dois objetivos: proporcionar um espaço crítico por meio da produção de vídeos-didáticos e experimentar possibilidades comunicativas propostas pelas mídias digitais. Desse modo, a esta pesquisa foi designada uma proposta didática que envolveu o vídeo de bolso como ferramenta para o *fandom*, a seguir mostramos as suas etapas:

- Pré-leitura: esta ocorreu por meio de palavras/expressões que foram dispostas no quadro e que tinham relação direta com o enredo dos textos. Do conto “Memória de livros” (João Ubaldo Ribeiro) foram ordenadas as palavras/expressões: *orgulhosa capital de Sergipe*, *novidades tecnológicas*, *Luís de Camões*, *maquiavélica*, *D. Quixote*. De “Zap” (Moacyr Scliar)

Oppermann (2012): “[...] O avanço tecnológico permite um amplo monitoramento (dos satélites às microcâmeras). [...]. Uma coisa, porém, Orwell não pôde antever: o gosto atual pelo exibicionismo/voyeurismo (o que vale tanto para a moçada do Big Brother quanto para certos usuários do Youtube, Facebook e afins).”

dispusemos: *pretensão fantasiosa*, *televisão*, *zap*, *rosto atormentado*, *velho roqueiro*. Das palavras/expressões selecionadas, pedimos para que os leitores deduzissem os temas, de início eles não conseguiram associá-las aos temas, então pleiteamos que eles dissessem o que significavam as palavras em destaque, os leitores desconheciam, por exemplo, que Luís de Camões e D. Quixote eram respectivamente autor e obra literária. E as demais respostas foram bem variadas, sendo algumas bem incomuns, como foi o caso da explicação para a palavra *maquiavélica*, um dos leitores disse que achava que era um "caminhão cheio de maquiagem". Em relação a "Zap", chamou atenção o fato da maioria dos leitores o associar à mídia social *WhatsApp*, já que popularmente este é chamado de *zap* ou *zap-zap*, nesse momento, a leitora-guia aproveitou para elucidar que a palavra deriva de *zapping*, termo em língua inglesa que corresponde ao ato de utilizar o controle remoto para trocar constantemente entre canais de TV, e, também, para explicar a respeito de outras palavras/expressões que eles desconheciam.

○ Leitura-descoberta: aconteceu a leitura do conto "Memória de livros" e a exibição de um *fantrailer* de "Zap", uma adaptação do conto produzida pelos estudantes Matheus Paz (editor, câmera e ator), Henrique Souza (editor, câmera e ator), Bruno Rosso (câmera e ator), Bruno Souto (câmera e ator), postada no canal YouTube[41] no ano de 2012.

Como forma de apresentar os textos aplicados na fase de leitura-descoberta, fazemos o enredamento das tramas. "Memória de livros" situa as lembranças em relação à infância, e aos livros lidos pelo narrador-autor, que revira o passado e vê-se rodeado por livros. João Ubaldo Ribeiro narra a relação da família com os livros, segundo ele: "[...] Toda família sempre foi obsedada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita [...]" (RIBEIRO, 2004b, p. 28). Com sua linguagem peculiar, o autor vai traçando o perfil literário da sua infância, indo da leitura de dicionários, perpassando pelos clássicos, aventurando-se pelos romances policiais e na literatura para jovens. No texto ubaldino, transitamos por um universo de

[41] Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SUZa28nbKrA>>. Aceso em: 27 abr. 2015.

memórias e paixões literárias, tal qual ele encerra: “[...] Os livros eram uma brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que se entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avôs [...]” (RIBEIRO, 2004b, p. 36). Em “Zap”, Moacyr Scliar apresenta um narrador-personagem de treze anos que vê muita televisão e, por consequência, muda de canal constantemente com o auxílio do controle remoto que para ele tornou-se “um instrumento sem o qual não saberia viver”. O ambiente do conto é a sala de estar do garoto, que pertencente à geração *zapping* vive mudando de canal o tempo todo, e assim ele de canal em canal vai assistindo anúncios publicitários dos mais variados produtos e diferentes programas, sabão em pó, novela, desenho, entrevistas. Até que em um desses *zaps*, ele em vê uma mulher entrevistando um velho roqueiro, que, na verdade, é seu pai, que abandonou mãe dele logo depois do seu nascimento. Por alguns minutos, o personagem escuta àquela entrevista, a mulher faz perguntas embaraçosas relacionadas ao filho do roqueiro, ele não responde, preferindo dedilhar as cordas da guitarra, e pela falta de respostas explícitas, eis que o controle remoto é acionado e *zap*.

- Pós-leitura: dialogamos acerca da diferença entre redes e mídias sociais[42], para então propor o *fandom* – produzir um vídeo gravado a partir de uma roda de conversa sobre o tema “A relação das redes/mídias sociais e a literatura”.

Sublinhamos que o vídeo de bolso #falaleitor foi gravado na FANAC, e os leitores do Clube foram os interlocutores desse *fandom*, na ocasião, eles aproveitaram a presença dos alunos convidados para perguntar o que achavam da

[42] Durante a aplicação da pós-leitura, explanamos acerca da diferença entre mídias e redes sociais. Embora, o grande público não atente para essa diferenciação, e até mesmo navegadores e pesquisadores confundam esses termos, assim como os leitores participantes do Clube, nesta investigação empenhamos em discerni-las utilizando a conceituação de Hernandez (2011, grifos do autor): “O termo rede social ‘**relationship site**’ (sites de relacionamento) deixa claro que trata-se de um local onde pessoas estão conectadas em grupos (rede), como por exemplo as comunidades, listas do Twitter, fóruns, salas de bate papo que são utilizadas pelos internautas (pessoas) que procuram informações, trocam idéias e até mesmo começam a namorar uns com os outros. Isso chama-se rede social.
As Mídias Sociais ‘**new media**’ (novas mídias) são as plataformas que utilizamos para nos comunicarmos; como o Facebook, Orkut, MySpace, Twitter, Blogger, Wordpress, Sónico, Youtube e etc...”.

relação entre as redes/mídias sociais e a literatura. A partir daí, ocorreu um debate, no qual leitores e público-convidado sentiram-se à vontade para expor suas afirmações. Sobre essa questão, constatamos que as opiniões sobre o assunto são divididas, pois uns compartilham a ideia que as redes sociais ajudam na leitura pela agilidade e pela quantidade de materiais que podem ser encontrados, enquanto outros acreditam que atrapalha, devido a possibilidade de conexão a várias informações ao mesmo tempo, fazendo com que o indivíduo perca a concentração durante a leitura. Outro pensamento levantado foi a respeito da atitude de muitos jovens colocarem em seus perfis ou comentários frases de autores que muitas vezes não leram ou que não sabem de sua verdadeira procedência. Nesse momento, a leitura-guia lembrou que toda informação vinda da Internet deve passar por um filtro, pois nem tudo que é postado é verídico.

Dado esse apontamento, acreditamos ser produtivo conceptualizar outros modos de utilização do vídeo, sustentando a tese proposta por Dubois (2004) quando menciona que não se deve apenas assistir ao vídeo, mas concebê-lo, recebê-lo e percebê-lo. Como ocorre em algumas práticas, como: *vlogs*, canais no YouTube e *vidding*, que serão discutidas nesta seção.

I. *Vlogs* e canais no YouTube

Os *vlogs* são espaços de divulgação de vídeos que, normalmente, são produzidos e publicados em uma constante periodicidade. *Vlog* é a abreviação de *videoblog* (vídeo + blog), também conhecido como *videolog*, um tipo de *blog* em que os conteúdos predominantes são os vídeos (SIGNIFICADOS, 2016b). Geralmente, esses vídeos são hospedados no YouTube – a plataforma mais utilizada pelos internautas para publicar os seus vídeos –, isso é possível graças ao sistema de criação de canais que o *site* disponibiliza para os seus usuários, conhecido como *vlogger* ou *booktuber* que precisa criar um canal no *site*, e funcionará como um *vlog* para seus vídeos.

Barwinski (2009), no que diz respeito ao YouTube, afirma que: “[...] Até poucos anos antes da chegada estrondosa do maior compartilhador de vídeos do momento, não se distribuía vídeos com tanta facilidade”. Sendo assim, um *vlog* ou um canal no YouTube pode ser administrado por qualquer pessoa e exibir os mais variados temas: comportamento, religião, política, etiqueta, literatura, etc. Neste

estudo interessa mencionarmos os literários, que hoje em dia figuram em listas variadas, citamos alguns deles: Cabine Literária, Garota It, Minha Estante, Perdido nos livros, Psychobooks, Tiny Little Things. No entanto, existem outras inúmeras plataformas destinadas para este conceito de “página pessoal”.

II. *Vidding*

Os *vids*[43] podem ser analisados como a apropriação realizada a partir das “culturas juvenis, de *fãs*, tanto dos diversos bens simbólicos disponíveis na/e fora da internet (filmes, músicas, propagandas, textos literários etc.), como de diversos *gêneros* típicos da indústria cultural (videoclipe, *trailer*, propaganda etc.)” (ROJO; MOURA, 2013, p. 243). Essa apropriação conduz a um ato orientado pelas inúmeras redes sociais que interligam as culturas juvenis à contracultura, delimitando um cenário sócio-histórico intrínseco aos gêneros pautados a ela.

Nesse sentido, compreendemos o *vidding* como um ato híbrido, no qual o objetivo principal é a “remixagem” entre as figuras do leitor, espectador, consumidor e produtor na figura do *vidder*, aos materiais diversos que proporcionam novas narrativas (ROJO; MOURA, 2013). Ainda segundo Rojo e Moura (2013, p. 242), para assimilar os *vids*, “é fundamental observar os *vídeos de fãs*, como resultado de *leituras particulares* nas quais se estabelecem e materializam discursos e relações dialógicas diversas entre *cultura de fã* (*fânone*)[44] e a indústria cultural (*cânone*)”.

Assim, o crescimento gradativo de redes sociais designadas à produção, distribuição, circulação e exposição de vídeos na Rede insere às culturas juvenis uma elevada importância aos processos de *vidding.* Como é examinado por Rojo e Moura (2013) a seguir:

---

[43] Conforme o Glossário apresentado em *Múltiplas linguagens para o ensino* médio, *Vid* significa: “Forma de vídeo musical feito por fãs, os vids constituem-se em montagens compostas de pequenos clipes, geralmente tirados de séries televisivas, animações, vídeos, filmes, etc., rearranjados, montados e acompanhados de uma música para a criação de um argumento ou de uma nova história [...]”. Por consequência, da mesma forma, dá-se sentido a *Vidding*, que é o: “Ato ou processo de criação de um vid utilizando cenas de TV e/ou montagem de filmes a partir de músicas e outros tipos de áudio. Os vids normalmente contam com algum tipo de história e são categorizados como leituras subversivas de cânones.” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 268).

[44] Explicamos que o *fânone* é estabelecido pela indústria cultural como oficial “por meio das diferentes narrativas produzidas dentro das comunidades de fãs e, que, juntas constroem um ‘universo expandido’ do cânone” (ROJO; MOURA, 2013, p. 242).

> Os *vids* constituem gêneros de discurso "híbridos" que, cada vez mais, assumem papel fundamental dentro das culturas juvenis, pois permitem aos jovens definirem identidades e tornarem-se agentes culturais e sociais protagonistas, como leitores/produtores que ressignificam e reconvertem os bens simbólicos vindos da cultura de massa, disponibilizados na internet (*fotos*, *imagens*, *vídeos*, *clipes*, *música* e *texto*) em leituras/produções *multissemióticas* criativas. (ROJO; MOURA, 2013, p. 239-240).

Por extensão, defendemos uma maior presença dos *vids* em sala de aula, como forma de introduzir os jovens no debate atual acerca das produções e das apropriações midiáticas e culturais, visto que, sincronicamente, eles são os portadores da habilidade de aprender, produzir e apropriar-se de informações. Na mídia digital, os *vids* apresentam diversos gêneros fundamentais às interações sociais e culturais.

Nesse estudo, deslindamos a respeito de um deles: a *mashup*, termo que em português significa "mistura", atualmente é tendência na música e, também, na literatura. Os chamados *mashups literários*, ou *mashup novel*, reconstroem a literatura canônica por meio da reação de quebra de protocolo literário, integrando um conceito que mistura frases e personagens de livros clássicos a narrativas contemporâneas.

Navegando em *blogs* literários, descobrimos uma leva de clássicos universais e brasileiros que foram transformados em *mashups*, dentre os autores brasileiros um dos mais revisitados é Machado de Assis. Aqui, rascunhamos a respeito da *mashup* intitulada *O Alienista Caçador de Mutantes*, coautoria de Natalia Klein, nomenclatura adotada pelos autores de *mashups*. Originalmente, o conto de Machado de Assis traz no enredo críticas políticas envoltas em um tom satírico peculiar ao autor, no entanto, na *mashup*, a história ganha uma pitada de ficção científica quando uma nave espacial cai em Itaguaí e uma névoa causa transformações alienígenas na população. A partir daí, Simão Bacamarte será o médico responsável por esses mutantes, recebendo a alcunha de Alienista, ou seja, a combinação de "Alien" e "especialista".

A coautora Natalia Klein[45], por sua vez, declarou, em um encontro no Clube do Livro da Saraiva, em outubro de 2010, no que diz respeito às críticas dos mais conservadores, que não tem a pretensão de ser ou se igualar a Machado de Assis, pois é de suma importância que as pessoas conheçam os clássicos na

[45] Informação concedida por Klein no referido encontro e veiculada no *blog* Guardiã da Meia Noite. Disponível em: <<http://www.guardiadameianoite.com.br/2010/12/resenha-o-alienista-cacador-de-mutantes.html>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

íntegra, pois só assim poderá haver uma ponte adequada entre a versão original e a revisitada.

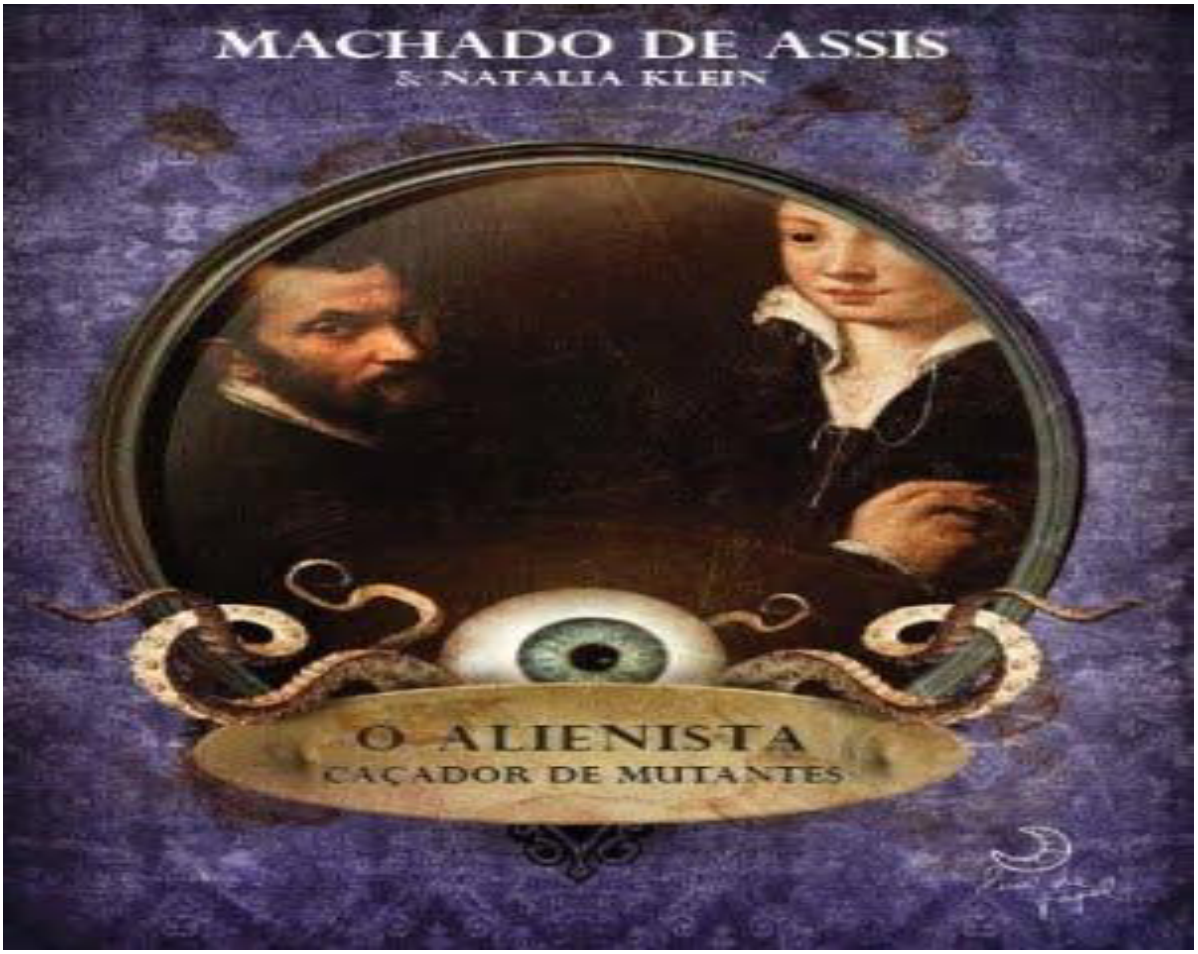


FIGURA 16 – Capa do livro *O Alienista Caçador de Mutantes* (Machado de Assis & Natalia Klein).

Fonte: *Site* da Editora Lua de Papel[46].

Compreendemos, então, que nos livros de *mashup* os autores contemporâneos contextualizam e/ou parafraseiam a obra original, devido a isto, no ensino de literatura é interessante ler a *mashup* após a leitura da obra clássica, para que possam ser identificadas as referências do autor na produção do novo autor/coautor.

As propostas apresentadas, juntamente com o vídeo de bolso, são práticas que podem auxiliar no ensino de literatura, pois tanto o aluno como o professor em algum momento podem se apropriar delas, possibilitando mostrar que o vídeo pode ser um instrumento de participação social e de empoderamento de comunidades, uma maneira única de ver o mundo e de democratizar o acesso à

[46] Disponível em: <<http://luadepapel.leya.com.br/?s=alienista>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

informação, pois, conforme Marcelo Valle (2013), várias habilidades podem ser desenvolvidas e aprendidas no processo de elaboração de um vídeo: imaginação, criatividade, expressão, comunicação, crítica e, a propósito, aprender a fazer escolhas. Competências e habilidades aplicadas aos protagonistas da escola no que se refere ao ensino e à aprendizagem das linguagens.

5.2.6 Entre Encontros & Reencontros: Desafios de Férias e Pré-encerramento

Os encontros presenciais e virtuais ocorridos entre os leitores e as leitoras-guias foram de suma importância para que fosse investigada a contribuição do sistema *fandom* no processo de formação leitora dessa comunidade de jovens. Além dos encontros citados anteriormente, houve a necessidade de realizarmos os desafios de férias e o pré-encerramento que serão descritos para uma melhor compreensão destas atividades.

I. Desafios de Férias

Essa prática aconteceu de forma virtual, por meio das plataformas WhatsApp e Facebook, do dia 06 de julho a 06 de agosto de 2015. As propostas eram lançadas semanalmente com o objetivo de estimular os leitores à realização das atividades e (re)leitura dos contos, além de propor novas leituras, informações e dinâmicas, no período em que se encontravam de férias escolares:

a) Citar músicas que incluíssem as palavras *aranha* e/ou *pomba*, alusão aos contos “A aranha” e “Pomba Enamorada ou uma história de amor”; Na semana desse desafio aconteceu o lançamento do filme “Cidades de papel”, da obra homônima de John Green, para aproveitar o momento de euforia dos leitores que comentavam acerca do assunto, a leitora-guia propôs um desafio extra relacionado às obras literária e fílmica.

b) Gravar em vídeo ou áudio uma mensagem respondendo à pergunta: *Como é a minha relação com a leitura e com as redes sociais?*, motivando-os à releitura dos contos “Memória de livros” e “Zap”; aproveitamos, também, o Dia

do Amigo (20 de julho), para que os leitores expusessem a melhor história/livro sobre amigos que eles já tinham lido.

c) Fragmentos dos contos “Pensamentos, palavras e obras” e “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!” foram postados no grupo para que os leitores produzissem uma *fanart* baseada neles. Desse modo, os leitores poderiam realizar uma atividade artística durante as férias, e este desafio também serviu para lembrar àqueles que estavam com a produção da *fanart* pendente. Os fragmentos dos contos encontram-se a seguir:

“Na aula de catecismo, que era depois da missa e antes do futebol, quer dizer, a gente só pecando porque não queria assistir o catecismo, nessa aula dona Maria José, com aquelas blusas dela de mangas fofolentas e os olhos piscando o tempo todo e a cara de doente, dizia que se peca por pensamentos, palavras e obras. Palavras e obras, certo, muito certo, certo. Mas pensamento é muito descontrolado, de maneira que todo mundo tinha dificuldades nessa parte, talvez somente dona Maria José não tivesse, porque tudo o que ela pensava era catecismo.” (RIBEIRO, 2004a, p. 70).

“Xang escreveu a lista. Que canseira! Mas agora podia dormir tranquilo... E a carroça subiu uma estradinha íngreme. Numa curva mais fechada, ops, quem é que caiu dessa vez? O mestre! Ele escorregou e se foi ribanceira abaixo.
– Socorro! - gritou – Venham me pegar!
Graças aos céus ele conseguiu se agarrar numa raiz do barranco.
– Ei, o que estão esperando? Me ajudem! chamou.
Mas os discípulos, imperturbáveis, consultavam a lista.
– Seu nome não está escrito aqui - explicaram. – Não podemos pegá-lo, ó, mestre!
Não teve jeito: Xang, com muito esforço, subiu o barranco e voltou para a carroça. Mas não dormiu mais...” (PAMPLONA, 2010, p. 03).

d) Realização de uma enquete para saber dos leitores qual livro foi lido ou estavam lendo nas férias, e se a trama destes era semelhante aos contos “Tadeu X Maria Angélica” ou “Missa do Galo”. As respostas listadas foram: *A*

Elite (Kiera Cass), *Orgulho e Preconceito* (Jane Austen), *A Escrava Isaura* (Bernardo Guimarães), *O Menino do Pijama Listrado* (John Boyne). Na oportunidade, os leitores disseram que as tramas lidas durante as férias não se pareciam com os contos mencionados.

e) Para o último desafio de férias foi perguntado aos leitores se eles conheciam ou já tinham assistido alguma história de amor que parecia impossível de se concretizar: *E se você fosse o "autor" mudaria o final dela? Por quê?*, possibilitando a releitura dos contos "Amor aos vinte anos" e "Conto de verão nº 2: Bandeira Branca". Os leitores citaram as obras *Romeu e Julieta* (William Shakespeare), *Cidades de Papel* (John Green) e o filme *Titanic* (direção de James Cameron). Das obras evidenciadas, foi registrado que apenas o final de *Cidades de Papel* poderia ser modificado – pois nos outros dois dramas "a morte leva a uma reflexão sobre o amor" – fazendo com que a personagem Margo Roth Spiegelman mostrasse afetividade por Quentin Jacobsen, e assim o amor do personagem-protagonista fosse correspondido, fato que não acontece no livro.

No decurso da realização dos Desafios de Férias, percebemos o interesse dos leitores em teclar sobre livros ou filmes pertencentes à cultura de massa. Nesses momentos, a leitora-guia aproveitava para instigá-los ao debate sobre a concepção desses produtos e para fazê-los retomar à discussão inicial do desafio, visto que algumas vezes eles se distanciavam com outros comentários não pertinentes ao assunto ou ao Clube. No entanto, foi por meio desses "desvios" que pudemos conhecer mais a fundo o gosto literário dos participantes, descobrindo, por exemplo, que um dos livros mais lidos durante o período do C.L foi *A Seleção* e sua saga, *best sellers* da escritora norte-americana Kiera Cass, eles mostravam bastante entusiasmo ao falar sobre suas leituras, e a leitora-guia tecia comentários de modo a levá-los a refletir sobre essas e outras leituras. Em meio às considerações dos leitores, alguns contaram que já tinham lido e gostado de ler obras consideradas clássicas, como *O Pequeno Príncipe* (Antoine de Saint-Exupéry), e outras indicadas por professores, como *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll) e *O Patinho Feio* (Hans Christian Andersen).

II. Pré-encerramento

Após as férias escolares, houve o pré-encerramento, como modo de reencontrar com os leitores para uma confraternização e para definir as diretrizes da FANAC. Este aconteceu no dia 07 de agosto de 2015, ocorrendo as etapas descritas a seguir:

a) Apresentação baseada na obra *O livro que faz amar os livros mesmo que você não goste de ler!* (2014), de Françoize Boucher.
b) Entrega de resumos referentes aos contos lidos e *fandoms*.
c) Leitura, explicação e respostas dos leitores para o questionário final.
d) Premiação dos leitores, por meio de sorteio, com livros juvenis variados.
e) Leitura da "Carta de Até Logo!" (ver em APÊNDICE E).
f) Conclusão do reencontro (*coffee break*).

O pré-encerramento foi significativo para resgatar o contato entre leitores e leitoras-guias, diante dessa oportunidade os leitores puderam levar convidados ao reencontro com o intuito de amplificar as ações do Clube da Leitura e, ainda, como forma de socializar as ideias para a última atividade, a FANAC, que será especificada no subcapítulo posterior.

5.3 ANCORAR É PRECISO: os instrumentos de pesquisa – rota final

A rota final dessa investigação é ancorada em dois momentos: a FANAC e a análise do questionário final, que trazem informações necessárias ao diálogo entre a teoria e a prática.

I. FANAC

Esse evento está caraterizado pela exposição das "Atividades dos Fãs", a palavra deriva da expressão *Fannish Activities*, abreviadamente FANAC. No Clube da Leitura foi promovida com o propósito de expor os *fandoms* produzidos pelos leitores. As criações dos leitores foram divulgadas a um público convidado na data de 28 de outubro de 2015.

No ensejo, a FANAC foi iniciada com a apresentação do Clube da Leitura ao público presente, discorrendo sobre os objetivos do projeto e da exposição. Dessa forma, os leitores exibiram os *fandoms* selecionados, neste capítulo já analisados, tratando, ainda, do processo de criação deles. A plateia foi premiada com o sorteio de kits do Clube. Na conclusão do encontro, a leitora-guia deixou uma mensagem sobre os benefícios da leitura.

Organizamos, então, uma FANAC mista, dado que foram agrupados diferentes tipos de *fandoms*, buscando, dessa forma, suas contextualizações para que o público fosse capaz de compreender a essência e a representação de cada atividade produzida no Clube da Leitura. Assim, em virtude da exposição deste elemento, para efeito conclusivo deste capítulo, a seguir nos dedicaremos ao relato do instrumento final de pesquisa envolvido nesse estudo.

II. Questionário final

Esse questionário foi composto por doze perguntas, selecionamos dez para o devido exame nesta investigação.

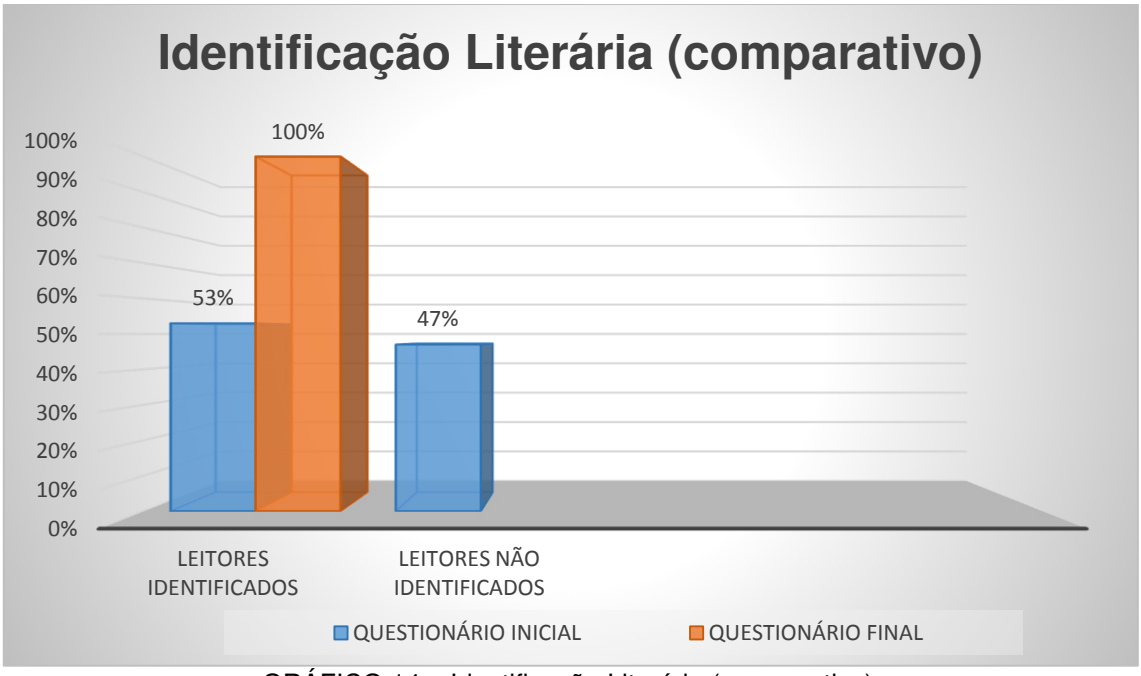


GRÁFICO 14 – Identificação Literária (comparativo).

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Voltamos a pedir para que os leitores se identificassem utilizando o nome de um personagem literário, dessa vez, 100% respondeu (questionário inicial: 53%).

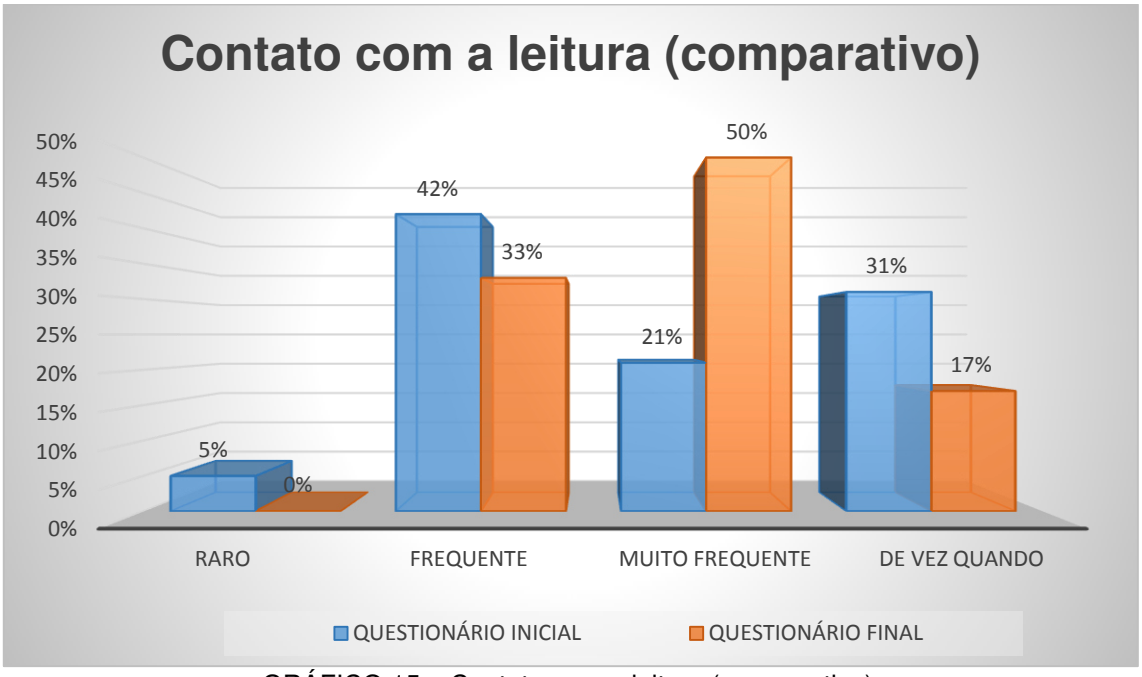


GRÁFICO 15 – Contato com a leitura (comparativo).

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Comparamos, então, os percentuais final (atualmente) e inicial (anteriormente) sobre o contato dos participantes com a leitura: 50% “muito frequente” (acentuando sobre 21%); 33% “frequente” (*versus* 42%); 17% “de vez em quando” (31% em observação anterior); 0% “raro” amortizado de 5% antecedentes. Percebemos, dessa forma, que a participação dos leitores-voluntários no C.L. possibilitou o aumento do contato com a leitura.

À pesquisa importou ainda conhecer o porquê da inscrição dos participantes no Clube da Leitura, dentre as respostas, acentuamos as seguintes: “para melhorar minha forma de comunicação com o mundo literário e para melhor interpretação da leitura”; “porque gosto de ler e para ajudar a fazer uma boa redação em concursos públicos”; “porque adoro ler, e as oportunidades que o clube da leitura tem a me oferecer são maravilhosas, para o meu aprendizado, e assim cresço muito mais com a leitura”; “para começo o que chamou a minha atenção foi o nome que despertou em mim curiosidade”; “porque eu primeiro achava muitas palavras que via dificuldades, após o clube tudo mudou”; “foi a procura de uma nova experiência, algo novo como o clube”.

GRÁFICO 16 – Opinião sobre os textos lidos (“mais gostou”).

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Na opinião dos leitores os contos que *mais* gostaram de ler foram: 1. “Tadeu X Maria Angélica” e 2. “A aranha”. As explicações manifestadas para o primeiro conto relatavam que era devido ele apresentar uma linguagem mais jovem, ou porque lembrava histórias como a de *Romeu e Julieta*. Para o segundo conto, apresentaram as opiniões que era um texto bem interessante e diferente.

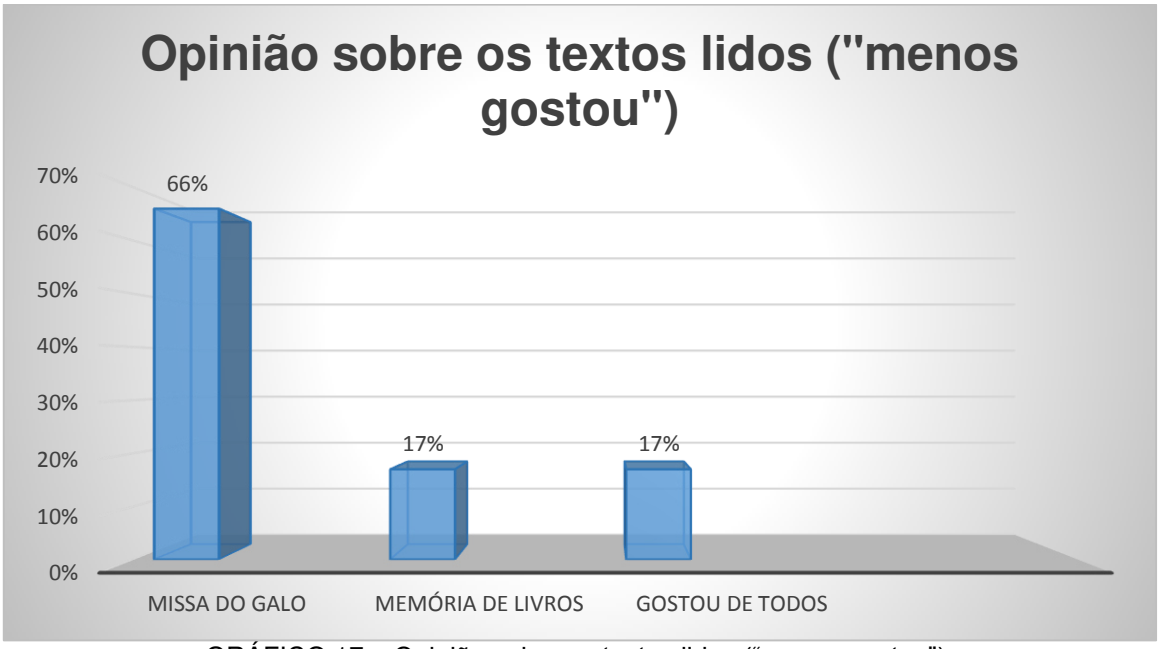


GRÁFICO 17 – Opinião sobre os textos lidos (“menos gostou”).

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Na oportunidade, investigamos quais contos *menos* gostaram de ler: 66% dos leitores manifestaram que não apreciaram “Missa do Galo”, em razão de ter uma linguagem complicada e de possuir uma maior extensão em relação aos outros contos lidos. Seguido do percentual de 17% para respectivamente aqueles que não apreciaram a leitura do conto “Memória de livros” e, também, dos que gostaram de ler a todos os textos dos encontros.

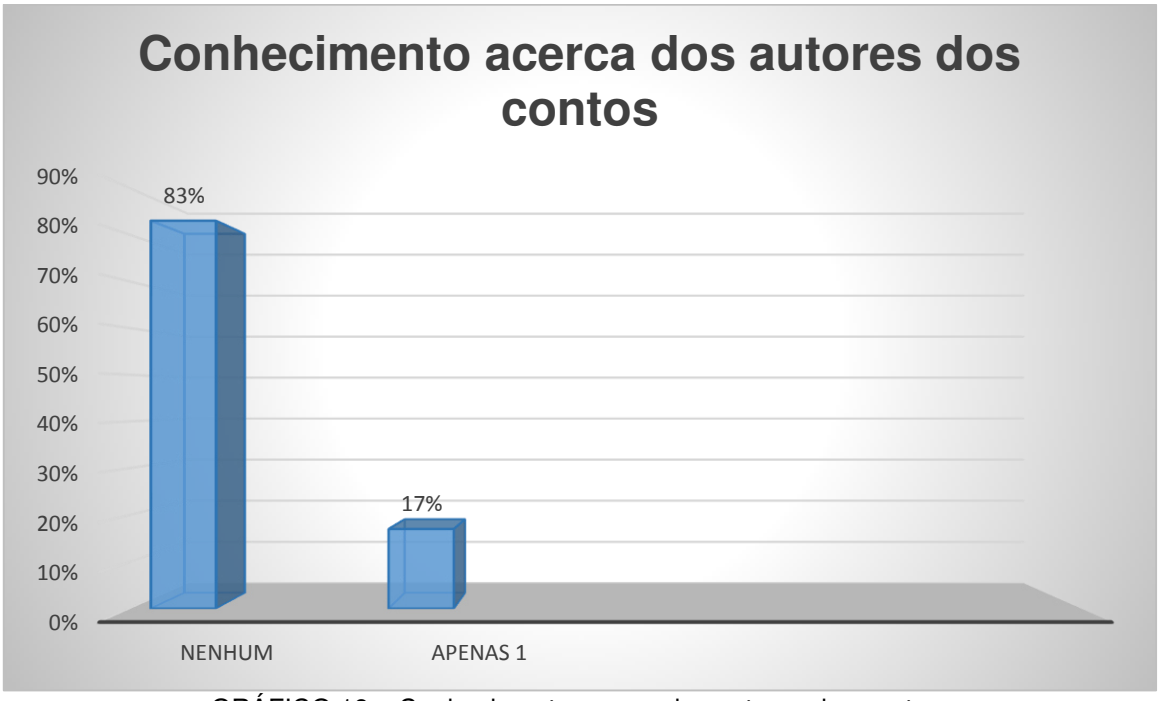


GRÁFICO 18 – Conhecimento acerca dos autores dos contos.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O questionamento seguinte procurou saber quais autores lidos nos encontros já eram conhecidos: 83% apontaram que não conhecia “nenhum” dos autores; e apenas 17% afirmaram que conheciam, declarando já terem lido algum texto de Luis Fernando Verissimo. Neste momento, cabe abrirmos um parêntese sobre a falta de conhecimento a respeito da nossa própria literatura que é rica, plural, criativa, vem expandindo fronteiras pelo mundo e, no entanto, grande parte dos brasileiros não descobriu a prosa e o verso de autores do passado e, até mesmo, contemporâneos.

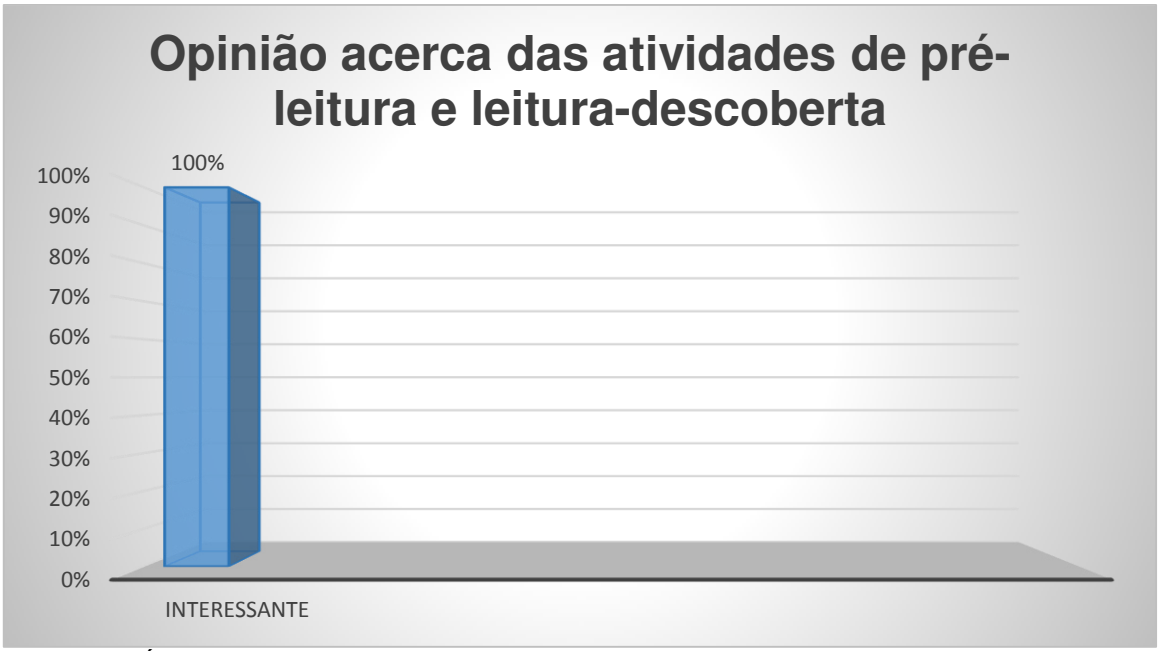


GRÁFICO 19 – Opinião acerca das atividades de pré-leitura e leitura-descoberta.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Quanto ao desenvolvimento das atividades de *pré-leitura* e *leitura-descoberta*, os leitores foram unânimes em classificá-las como interessantes, uma vez que por meio delas despertaram para o tema dos contos, aprenderam sobre o gênero, descobriram assuntos novos e vivenciaram uma experiência que não tinham conhecido em sala de aula.

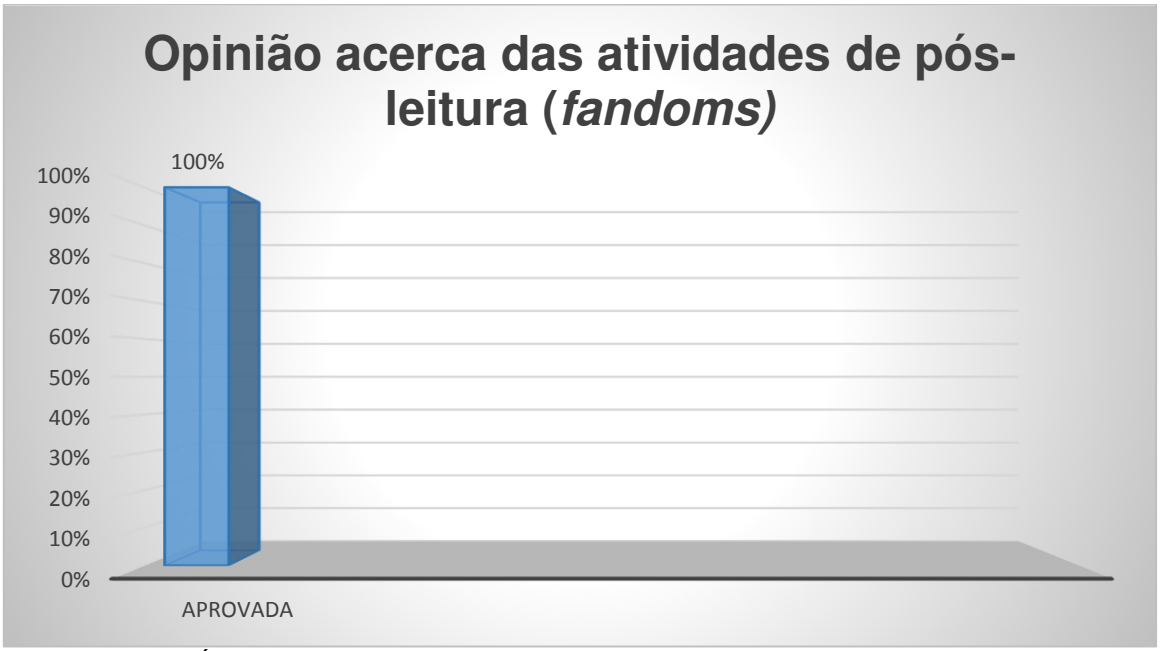


GRÁFICO 20 – Opinião acerca das atividades de pós-leitura (*fandoms*).

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Outrossim, a pós-leitura baseada nos *fandoms* foi aprovada por 100% dos participantes, segundo eles consistiram em atividades "diferentes/interessantes/maravilhosas/criativas", que auxiliavam na interpretação das leituras e, de certa forma, já era um mundo conhecido, mas que antes do Clube não tiveram a oportunidade de acessá-lo.

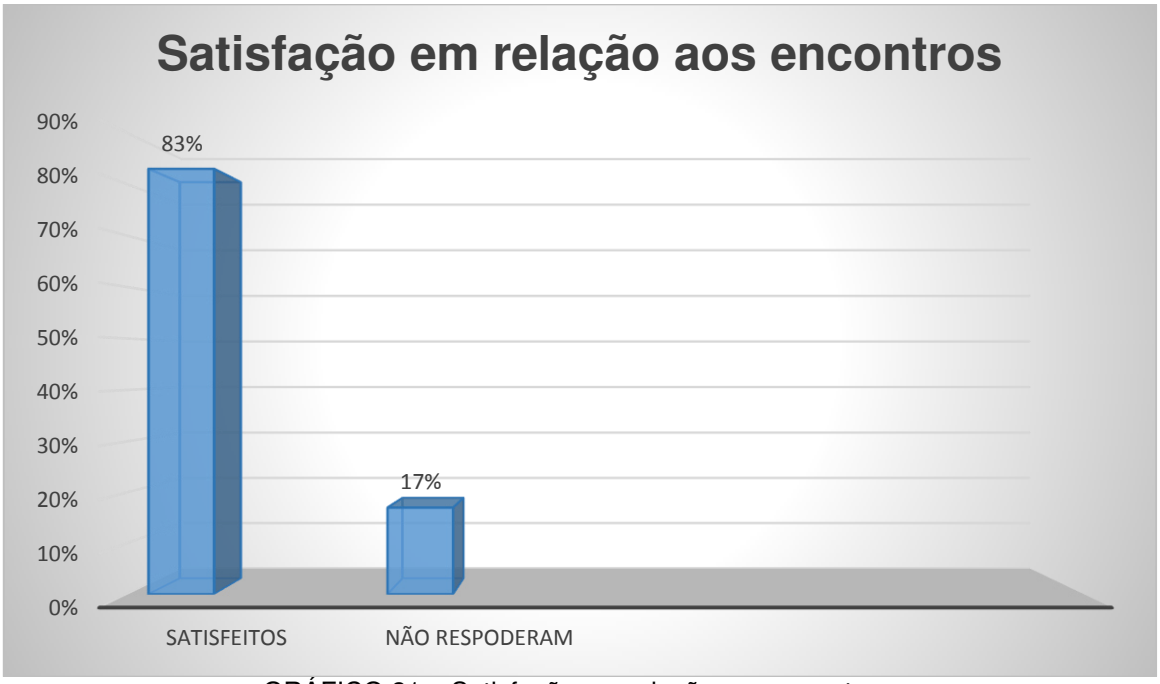


GRÁFICO 21 – Satisfação em relação aos encontros.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Do mesmo modo foi pertinente considerar quais aspectos os leitores mais ou menos gostaram nos encontros: atingimos uma porcentagem de 83% de satisfação. Os participantes descreveram que a forma comunicativa, a espontaneidade, o diálogo e a interação foram primordiais para o aprendizado das novas linguagens. Observamos que o uso da metodologia *fandom* possibilitou um olhar renovado às perspectivas dos alunos-leitores, pois, a partir desse momento eles não ficaram alheios ao processo de ensino-aprendizagem, e, sim, tornaram-coparticipantes e envolvidos em uma educação literária sujeita a desafios promissores.

GRÁFICO 22 – Avaliação do Clube da Leitura.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A última indagação foi realizada para avaliar o desempenho do Clube da Leitura: todos os participantes compartilharam da mesma resposta, avaliando positivamente os encontros, as leituras/atividades e o desempenho das leitoras-guias. Ainda confirmaram o interesse de continuarem participando de atividades congêneres.

Dada a observação e a análise dos questionários, a esse estudo foi possível certificar a conduta leitora do grupo-alvo. Por meio dos instrumentos de coleta de dados traçamos o perfil de leitores que têm um contato inicial com a leitura literária influenciada pela literatura de massa. Isso é factível ao percebermos que muitos jovens se dedicam a essa literatura não legitimada pela escola. Ela é representada, sobretudo, pelos *best sellers* que fascinam pela linguagem acessível, enredo envolvente e composição simples, e, mais, por ser um produto cultural que não se encontra no contexto escolar. No entanto, o questionário final mostrou-nos que é possível coexistir esses dois universos, para isso basta que o mediador conduza com proficiência a discussão sobre os temas de interesse dos alunos e, ainda, insira novas realidades as suas possibilidades de leitura, não classificando, não repudiando, não desmerecendo o arcabouço literário da comunidade de leitores, mas, sim, o integrando. Outro dado de interesse são as limitações decorrentes da falta conhecimento dos leitores em relação aos autores apresentados, que são

conhecidos por um grande público, mas que o grupo-alvo desconhecia, revelando que a escola muitas vezes mostra-se omissa quanto à leitura literária e, também, da recorrente dificuldade de acesso à rede digital, visto que algumas vezes atividades tiveram que ser reprogramadas ou porque o laboratório de informática da escola não atendesse satisfatoriamente às necessidades do C.L, ou pelo fato dos leitores em sua maioria se conectarem à Internet via celular, por meio da tecnologia 3G, o que muitas vezes impossibilitava o acesso de maneira eficaz aos conteúdos postados no grupo e na comunidade virtuais.

6 ENCONTRO FINAL: em busca de um epílogo

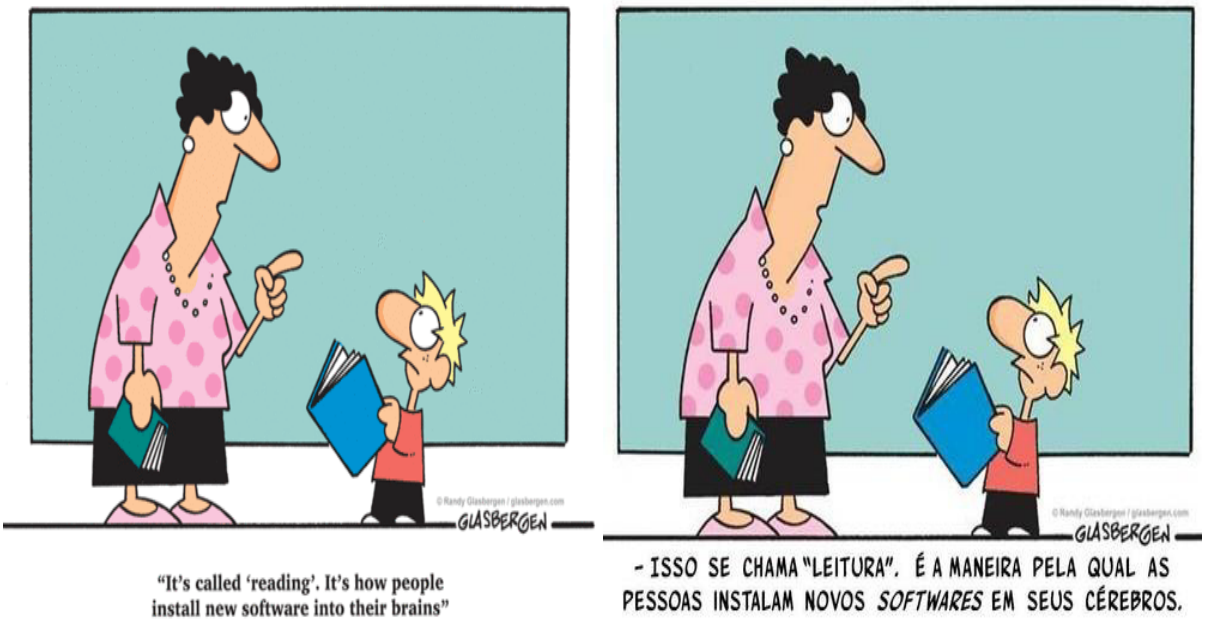


FIGURA 17 – Ilustração sobre leitura, do cartunista Randy Glasbergen, versão em idioma original e sua respectiva tradução em língua portuguesa.

Fonte: *Education Cartoons*[47].

No desfecho dessa caminhada, algumas considerações finais podem ser listadas, oportunizando mostrar aspectos significativos da investigação e, ainda, como forma de contribuir com outros pesquisadores que pretendem estudar acerca do tema letramento literário-digital.

Primeiramente, articulamos a necessidade de discutir o crescente desinteresse do público juvenil pela leitura e literatura, pois, embora congressos, seminários, cursos, dentre outros, cada vez mais explorem teorias voltadas para a formação do leitor, as práticas parecem continuar as mesmas. Adolescentes e jovens, em sua maioria, veem a leitura literária solicitada na escola como sinônimo de "chatice" e "obrigação". Muitas vezes, os alunos leem os livros literários canônicos (integralmente ou não) apenas pela determinação do professor, para realizarem atividades ou avaliações quantitativas. Por conseguinte, é notável que a escola ensina a historicização da literatura, e não tem se preocupado em encontrar ferramentas capazes de estimular a juventude do século XXI a desenvolver uma prática e um comportamento leitor.

[47] Disponível em: <<http://imgfave.com/view/2226081>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

É fato, que a Geração Z, a qual os sujeitos da pesquisa pertencem, encontra-se persuadida pela velocidade e conectada a um mundo virtual e tecnológico, então, coube-nos investigar porque a escola tem ignorado novas práticas de leitura literária e temas que agradam aos adolescentes. Para essa análise, também, foi importante conhecermos a gênese e a trajetória do letramento, que, com seus recuos e/ou avanços conceituais, permitiu-nos chegar ao epicentro desse estudo: o letramento literário-digital. Diante disso, foi possível perceber que necessitamos de uma peça fundamental entre o jovem leitor e a literatura, o mediador, que sem preconceitos deve estar aberto às novas leituras e possibilidades literárias, perpassando pela evidência de que modificações na vida cotidiana e nas práticas escolares são demandas que sugerem rediscussões teórico-metodológicas e a coexistência proveitosa entre o tradicional e o moderno, entre o cânone e o *fânone*.

Outra importante discussão percorreu a relação teórico-metodológica entre as comunidades de leitores e as suas práticas letradas. Essa questão foi primordial para entendermos que as culturas juvenis devem ser trazidas para a sala de aula e integradas a recursos metodológicos digitais e impressos variados, pois, dentro desse contexto, os jovens apropriam-se e produzem sentidos por meio de atividades que participam, ativa e dialogicamente, como autores, comentaristas, consumidores, críticos, espectadores, leitores, revisores, tradutores, etc. Desse modo, as comunidades e redes sociais contribuem na trajetória da formação do leitor juvenil, quando partimos do princípio que estas auxiliam no letramento literário desse grupo, tal qual ocorre nas produções de *fandoms*, ferramenta utilizada nesta pesquisa, que nos propiciou conhecer essa abordagem performática como um sistema interativo e multifacetado qualificado a “letrar” o jovem leitor através do compartilhamento de leituras literárias.

Com base nessas considerações, argumentamos que a fundamentação teórica utilizada nesse estudo foi consistente e endossou a pesquisa de campo no decorrer da análise dos dados, visto que a revisão de literatura lida, analisada e comparada, não somente correspondeu às expectativas, como também acrescentou conhecimentos essenciais ao estudo. Assim, a bibliografia apresentada convergiu aos propósitos da investigação, sendo oportuno acentuar autores que foram ponto de partida e corroboraram sobremaneira para a assimilação de determinadas categorias teóricas, são eles: Araújo e Pinheiro (2014), Bunzen e Mendonça (2013),

Cosson (2014), Paulino (2009/2010), Rojo (2009), Soares (2004/2010), na interpretação dos letramentos; Chartier (1999/2011), Colomer (2007), Dionísio (2015), Petit (2009/2010/2013), Yunes (1999/2002/2009), no entendimento acerca das comunidades de leituras; Cortázar (1998), Pólvora (2002), na sondagem sobre o conto literário; Aguiar e Bordini (1993), Cordeiro (2004/2006), Todorov (2009), no tocante à formação do leitor; Domingos (2015); Ferrarezi (2014); Jenkins (2006), Miranda (2009), no olhar para o sistema literário digital.

À vista disso, é chegado o momento de respondermos se os objetivos da pesquisa foram alcançados. A princípio, verificamos que foi possível desenvolver a prática metodológica "Clube da Leitura", a partir da leitura do conto literário, como forma de contribuir para o letramento literário e digital de uma comunidade de jovens em processo de formação leitora em uma escola pública de São Luís – MA, obtendo êxito na consecução do objetivo geral. Quanto às finalidades específicas, colocamos em evidência algumas ponderações: traçamos o perfil do leitor adolescente contemporâneo, usuário regular de ferramentas propagadas por *softwares* de multimídia e pela Internet, mas que ainda necessita da condução de um mediador quando o assunto é leitura literária; a metodologia utilizada foi satisfatória para a certificação dos procedimentos de análise do sistema literário digital *fandom*, no que se refere à apropriação e à produção de sentido das leituras literárias realizadas.

Aproveitamos, no entanto, para destacar as limitações decorrentes da falta de conhecimento dessa prática, pois durante o andamento da pesquisa de campo foi visível que alunos, professores e/ou observadores desconheciam as manifestações, os conceitos, as aplicações do *fandom*. Isso foi constatado nos encontros com os leitores que anunciaram não saber o significado de performances como *fanhit*, *fanart*, *fanfic*, e quando já tinham ouvido falar não sabiam que essas práticas poderiam ser aplicadas na literatura, como no caso dos *cosplays* e vídeos de bolso, e, ainda, nas oportunidades em que a pesquisa foi comunicada em congressos e encontros afins, geralmente, o público formado essencialmente por professores não dominava as conceituações. Embora, consideremos que tais atividades apesar de inovadoras não são totalmente originais, elas são usuais e sempre existiram, mas agora se apresentam em uma nova configuração que precisa de uma maior visibilidade no cenário escolar.

Consideramos, portanto, que esse estudo ampliou o campo de visão acerca do letramento literário e digital, principalmente, em relação às pesquisas da

área de Letras, visto que, ainda, há um reduzido número de investigações nesse sentido, e as existentes estão primordialmente no âmbito das ciências da educação. Logo, concordamos com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa que julgou a presente averiguação como uma pesquisa viável e de grande alcance social, porquanto que são necessárias a produção e a crítica desses novos paradigmas de leitura, a fim de compormos uma abordagem metodológica sólida e uma prática que contribua para estabilizar ou modificar os conceitos vigentes.

Encerramos, pois, essa jornada, revisitando o cartum de Glasbergen – introito desse encontro – para externarmos a opinião que tão somente com a prática da leitura o indivíduo apropria-se, inventa e produz significados, mesmo que as épocas, os espaços, os suportes e os modos de ler se transformem, e à escola caberá lidar com essas variações de maneira que o aluno-leitor não se sinta excluído nem do universo literário nem do ciberespaço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. pp. 293-320.

ARCHIVE OF OUR OWN (AO3). **About the Archive** (2016a). Disponível em: <<http://archiveofourown.org/faq/about-the-archive?language_id=en>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

ARCHIVE OF OUR OWN (AO3). **Fandoms** (2016b). Disponível em: <<http://archiveofourown.org/media>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

AUXILIO, Thais de; MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. Formas específicas de produção cultural dos fãs brasileiros da série britânica *Doctor Who*. **Ciberlegenda**, n. 28, 2013/1. pp. 110-124.

AZEVEDO, Aluísio. Aos vinte anos. In: AZEVEDO, Aluísio et.al. **Contos brasileiros 3**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2002. pp. 54-59. (Para gostar de ler; v.10).

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo. Perspectiva, 1996.

BARWINSKI, Luísa. **YouTube**: como criar um canal? (2009). Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/video/2364-youtube-como-criar-um-canal-.htm>>. Acesso: 16 jan. 2016.

BERGAMIN, Flávia Bergamin. **Fandom, Spoiler e Poser**: o que são? (2014). Disponível em: <<http://voceetaolivro.blogspot.com.br/2014/07/fandom-spoiler-e-poser-o-que-sao.html>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

BOOKCROSSING BRASIL. **O que é o BookCrossing** (2014). Disponível em: <<http://www.bookcrossing.com.br/home/o-que-e-o-bookcrossing/ é>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

BOUCHER, Françoize. **O livro que faz amar os livros mesmo que você não goste de ler**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Pá de Palavra, 2014.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Volume 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRIANNE. **Top definition**: fandom (2004). Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&tl=pt&u=http%3A%2F%2Fwww.urbandictionary.com%2Fdefine.php%3Fterm%3Dfandom&anno=2>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BUDNIK, Clara; OYARZUN, Gonzalo. Reescribir la lectura = releer las bibliotecas. Redes y servicios públicos de lectura. In: MIRET, Inés; ARMENDANO, Cristina (coords). **Lectura y bibliotecas escolares**. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Fundación Santillana, 2009. pp. 107-113. (Colección METAS EDUCATIVAS 2021).

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CÂMARA, Pedro. **Resgate da História da Cidade Operária – Parte I**; **A Cidade Emergente** (2010). Disponível em: <<http://cidade-operaria.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CAFIERO, Delaine; DIAS, Marcelo Cafiero. Ensinar a ler no ensino médio: estratégias de leitura, diversidade de gênero e abordagem de textos literários. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (orgs.). **Práticas de língua e literatura no Ensino Médio**: olhares diversos, múltiplas propostas. Campina Grande: Bagagem, 2012. pp. 39-60.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil?. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. pp. 127-144.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. pp. 229-253.

CLUBE DO LIVRO-MA. **Bem-vindos, novos leitores!** (2015). Disponível em: <<https://www.facebook.com/262261617174583/photos/pcb.996801670387237/996801633720574/?type=3>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. Conto (2010). In: CEIA, Carlos (coord.). **E-Dicionário de Termos Literários** (EDTL). “Conto”. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=700:conto&task=viewlink>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. pp. 64-75.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Escritores e leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 90-95.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Revista da FAEEBA**/Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação I – v. I, pp. 95-102, jan./jun., 2004.

CORTÁZAR, Julio. **Obra Crítica**. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. pp. 25-40.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

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

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

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 18-23.

COSTA, Marta Maria. **Teoria da Literatura II**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

D´ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Leitura na Berlinda. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (orgs.). **Práticas de língua e literatura no Ensino Médio**: olhares diversos, múltiplas propostas. Campina Grande: Bagagem, 2012. pp. 17-38.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Comunidades de leitores (verbete). In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das

Graças de Castro (orgs.). **Glossário CEALE**: Termos Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores [*online*]. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. **Hiperleitura e escrileitura**: convergência digital, Harry Potter, cultura de fã [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Imprensa Oficial do Governo de São Paulo, 2012.

FERRAREZI, Ludmila. **Nos (ciber)espaços de leitura**: sentidos e sujeitos em trânsito. 2014. 172f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Psicologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2014.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Casa da Leitura. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura** (2010). Disponível em: <<http://proler.bn.br/>>. Acesso em: 26 set. 2015.

GARCIA, Pedro Benjamin. Círculo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A Experiência da Leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. pp. 17-22.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto da psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do Conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. pp. 107-116.

HERNANDEZ, Rafael. **Qual é a diferença entre Redes Sociais e Mídias Sociais?** (2011). Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/notes/consumidor-moderno/qual-%C3%A9-a-diferen%C3%A7a-entre-redes-sociais-e-m%C3%ADdias-sociais/217636448274099>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – Brasil e Síntese de Indicadores 2013**: A janela para olhar o país. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Quem somos** (2015). Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>>. Acesso em: 26 set. 2015.

ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS Série Traduções**. Tradução de Maria Aparecida Pereira. Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar. 1999.

JENKINS, Henry. **Fans, bloggers and gamers**: exploring participatory culture. Nova York: NYU Press, 2006.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIN, Natalia. **Resenha**: O Alienista Caçador de Mutantes - Natalia Klein [informação concedida pela autora]. Disponível em: <<http://www.guardiadameianoite.com.br/2010/12/resenha-o-alienista-cacador-de-mutantes.html>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. (16ª impressão). São Paulo: Ática, 2010.

LEENHARDT, Jacques. A literatura: uma entrada na história. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. pp. 13-24.

LEIA BRASIL. **Nossa Missão; Ações** (2015). Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/old/ong.htm>>. Acesso em: 26 set. 2015.

LESSA, Orígenes. A aranha. In: AZEVEDO, Aluísio et.al. **Contos brasileiros 3**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2002. pp. 11-17. (Para gostar de ler; v.10).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. pp. 07-27.

MEIRA, Caio. Apresentação à Edição Brasileira. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

MIRANDA, Fabiana Móes. **O Fandom como Sistema Literário**: uma análise crítica do texto na Era da Reapropriação virtual. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009a.

MIRANDA, Fabiana Móes. *Fandom*: um novo sistema literário digital. ***Hipertextus***: revista digital. n. 3, Jun. 2009b. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

MIRANDA, Fabiana Móes. "Fancultura" e Texto Literário: união no ciberespaço. **Revista Encontro de vista**, 3ª edição, 2009c, pp. 52-61. Disponível em:

<<http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/FANCULTURA_E_TEXTO_LITERARIO_UNIAO_NO_CIBERESPACO.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Adriane Dall'Acqua de; ROCHA, Dalva Cassie; FRANCISCO, Antônio Carlos de. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**... Disponível in: <<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema1/.pdf.>>. Acesso: 16 nov. 2015.

OPPERMANN, Álvaro. **Saiba mais sobre o livro 1984, de George Orwell** (2012). Disponível em: << http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/saiba-mais-livro-1984-george-orwell-678177.shtml>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PAMPLONA, Rosane. Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar! (2010). In: **Era uma vez... contos**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental1/nemtudoseumestremandar634200.shtml>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: _____. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDUFPel, 2010. pp. 154-166.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação). pp. 61-79.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre: RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014. pp. 12-24.

PEREIRA, Rony Farto Pereira. O ponto de vista do leitor em formação. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (orgs.). **Narrativas juvenis**: outros modos de ler. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008. pp. 185-210.

PERES, Selma Martines; GONÇALVES, Ana Maria. Políticas de Incentivo à Leitura e Livro: interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_1859.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2015. ISSN: 2175-0939.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

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

PÓLVORA, Hélio. **Itinerários do conto**: interfaces críticas e teóricas da moderna *short story*. Ilhéus: Editus, 2002.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2006.

REIS, Luzia de Maria R. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos; 135).

REZENDE, Neide Luiza de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 99-112.

RIBEIRO, Ana Elisa. Por que o computador on-line é bem-vindo no planejamento das nossas aulas. In: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. pp. 12-21.

RIBEIRO, Carlos. **A arte do efeito único** (2007). Disponível em: <<http://www.carlosribeiroescritor.com.br/livros_artedoefeitounico.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RIBEIRO, João Ubaldo. Pensamentos, palavras e obras. In: RIBEIRO, João Ubaldo. **João Ubaldo Ribeiro**: novas seletas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004a. pp. 70-75.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memória de livros. In: RIBEIRO, João Ubaldo. **João Ubaldo Ribeiro**: novas seletas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004b. pp. 27-36.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Vidding*: leitura subversiva do cânone. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. pp. 233-263.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

ROSA, Wagner. **A encenação em situação de ensino e aprendizagem**: uma contribuição pedagógica possível. 2009. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RÖSING, Tania. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Imprensa Oficial do Governo de São Paulo, 2012. pp. 93-106.

SANTOS, José Ozildo dos; SANTOS, Rosélia Maria de Sousa; FREIRE, Rosângela Vieira (2014). **O Ensino de Literatura Brasileira através da Música**. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_4datahora_10_06_2014_23_37_29_idinscrito_270_7452313f1dadb58e529ca18cce00ef28.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SCLIAR, Moacyr. Zap. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. pp. 515-516.

SIGNIFICADOS. **O que é fandom** (2016a). Disponível em: <<http://www.significados.com.br/fandom/>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

SIGNIFICADOS. **O que é Vlog** (2016b). Disponível em: <<http://www.significados.com.br/vlog/>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte, RHJ, 2009.

SKOOB. **Quem Somos** (2015). Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/inicio/quem_somos>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2004, n. 25, pp. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, Lygia Fagundes. Missa do Galo (variações sobre o mesmo tema). In: TELLES, Lygia Fagundes. **Melhores contos de Lygia Fagundes Telles**. 12. ed. São Paulo: Global, 2003. (Coleção melhores contos). pp. 145-154.

TELLES, Lygia Fagundes. Pomba Enamorada ou uma história de amor. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Melhores contos de Lygia Fagundes Telles**. 12. ed. São Paulo: Global, 2003. (Coleção melhores contos). pp. 79-86.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORERO, José Roberto. Tadeu X Maria Angélica (2007). In: **Era uma vez... contos**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental1/tadeuxmariaangelica634222.shtml?page=all>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

VALLE, Marcelo. Entrevista para o Eixo de Participação, Direitos e Cidadania. In: MACHADO, Flávia (entrevistadora); ARAÚJO, Eliane (editora). **Vídeo de bolso**: novas maneiras de ver o mundo (2013). Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/videodebolsonovasmaneirasdeveromundo/>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

VERISSIMO, Luis Fernando. Conto de verão nº 2: Bandeira Branca. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. pp. 542-544.

VICENTINI, Gustavo Wuergers; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula**. In: XIX ENANGRAD Curitiba, out. 2008.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. **Leitura**: Teoria & Prática, ano 18, julho/1999, número 33. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1999, pp. 17-21.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Edições Loyola, 2002. 178p.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO COM O UNIVERSO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

Caro(a) leitor(a), você está sendo convidado(a) a responder este *Questionário* que integra a pesquisa "**Clube da Leitura**: 'tecendo' a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário", desenvolvida pela leitora-guia Priscila da Conceição Viégas.

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo "amar"... o verbo "sonhar"... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: "Me ame!" "Sonhe!" "Leia!" ...

DANIEL PENNAC

- Identifique-se utilizando o nome de um personagem literário que você goste ou conhece: _____

- Na sua infância, havia alguém da sua família que costumava contar histórias para você?

( ) Sim ( ) Não

- Na sua infância, havia alguém da sua família que costumava ler livros para você?

( ) Sim ( ) Não

- Há alguém na sua família que o incentive a ler?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, cite quem é/são: _____
_____

- Na sua família, quem é (ou são) a(s) pessoa(s) que gosta(m) de ler?

_____

- Na sua casa, há materiais de leitura?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, marque os tipos de materiais de leitura (pode ser marcada mais de uma opção):
( ) Bíblia ( ) Enciclopédias ( ) Livros Didáticos ( ) Livros de História ( ) Livros de Cordel ( ) História em Quadrinhos ( ) Revistas ( ) Jornais ( ) Outros: _____

- Costuma-se dizer que os adolescentes e jovens não leem. Você concorda?
( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

Justifique:

_____

_____

- Como você classifica seu contato com a leitura?
( ) Raro ( ) Frequente ( ) Muito frequente ( ) De vez em quando

- Seu contato inicial com a leitura deu-se:
( ) Pelo ambiente familiar ( ) Pelo contato com amigos ( ) Pelo ambiente escolar ( ) Pela igreja ( ) Outros: _____

Marque a opção desejada:

Você costuma ler:	Muitas vezes sim	Às vezes	Nunca
Somente para as atividades de literatura			
Para distrair-se/divertir-se			
Para aprender			

A leitura significa para você:	Sim	Não
Uma fonte de conhecimento para a vida		
Uma fonte de conhecimento para a escola		
Uma atividade interessante		
Uma atividade prazerosa		
Uma prática obrigatória		
Uma atividade entediante		
Algo que produz cansaço/exige muito esforço		

- Você sente alguma dificuldade para ler? (pode ser marcada mais de uma opção)
( ) Não tem dificuldade alguma ( ) Lê muito devagar
( ) Não compreende o que lê ( ) Não tem paciência para ler
( ) Não consegue se concentrar ( ) Não lê por limitações físicas. Qual:_____

_____

- “Eu tive realmente vontade de ler quando as duas televisões quebraram. Vi-me diante de uma situação que nunca tinha acontecido. Sem televisão [...] todos os meus amigos tinham viajado de férias. Vi-me com o que? Com um livro na mão! Viajei com esse livro, investiguei com o personagem na Inglaterra, sofri os medos de Stephen King [...]”. (PETIT, 2009, p. 143-144).

- O relato anterior é de um jovem chamado Daoud: Você já vivenciou alguma situação parecida com essa?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, relate-a: _____
_____

- Um Círculo de leitura “consiste no compartilhamento de leituras por um grupo de pessoas. É uma prática que demanda a leitura silenciosa e solitária, feita normalmente em casa ou em um tempo reservado para isso na escola. Também pode envolver a leitura em voz alta de trechos dos livros quando um romance ou do texto integralmente quando um poema ou um conto mais curto [...]” (COSSON, 2014, p. 131).

- Você já teve experiências de leitura em grupo?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, relate-as: _____
_____

- Você costuma frequentar a biblioteca da sua escola?

( ) Frequentemente ( ) De vez em quando ( ) Raramente

- Descreva aspectos positivos e negativos dela: _____
_____

- Você frequenta a biblioteca (na escola ou fora dela) por qual motivo? (pode ser marcada mais de uma opção)

( ) trabalho escolar ( ) indicação de amigos ( ) indicação do professor
( ) vontade própria ( ) outros motivos. Quais? _____
_____

- Você já visitou alguma biblioteca fora da sua escola?

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, qual (is): _____
- Que tipo de gênero de leitura você costuma ler? (pode ser marcada mais de uma opção):

( ) romance ( ) novela ( ) conto ( ) crônica ( ) poesia
( ) aventura/ policial/ suspense ( ) ficção científica ( ) histórias em quadrinhos
( ) outro(s): _____

- Você sabe descrever o que é um conto literário?
( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo, descreva-o: _____
_____

- Quantos livros você leu por vontade própria no período de um ano (exceto os didáticos)?
( ) Uma média de 4 ( ) Mais de 4 ( ) Menos de 4

Cite o título de, pelo menos, dois deles: _____
_____

- Sua prática leitora dá-se com mais frequência:
( ) pelo acesso à Internet ( ) pelo material impresso

Por quê? _____
_____

- Quais temas mais lhe interessam em um texto (impresso e/ou *online*)?
_____
_____

- Você acessa a redes sociais?
( ) Sim ( ) Não

Quais e de que modo você costuma acessá-las: _____
_____

- Relate o que você sabe a respeito do *fandom* (sistema literário digital):
_____
_____

- Você foi convidado(a) a participar de um grupo, que utilizará a metodologia de um Clube da Leitura em encontros semanais. Nele, iremos realizar atividades de leitura de contos e práticas que englobam diversas manifestações próprias do campo literário e do sistema digital. A partir dessas informações, que nomes você sugere para esse grupo?
_____
_____

Muito obrigada;-)

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de um “Clube da Leitura”, que integra a Pesquisa sob o tema “A formação do leitor juvenil na perspectiva do letramento literário”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Priscila da Conceição Viégas.

O Objetivo dessa pesquisa é desenvolver a prática metodológica “Clube da Leitura”, a partir da leitura do conto literário. Deste modo, dentre os benefícios diretos e imediatos da pesquisa está a contribuição para o letramento literário de uma comunidade de jovens de escola pública em São Luís-MA, ou seja, uma forma de levar jovens em processo de formação leitora a se apropriarem e produzirem sentido a partir da leitura literária.

Este “Clube da Leitura” acontecerá no período compreendido entre o início do mês de abril de 2015 e o início de agosto deste mesmo ano, a ser realizado no contra-turno das aulas, ou seja, no horário diferente daquele em que você frequenta as aulas. A proposta do “Clube da Leitura” englobará uma média de trinta e duas horas-aulas, distribuídas em encontros presenciais e virtuais. Além disso, esta proposta envolverá o trabalho exclusivo com o gênero conto. Dentre as atividades a serem desenvolvidas estão: leituras, reflexões, registro e análise de depoimentos, produções escritas, apresentações e uso da *internet*. Para a realização das atividades propostas haverá necessidade de cooperação em grupos, duplas e individual. A pesquisadora, Priscila da Conceição Viégas, coordenará os trabalhos, seguindo uma postura ética, e atuando como mediadora dos trabalhos para que haja envolvimento e interação entre os participantes leitores (estudantes) e o texto (contos). A pesquisadora, ainda, contará com o auxílio de duas leitoras-guias selecionadas para tal fim.

Ressaltamos que a sua participação é voluntária, não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa, para isso basta comunicar à pesquisadora responsável. A recusa não acarretará em prejuízos nem em gastos para você. Informamos que os riscos e os desconfortos relativos à sua participação na pesquisa serão mínimos e estarão relacionados à dimensão intelectual e às dificuldades pessoais. Caso ocorra a constatação de algum risco, a pesquisadora responsável irá assisti-lo imediatamente com as devidas orientações e encaminhamentos necessários.

Ao participar da pesquisa você não terá nenhuma despesa, não correrá, em hipótese alguma, qualquer risco quanto à sua integridade física, moral, financeira ou religiosa. Seu nome será mantido em sigilo, sendo que sua privacidade será assegurada. Da mesma forma você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo do seu tratamento.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “CLUBE DA LEITURA: ‘tecendo’ a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário”, na qualidade de voluntário (a).

São Luís - MA, _____ de _____ de 2015.

_____

Assinatura do voluntário (a)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS RESPONSÁVEIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de um “Clube da Leitura”, que integra a Pesquisa sob o tema “A formação do leitor juvenil na perspectiva do letramento literário”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Priscila da Conceição Viégas.

O Objetivo dessa pesquisa é desenvolver a prática metodológica “Clube da Leitura”, a partir da leitura do conto literário. Deste modo, dentre os benefícios diretos e imediatos da pesquisa está a contribuição para o letramento literário de uma comunidade de jovens de escola pública em São Luís-MA, ou seja, uma forma de levar jovens em processo de formação leitora a se apropriarem e produzirem sentido a partir da leitura literária.

Este “Clube da Leitura” acontecerá no período compreendido entre o início do mês de abril de 2015 e o início de agosto deste mesmo ano, a ser realizado no contra-turno das aulas, ou seja, no horário diferente daquele em que seu (sua) filho (a) frequenta as aulas. A proposta do “Clube da Leitura” englobará uma média de trinta e duas horas-aulas, distribuídas em encontros presenciais e virtuais. Além disso, esta proposta envolverá o trabalho exclusivo com o gênero conto. Dentre as atividades a serem desenvolvidas estão: leituras, reflexões, registro e análise de depoimentos, produções escritas, apresentações e uso da *internet*. Para a realização das tarefas propostas haverá necessidade de cooperação em grupos, duplas e individual. A pesquisadora, Priscila da Conceição Viégas, coordenará os trabalhos, seguindo uma postura ética, e atuando como mediadora dos trabalhos para que haja envolvimento e interação entre os participantes leitores (estudantes) e o texto (contos). A pesquisadora, ainda, contará com o auxílio de duas leitoras-guias selecionadas para tal fim.

Ressaltamos que a participação de (da) seu (sua) filho (a) é voluntária, não é obrigatória e a qualquer momento ele (ela) poderá desistir de participar da pesquisa, para isso basta comunicar à pesquisadora responsável. A recusa não acarretará em prejuízos nem em gastos para ele (ela). Informamos que os riscos e os desconfortos relativos à participação dele (a) na pesquisa serão mínimos e estarão relacionados à dimensão intelectual e às dificuldades pessoais. Caso ocorra a constatação de algum risco, a pesquisadora responsável irá assistir ao seu (sua) filho (a) imediatamente com as devidas orientações e encaminhamentos necessários.

Ao participar da pesquisa seu (sua) filho (a) não terá nenhuma despesa, não correrá, em hipótese alguma, qualquer risco quanto à sua integridade física, moral, financeira ou religiosa. Seu nome será mantido em sigilo, sendo que sua privacidade será assegurada. Da mesma forma seu (sua) filho (a) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo do seu tratamento.

Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo meu (minha) filho (a) _____, nascido (a) aos ____/ _____/_____ a participar do estudo “CLUBE DA LEITURA: ‘tecendo’ a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário”, na qualidade de voluntário (a).

São Luís - MA, _____ de _____ de 2015.

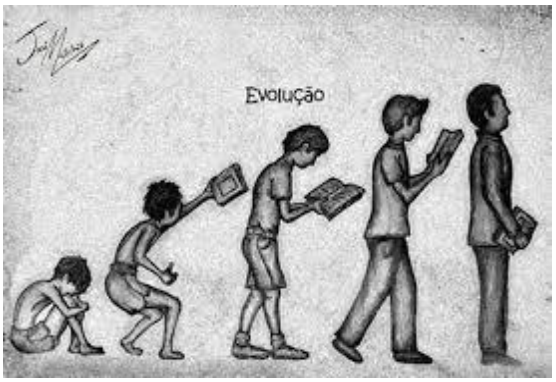
_____

Assinatura dos pais ou responsável

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO COM O UNIVERSO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

Caro(a) leitor(a), você está sendo convidado(a) a responder o *Questionário final* que integra a pesquisa "**Clube da Leitura**: 'tecendo' a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário", desenvolvida pela leitora-guia Priscila da Conceição Viégas.



- Identifique-se utilizando o nome de um personagem literário que você goste ou conhece: _____

- Atualmente, como você classifica seu contato com a leitura?
  ( ) Raro ( ) Frequente ( ) Muito frequente ( ) De vez em quando

- Após sua participação no Clube da Leitura, como está sua frequência na biblioteca da escola?
  ( ) Frequenta mais ( ) Frequenta de vez em quando ( ) A frequência não mudou

- Por que você decidiu se inscrever no projeto Clube da Leitura?

_____

_____

_____

- O que é Literatura para você?

_____
_____
_____

- Cite texto(s) que você mais gostou de ler no CL? Por quê?

_____
_____

- Cite texto(s) que você menos gostou de ler no CL? Por quê?

_____
_____

- Quais autores lidos durantes os encontros já eram conhecidos por você?

_____
_____
_____

- O que você achou das atividades que desenvolvemos na pré-leitura e na leitura-descoberta?

_____
_____
_____

- O que você achou das atividades que foram solicitadas na pós-leitura (*Fandoms: fanfic, fanart, cosplay, vídeo de bolso, fanhit*)?

_____
_____
_____

- Você poderia relatar do que mais/menos gostou nos nossos encontros?

_____
_____
_____

- Chegou a hora de dizer *Até logo!* aos encontros presenciais do Clube da Leitura: “Um só objetivo”, nesse momento como você avalia os nossos encontros? Você tem o desejo de continuar participando de atividades como essa?

_____
_____
_____
_____

Muito obrigada;-)

APÊNDICE E – “CARTA DE ATÉ LOGO!” LIDA E ENTREGUE AOS LEITORES

Car@ Leitor@,

É com imenso prazer que hoje @ recebemos para mais uma etapa do Clube da Leitura: “Um só objetivo”.

A palavra que temos neste momento é MUITO OBRIGADA: por sua inscrição, participação, colaboração e por todos os instantes proporcionados ao nosso Clube. Mesmo que você não tenha sido um@ leitor@ assídu@ em nossos encontros, mesmo que você não tenha lido todos os textos literários ou realizado todas as produções, mesmo que você tenha desistido ou se desligado do CL, saiba que de todos os modos você foi importante para a construção dessa nova caminhada.

A nossa intenção ao longo dessa jornada, além de auxiliá-lo no processo de formação leitora, foi fazê-lo descobrir que a leitura pode lhe proporcionar um prazer indecifrável e que por meio dela “tecemos” um novo mundo, mesmo que só nas nossas imaginações.

J. Addison certa vez disse: “A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo”, concordamos plenamente com ele, pois quem lê exercita sua mente. E “bombando” o seu intelecto lhe é proporcionado conhecimento e informação; melhora na habilidade para a escrita, concentração e foco; desenvolvimento da criatividade; aumento da capacidade de empatia com os outros; redução do stress. Ufa!!! Quantos benefícios e há muito mais, entretanto, leitor@ deixaremos que você os descubra daqui para frente.

E o que dizer das leituras feitas em nossos encontros? Sensibilizamo-nos com a *amizade* e o *amor platônico* nos contos “A aranha” e “Pomba Enamorada ou uma história de amor”, exploramos os *amores juvenis* e as *fantasias* em “Aos vinte anos” e “Conto de verão nº 2: Bandeira Branca”, impressionamo-nos com a questão do *pecado* e da *alienação* em “Pensamentos, palavras e obras” e “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”, entendemos as *relações entre leitura, tecnologias e mídias sociais* em “Memórias de livros” e “Zap”, e, também, visitamos as *intertextualidades* em “Tadeu X Maria Angélica” e “Missa do Galo”.

E as produções dos *Fandoms*, esse é um capítulo à parte do nosso Clube, pois com elas aprendemos que a leitura pode ser bem mais prazerosa quando somos capazes de nos apropriarmos e produzirmos sentido a partir do que lemos.

Agora você pode estar pensando: “Ah, que pena, acabou :’(”. Mas, informamos para sua alegria :-D que este é apenas o começo. E o nosso desejo é que de hoje em diante você faça leituras espontâneas, convide amig@s para ler junto com você, faça o seu próprio Clube da Leitura, reflita sobre as leituras feitas, espalhe nas redes sociais o seu apreço por leitur@s – assim mesmo no plural – para que mais pessoas embarquem nessa diversão. Ah, e para concluir esse “até logo”, deixa nós dizermos só mais uma coisa: essa aventura é apaixonante, contagiante e quem embarca nela se perde em um mundo sem igual! Até a próxima...

Bo@s Leitur@s

Abçs das leitoras-guias: Priscila Viégas, Karine Mendes e Silmayra Lima ;-)

ANEXOS

ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (PLATAFORMA BRASIL)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Plataforma Brasil

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CLUBE DA LEITURA: "tecendo" a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário

Pesquisador: PRISCILA DA CONCEICAO VIEGAS

Versão: 2

CAAE: 45813515.0.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 051626/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO DO COMITÊ NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS)

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: CLUBE DA LEITURA: "tecendo" a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário	2. Número de Participantes da Pesquisa: 40
3. Área Temática: Literatura e outros sistemas semióticos.	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes	

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome: PRISCILA DA CONCEICAO VIEGAS			
6. CPF: 995.985.663-15	7. Endereço (Rua, n.º): RUA PERNAMBUCO N. 1004 PIRAJA AP. 107 COND PAULO QUEIROZ TERESINA PIAUI 64003500		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (98) 8190-4237	10. Outro Telefone:	11. Email: priscilla_viegas@yahoo.com.br
12. Cargo: Pesquisador			

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 15 / 07 / 2015

Priscila da Conceição Viegas.
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

13. Nome: Universidade Estadual do Piauí - UESPI	14. CNPJ:	15. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
16. Telefone: (86) 3276-2206	17. Outro Telefone: (86) 3213 2547	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Algemira de Macêdo Mendes CPF: 227332 873 49

Cargo/Função: Coordenadora do Mestrado

Data: 15 / 07 / 2015

Algemira de Macêdo Mendes
Coordenadora do Mestrado
Acadêmico em Letras - UESPI
Matrícula: 085952-4
Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO CIDADE OPERÁRIA II

São Luís, 25 de maio de 2015.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – CEP/UESPI
A/C Profa. Dra. Luciana Saraiva e Silva
Coordenador(a) do CEP/UESPI

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Sílvia Solange Amaral da Costa, gestora geral do Centro de Ensino Cidade Operária II, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Priscila da Conceição Viégas, aluna do Curso Mestrado Acadêmico em Letras, do Centro de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "CLUBE DA LEITURA: 'tecendo' a formação de leitores juvenis na perspectiva do letramento literário", sob a orientação do Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição co-participante* de presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Sílvia Solange Amaral da Costa

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Silvia Solange Amaral da Costa
Gestora Geral
CPF:304.703.743-49
Mat: 1089705

ANEXO D – LISTA DE MATERIAIS GRAVADOS EM CD-ROM

A Lista a seguir contempla a relação dos materiais gravados em CD-ROM que se encontra no próximo anexo.

- Pasta 1: A aranha

- Conto “A aranha”
- Músicas: *Gavota*, *Luar do Sertão*, *Noturno*
- Vídeo Good *Morning Voldemort!*
- Vídeo Good *Morning Baltimore!*

- Pasta 2: Pomba Enamorada

- Conto “Pomba Enamorada ou uma história de amor”
- Vídeo-leitura do conto

- Pasta 3: Pensamentos, palavras e obras

- Conto “Pensamentos, palavras e obras”

- Pasta 4: Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar

- Conto “Nem Tudo O Que Seu Mestre Mandar!”

- Pasta 5: Aos vinte anos

- Conto “Aos vinte anos”
- Atividade “Folha do Leitor”
- *Fanvídeo* correspondente ao conto

- Pasta 6: Conto de verão nº 2

- Conto “Conto de verão nº 2: Bandeira Branca”
- *Fanvídeo* correspondente ao conto

- Pasta 7: Tadeu X Maria Angélica

- Conto “Tadeu X Maria Angélica”

- Pasta 8: Missa do Galo

- Conto “Missa do Galo”

- Pasta 9: Memória de livros

- Conto “Memória de livros”

- Material de apoio para a discussão sobre o tema: Diferenças entre redes e mídias sociais

- Pasta 10: Zap

- Conto “Zap

- *Fantrailer* do conto

ANEXO E – MATERIAIS PLANEJADOS/ELABORADOS PARA UTILIZAÇÃO NOS ENCONTROS

Neste CD-ROM estão gravados materiais audiovisuais utilizados nos encontros com os leitores[48].

[48] A versão impressa dessa Dissertação apresenta um CD-ROM no qual estão gravados materiais audiovisuais utilizados nos encontros com os leitores. Diante disso, nesta versão digital os arquivos e *links* seguem disponibilizados para acompanhamento.