

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E
PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

FERNANDA MARIA GUIMARÃES ALVES

LITERATURA INFANTIL E MULTILETRAMENTO: PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LIVRO *OPERAÇÃO RISOTO*

BELO HORIZONTE

2021

FERNANDA MARIA GUIMARÃES ALVES

**LITERATURA INFANTIL E MULTILETRAMENTO: PROPOSTA DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LIVRO *OPERAÇÃO RISOTO***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua portuguesa: teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva

BELO HORIZONTE

2021

A474I

Alves, Fernanda Maria Guimarães.

Literatura infantil e multiletramentos [recurso eletrônico] : proposta de sequência didática para o livro Operação Risoto / Fernanda Maria Guimarães Alves. – 2021.

1 recurso online (28 f.) : pdf.

Orientador: Evaldo Balbino da Silva.

“Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua portuguesa: teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto”.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 27-28..

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino de primeiro grau). 3. Letramento. 4. Literatura – Estudo e ensino. 5. Literatura infanto-juvenil I. Balbino, Evaldo, 1976-. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA FERNANDA MARIA GUIMARÃES ALVES

Realizou-se, no dia 26 de julho de 2021, às 14:30 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *LITERATURA INFANTIL E MULTILETRAMENTO: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LIVRO OPERAÇÃO RISOTO*, apresentado por Fernanda Maria Guimarães Alves, número de registro 2020654380, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador (UFMG), Profa. Elaine Amélia Martins (CEFET-MG), Profa. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz(CEFET-MG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26 de julho de 2021.

Prof. Evaldo Balbino da Silva (Doutor)
Profa. Elaine Amélia Martins (Doutora)
Profa. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz(Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Amélia Martins, Usuário Externo**, em 26/07/2021, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Usuário Externo**, em 26/07/2021, às 22:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 27/07/2021, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0846129** e o código CRC **88C0F708**.

RESUMO

A despeito de garantir o ensino de todas as habilidades e capacidades propostas pelos documentos oficiais para o ensino da Língua portuguesa, a literatura tem sido pouco explorada no ambiente escolar. Com o objetivo de refletir sobre o lugar da literatura infantil nas aulas de Língua portuguesa, este trabalho (embasado nos estudos sobre o letramento, o letramento literário e o multiletramento) propõe uma sequência didática que oferece o ensino de habilidades de leitura dos gêneros textuais presentes no livro *Operação Risoto* de Eva Furnari e a produção de uma resenha e de um relato de experiência.

Palavras-chave: Literatura infantil. Letramento literário. Multiletramento. Sequência didática.

ABSTRACT

To guarantee the teaching of all the skills and abilities proposed by the official documents for the teaching of the Portuguese language, literature has been little explored in the school environment. In order to reflect on the place of children's literature in Portuguese language classes, this work proposes a didactic sequence that offers the teaching of reading skills and the production of the most diverse textual genres from the reading of Eva Furnari's book "Operação Risoto"; based on studies on Literacy, Literary Literacy and Multiliteracy.

Keywords: Children's literature. Literary literacy. Multiliteracy. Following teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. DESENVOLVIMENTO.....	10
2.1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	10
2.2. DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	14
2.3. AFINAL, O QUE É LITERATURA INFANTIL?	17
2.4. A QUESTÃO DA ILUSTRAÇÃO	19
2.5. O MULTILETRAMENTO E A LITERATURA INFANTIL.....	21
2.6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	23
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS.....	29

1. INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são atividades pertencentes ao cotidiano de toda pessoa. A todo momento utilizamos os mais variados tipos de texto verbais e não verbais. Placas, *outdoor's*, panfletos, propagandas, avisos, anúncios, mensagens de telefones, notícias, são alguns dos gêneros textuais presentes nas diversas situações de comunicação humana. Ainda com o desenvolvimento da tecnologia, diversas formas de comunicação vêm se desenvolvendo e criando novas formas de ler e escrever; acrescentando-se diversas modalidades textuais nas relações pessoais.

Ler e escrever são capacidades necessárias para se viver de forma mais participativa na cultura, economia e política do país. Assim, cumprindo a lei que garante a formação básica de todo cidadão, a escola torna-se a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, bem como pela formação de um cidadão crítico e reflexivo que saiba utilizar-se da comunicação em diversos ambientes e situações sociais.

Sabemos que é a partir do ensino e do desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita que o homem vai ampliar seu conhecimento e a sua capacidade de perceber o mundo. A leitura excede o ato de decodificar. Portanto, além de ler, é preciso desenvolver a capacidade de refletir, atribuir sentido e entender o que se lê para que dessa forma se possa escrever com maior confiança, explicitando-se suas opiniões e reflexões.

Parceiras de ensino, a literatura e a educação vêm caminhando juntas pela formação do leitor e na formação cultural desde a antiguidade. A literatura possui um poder imagético que encanta e seduz os leitores e também é capaz de oferecer experiências infinitas e individuais de conhecimento e aprendizados diversos.

Apesar de todo o potencial oferecido pela literatura e até de ações de democratização dela nas escolas, como o PNLD Literário, os próprios documentos oficiais do país – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte (que orientam a organização e planejamento do ensino da língua materna) – destacam a importância do trabalho com a leitura e o letramento, tratando o ensino da literatura como ensino de gêneros literários; sem ressaltar a importância da formação de leitores de literatura como algo fundamental na formação do sujeito.

O ensino de língua portuguesa, baseado no texto como objeto de ensino, que propõe um trabalho sistemático com os gêneros textuais e as diversas situações de comunicação, tem reduzido cada vez mais o espaço da literatura infantil nas escolas, consequentemente

diminuindo estratégias para a formação do leitor literário. Observa-se a pouca relevância dada à literatura infantil nos documentos oficiais, nos currículos e nas práticas docentes.

Algumas problemáticas também vêm influenciando a prática docente e vem dificultando o trabalho com a literatura. Vivemos numa sociedade totalmente envolvida no mundo digital e da informação de fácil acesso. Vemos que o acesso às redes sociais, aos jogos *on-line* é realidade de grande parte dos nossos alunos que leem cada vez menos literatura, dedicando muito tempo aos ambientes virtuais. Outro empecilho envolve a proposta conteudista da escola, que exige prazos e planejamentos a cumprir, envolvendo o professor na necessidade de diminuir o tempo de trabalho com a literatura, conseqüentemente com a formação do leitor literário. Formação esta que gasta tempo e investimento de estudo por parte do professor, pois a tarefa de desenvolver o gosto, o interesse e o prazer pela leitura perpassa pelo interesse e também pelo gosto do professor.

O que se observa, de maneira geral, é a falta formação para o ensino da literatura para os professores. O desconhecimento do que ensinar em literatura e de como fazê-lo, leva os docentes a utilizarem as mesmas estratégias que vivenciaram na sua formação escolar e acabam oferecendo atividades que não desenvolvem habilidades de leitura, mas que somente objetivam a fiscalização da leitura pelos alunos.

Diante dessa realidade, o que se pretende neste trabalho é oportunizar a experiência literária e desenvolver capacidade leitora nos alunos. Pois é a partir da literatura infantil que a escola vai expandir o universo dos seus alunos e ampliar seus conhecimentos. O objetivo é utilizar a leitura literária para agregar prazer e envolvimento dos alunos nas aulas de Língua portuguesa, além de oportunizar o desenvolvimento do letramento literário.

Para tanto, sugere-se ultrapassar a ideia do ensino do texto como pretexto e se utilizar de diversas estratégias metodológicas para, a partir da Literatura, refletir sobre o uso da língua nas diferentes práticas sociais. Também, oferecer um ensino mais lúdico para o desenvolvimento das competências leitora e escrita dos alunos.

Este trabalho propõe uma sequência didática para o 5º ano do ensino fundamental, que, além da leitura literária, aborda a multimodalidade textual utilizada no livro *Operação Risoto*, da autora e ilustradora Eva Furnari. Esta narrativa envolve o leitor com uma temática de investigação e mistério e apresenta uma estrutura de escrita em diferentes gêneros textuais. A estrutura dessa narrativa provoca o espírito investigativo do leitor e ainda se apresenta de forma inovadora para um público de 10/11 anos. Nesse livro, além da leitura e do contato com diversos gêneros textuais, o aluno tem a possibilidade de se encantar pela história e riquíssima ilustração de Eva Furnari.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

As orientações para o ensino da língua portuguesa, segundo os documentos oficiais – OCM, PCN, BNCC e Proposições Curriculares da PBH –, propõem o ensino construído a partir do texto produzido pelos falantes e usuários da língua nos mais variados ambientes sociais e situações de comunicação. Diante desses documentos, o ensino da leitura e da escrita deve ser baseado no desenvolvimento desses conhecimentos, a partir do letramento.

No Parâmetro Curricular Nacional de língua portuguesa para o 1º e 2º ciclos, do ano de 1997, frisa-se a necessidade de construir o conhecimento a partir da tríade: aluno, língua e ensino. O aluno, como o sujeito do aprender, age sobre o conhecimento da língua que ele utiliza em todas as suas práticas sociais, tal como se fala e se escreve dentro e fora da escola. O ensino, cujo enfoque teórico é a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, exige do professor o planejamento de atividades que oportunizem a ação e a reflexão sobre a língua.

Os textos presentes na sociedade letrada oferecem o desenvolvimento da capacidade imaginativa, de elaboração do pensamento e reflexão crítica do ser humano. Portanto, cabe à escola viabilizar o acesso a todo universo textual existente na sociedade. Ensinar a lê-los, produzi-los e interpretá-los, bem como ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral adequada nas diversas situações de comunicação.

Se saber ler é tão importante quanto ter conhecimento sobre as características discursivas da linguagem, “a unidade básica do ensino só pode ser o texto. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social”. (PCN, 1998, p.29).

Quanto ao texto literário, o PCN sugere um trabalho incorporado à prática cotidiana na sala de aula, uma vez que a literatura também possui uma aprendizagem específica. Ensinar a ler a literatura é mostrar e discutir as diferentes manifestações e experiências humanas no texto literário.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc.

Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 30).

O PCN é o documento que abarca a importância da leitura literária e sugere um ensino de literatura que não se resume a ler para aprender boas maneiras, bons modos, ou até mesmo a gramática. Este documento reconhece a capacidade de ampliação do universo pela linguagem e as experiências que só a literatura pode oferecer aos alunos.

Na Proposição Curricular de Belo Horizonte de 2012, a literatura infantil é visitada a partir do desenvolvimento de capacidades que envolvam a leitura dos gêneros literários; não se percebe nessa proposta a intenção de um trabalho com a literatura infantil voltado para a formação de leitores literários.

O letramento é a meta para o ensino dos três ciclos de formação na rede de Belo Horizonte. O planejamento deve estar voltado para desenvolver nos estudantes as capacidades necessárias para participar das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita.

Apesar de a linguagem escrita possuir um lugar privilegiado nessa proposta, o uso adequado da língua envolve compreender e produzir textos, orais e escritos nas mais diversas situações de comunicação. O ouvir, falar, ler e escrever são habilidades linguísticas importantes para os três ciclos de formação, bem como a reflexão sobre os recursos linguísticos, textuais e discursivos.

Com o objetivo de alfabetizar e letrar, a proposta para o ensino de língua portuguesa está organizada em torno do ensino e da aprendizagem de forma gradativa e progressiva de seis componentes:

- a) Desenvolvimento da linguagem falada;
- b) Apropriação do sistema de escrita;
- c) Compreensão e valorização da cultura escrita;
- d) Leitura;
- e) Produção de textos escritos;
- f) Reflexão linguística.

Tendo o discurso e o texto como o objeto de ensino da língua, a Proposição Curricular da Prefeitura de Belo Horizonte orienta o desenvolvimento do sujeito leitor dos diversos textos, inclusive os que são usados no dia a dia para a comunicação. Propondo, assim, o trabalho com os gêneros textuais, incluindo alguns gêneros literários de acordo com a capacidade da etapa/ciclo de formação.

Publicadas em 2013, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica têm o objetivo de estabelecer uma base nacional comum com orientações para organizar e articular as propostas pedagógicas das redes de ensino brasileira, uma vez que todas as orientações anteriores ficaram defasadas quando foi estabelecida em lei a obrigatoriedade do ensino gratuito de 4 a 17 anos, da modificação do ensino Fundamental em 9 anos e da educação para todos.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p.16).

Essa Diretriz aponta a necessidade de orientar e esclarecer sobre a legislação que envolve desde o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, bem como o Ensino Técnico, a Educação Básica no Campo, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental. Aponta-se a necessidade da construção das identidades sociais e culturais e da implementação de uma educação cidadã que

cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 24-25).

Neste documento, destaca-se a importância de planejar um currículo interessante para que o professor possa desenvolver trabalhos que sejam significativos para os alunos, apontando o uso de diferentes metodologias mais interessante aos alunos e também a inclusão

das tecnologias digitais nas aulas. “As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas”. (BRASIL, 2003, p. 117).

O ensino da literatura é apresentado a partir do desenvolvimento pelo gosto da leitura de livros literários e também para acrescentar conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, que se tornaram conteúdo obrigatório nas escolas a partir da implementação da Lei nº 11.645/2008.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – foi aprovada em 2017 para nortear o ensino infantil e fundamental nas escolas do país na intenção de assegurar um currículo comum para todos, objetivando uma homogeneização do conhecimento. Propõe o desenvolvimento de 10 competências e, a partir delas, a organização dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes, dos valores e do saber-fazer aliados a uma prática educacional que se utiliza da cultura digital e de tecnologias. Numa leitura bem crítica desta base, observa-se um interesse em desenvolver nos alunos competências, conhecimentos e habilidades necessárias para atender às demandas do mercado de trabalho.

É elementar destacar que a literatura, cada vez mais, vem sendo excluída da formação escolar no Brasil, uma vez que a arte da palavra perpassa a BNCC como manifestação artística e cultural e não como um componente curricular obrigatório.

A terceira das dez competências gerais da educação básica (Sentido estético – “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”) enfatiza que a literatura vem enriquecer o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a escola é um local ideal para o acesso e incentivo às manifestações artísticas e às possibilidades de práticas tecnológicas.

O potencial digital das tecnologias para o ensino literário oportuniza a aproximação dos estudantes à leitura e à discussão de textos digitais e livros literários e das impressões com outros leitores. A BNCC sugere diferentes formas para exploração de obras literárias:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 68).

Quanto à formação dos leitores literários, não se percebe o interesse em se prezar por um fortalecimento do potencial formativo da literatura, sua capacidade de expandir culturas e identificações, de ser a expressão ou a visão de mundo além da sua capacidade de humanização; e isso ao não se reconhecer a literatura como algo que promove o “desenvolvimento do senso estético para fruição”.

Quando não se propõem diretrizes que direcionam o trabalho com a literatura como forma de expressão artística, que não se enfatiza o desenvolvimento pelo gosto/prazer literário e também não se direciona o trabalho pedagógico com os gêneros literários, cria-se uma lacuna enorme na formação do leitor literário na escola. No momento de formar leitores literários, o trabalho com a leitura literária não acontece. Assim os alunos chegam ao ensino médio sem se apropriarem dos conhecimentos literários importantes para uma leitura eficiente do cânone e acabam estigmatizados como alunos que não gostam de ler, preguiçosos e ignorantes de repertório cultural e literário.

2.2. DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

As orientações para o ensino da língua portuguesa, segundo os documentos oficiais já citados anteriormente, direcionam o ensino construído a partir do texto produzido pelos falantes e usuários da língua nos mais variados ambientes sociais e situações de comunicação; ou seja, o ensino deve ser baseado no conhecimento a partir do letramento.

Conseguir decodificar o código linguístico, ou seja, dominar a tecnologia da leitura e da escrita é o que chamamos de alfabetização. O letramento é muito mais que ser alfabetizado. Soares (2003) explica que o letramento envolve a aquisição da leitura e da escrita numa inserção de fato nas práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, que se apropria dessas tecnologias e incorpora os usos da leitura e escrita em suas práticas sociais.

Soares nos aponta um conceito de letramento que envolve um processo social mais amplo, que reflete sobre a capacidade de se utilizarem a leitura e a escrita na vida de forma a ampliar a visão crítica e reflexiva, compreendendo-se seu uso nos grupos sociais e no contexto social no qual acontece:

Letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de

práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2003, p.75).

A questão discutida aqui é o fato de que nem todos os indivíduos que são capazes de ler são na prática leitores críticos e capazes de interpretar, selecionar e inferir informações de um texto ou de uma situação.

Há uma demanda social de utilização e conhecimento de diferentes formas de usos da língua, e em diversas situações estamos lidando com a utilização de letramentos diversos: o letramento digital, o letramento cartográfico, matemático, e o que mais nos interessa neste momento: o letramento literário.

A escola tem papel inicial e de relevante importância no ensino de leitura literária na vida dos alunos. A literatura ainda é restrita ao acesso de todos. É real a dificuldade de acesso a bons livros fora das escolas. Fatores financeiros, de interesse e de cultura, inviabilizam compras de livros nas livrarias. E uma outra realidade é que as bibliotecas mais próximas são as escolares. Portanto, é também papel da escola desenvolver o letramento literário para promover a formação do leitor de literatura.

Para Cosson, é preciso entender o letramento literário como uma prática social, por isso ele deve acontecer no ambiente escolar:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2020, p. 23).

Para ler o texto literário é preciso ter um olhar específico para o texto, não é como ler um texto qualquer e buscar informações. A leitura literária passa pelo prazer, pela fruição, mas não é só isso que define e forma o leitor literário.

Bem mais que ler por prazer, o letramento literário é um processo de apropriação da linguagem enquanto construção simbólica do mundo. É experienciar o mundo a partir dos textos literários. O letramento literário não se desenvolve apenas no fato de uma pessoa ser capaz de ler um texto literário, de ter acesso ao cânone ou aos mais variados livros e lê-los. Para que ele aconteça, é preciso que o leitor seja capaz de interpretar e elaborar o mundo a partir do seu encontro com a obra e viver uma experiência única de leitura.

Cosson nos aponta que o processo para o letramento literário se inicia no diálogo que ocorre no encontro da obra com o leitor. Chama-se de experiência literária o processo em que o leitor tem a capacidade de viver uma outra história sendo ele mesmo, de experimentar outros mundos, outros personagens.

“A leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2020). Ao se utilizar deste trocadilho, Cosson esclarece que a leitura é solitária porque é singular, envolve conhecimentos e experiências particulares; por isso, não é possível que duas pessoas façam a mesma leitura de um texto. A leitura é solidária quando oportuniza o leitor vivenciar histórias e experimentar os mais diversos universos do texto literário.

Ler significa troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2020, p.27).

Para compreender bem a linguagem literária, o professor deve aceitar toda uma renovação do corpus da literatura infantojuvenil, proporcionando o encontro do leitor com o texto e escolher bem suas estratégias pedagógicas para desenvolver a leitura literária nos alunos.

O que se percebe é que, acreditando que estão desenvolvendo a leitura literária, muitos professores, por desconhecimento ou falta de formação, acabam oferecendo a leitura de literatura.

Para Branco, “a leitura literária corresponderia à necessidade de designar, especificamente, um conjunto de práticas de leitura associadas a um grupo de objetos: os textos literários” (BRANCO, 2014. p. 90). Ele também nos oferece a diferenciação entre leitura literária e leitura de literatura; pois, segundo ele, enquanto a leitura literária são “os indivíduos com algum grau de especialização que estão mais preparados para darem conta de aspectos específicos dos textos em causa”, a leitura de literatura refere-se a “qualquer indivíduo letrado que possa produzir sentido legítimo com esses mesmos textos”.

Branco destaca a importância para o fato de que o professor deve ser um leitor profissional do texto literário e que cabe a ele escolher a leitura, os saberes, as práticas e instrumentos necessários para desenvolver nos alunos um conjunto de capacidades de leitura e escrita que fazem a leitura literária escolar o início da formação do leitor de uma sociedade letrada.

No letramento literário, as capacidades e procedimentos de leitura do texto literário feitos no momento da interpretação potencializam as leituras particulares, o encontro pessoal de cada um com o texto e os sentidos que o texto causou no leitor, levando-o a perceber-se membro de uma comunidade leitora.

O trabalho de interpretação “requer uma condução organizada, mas sem imposições. O texto cabe muitas leituras, porém nem toda leitura é a correta.” (Cosson, 2020). Cosson nos alerta para a existência dos limites de interpretações, e sugere que eles sejam buscados na coerência da leitura:

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2020, p.68).

Essa parte interpretativa do texto literário vai aprimorar a capacidade do aluno de ler o texto, o encontro pessoal com o texto e a resposta que deve ser dada a esse texto. Ouvir as experiências literárias dos colegas e discutir as possibilidades de significados feitas por cada um são atividades que podem levar à ressignificação da leitura inicial feita pelo leitor.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2020, p. 120).

Tanto Cosson quanto Branco refletem a importância do desenvolvimento do letramento literário na escola para que os leitores, munidos de conhecimentos da leitura literária, continuem suas experiências de leitura reflexivas fora dela. Que a literatura possa instrumentalizar o leitor a ser capaz de “dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo”! (COSSON, 2020, p.120).

2.3. AFINAL, O QUE É LITERATURA INFANTIL?

A literatura infantil, muitas vezes, por ser destinada ao público infantil, tem seu valor minimizado. Por volta dos anos 80, o Ministério da Educação iniciou a distribuição de livros

literários para as crianças nas escolas, causando desconfiança dos estudiosos, que temiam comprometer a natureza do gênero e, por outro lado, incentivando o mercado editorial no país. Naquele momento, deu-se com mais intensidade a parceria entre literatura infantil e educação.

A educação tomou a literatura como objeto de auxílio no ensino da língua. A arte da palavra seria veículo de informações aos alunos, oportunizando o aumento do conhecimento cultural e o aprendizado da leitura e escrita.

Para Cademartori (2010), “a literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar dos interesses pedagógicos, que quer sobrepor ao literário”. (CADEMARTORI, 2010, p.8).

A literatura antecede o aprendizado da escrita e os livros. Ela inicia na tradição oral, na transmissão oral das tradições e histórias dos povos, na contação de história em que os mais velhos contavam as histórias aos mais novos. É nessa literatura primitiva que surge o papel do narrador.

Por toda parte, ele se mantém, e a cada instante reaparece, por discreta que seja a atuação. Antes de todos os livros, ele continua presente nas manifestações incansáveis da literatura tradicional: na canção de berço que a mãe murmura para seu filho; nas histórias que mães, avós, criadas aos pequenos ouvintes transmitem; nas falas dos jogos, nas parlendas, nas cantigas e adivinhas com que as próprias crianças se entretêm umas com as outras, muito antes da aprendizagem da leitura. (MEIRELES, 2016, p.31).

Para Cademartori (2010), na literatura,

a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, 2010, p.23).

Assim, tudo é literatura, tanto a geral, quanto a infantil. Meireles (2016) destaca que não é tão simples especificar o que faz a arte ser do âmbito infantil. “São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer”. (MEIRELES, 2016, p.15).

O adjetivo infantil não dá conta de diferenciar o que é literatura infantil do que é literatura para adultos; tal caracterização não abrange o gosto literário e a individualidade de

interesse dos leitores; mesmo que muitos livros indicados para adultos tenham caído no gosto infantil como também muitos livros infantis encantaram adultos.

O fato é que a literatura infantil excede o entretenimento e o prazer da experiência literária; ela possui um papel fundamental na formação de futuros leitores. Ela é o caminho para iniciar a criança na leitura. É preciso que ela tenha seu lugar na escola, para transformar as crianças e jovens em futuros leitores autônomos. (PAIVA *et al.* , 2014, p. 130).

2.4. A QUESTÃO DA ILUSTRAÇÃO

A ilustração, que naturalmente faz parte do universo dos livros de literatura infantil, “funciona como chamariz de leitura e de consumo”. (COSTA, 2000, p.24). Ela possui papel fundamental na obra literária, pois oportuniza uma leitura que transcende a linguagem verbal e aprimora o poder imagético do que está escrito no texto. De acordo com Costa (2000), se por um lado as imagens de um livro ajudam na compreensão e causam mais interesse no leitor; por outro lado, a ilustração potencializa o imaginário e prende a atenção do leitor.

Para escrever uma palavra, utiliza-se o grafismo para representar a relação de letra e som; mas, quando se lê a palavra, o ser humano estabelece uma relação entre o grafismo e a imagem que ele representa, produzindo um sentido para aquela imagem. Quem não lê, utiliza-se de outras imagens visuais para representar o mundo ou seu pensamento. Costa (2000) complementa essa ideia, explicando que

seria, entretanto, minimizar o poder da imagem tomá-la apenas no sentido informativo e complementar de lacunas culturais. A linguagem visual, tal como a verbal, possui um sistema sógnico próprio que a constitui organicamente, capaz de servir para a transmissão da herança cultural e da criação artística, além de sua função representativa e informativa. (COSTA, 2000, p. 25).

Na relação texto-imagem, é certo que nem o texto consegue descrever a imagem e nem a imagem é capaz de reproduzir os sentidos que um texto é capaz de produzir. “Mas, respeitando as respectivas idiossincrasias, texto e imagem podem somar-se e ampliar os sentidos das mensagens”. (COSTA, 2000, p. 25).

A comunidade escolar e as editoras é que insistem em manter a imagem como característica do livro infantil; eles é que perpetuam essa ideia e acabam influenciando as escolhas dos jovens leitores.

Foi no final do século XX que as editoras brasileiras passaram por um desenvolvimento tecnológico e investiram maior atenção nas ilustrações dos livros infantis. Ilustradores como Angela Lago, Eva Furnari, Ricardo Azevedo, Helena Alexandrino, Alcy, Regina Yolanda, Ana Raquel, Luís Camargo, Ciça Fittipaldi e tantos outros se tornaram conhecidos; E alguns estrearam a escrita de seus próprios livros, como Ziraldo, com a obra *Flicts* e depois com *O menino maluquinho*, que foi um sucesso.

Sobre os estilos de ilustração, Costa (2000) ressalta que existe uma variedade técnica utilizada pelos ilustradores brasileiros, comparados aos de Primeiro Mundo (COSTA, 2000, p. 28).

em *A Ilustração do Livro Infantil*, Luís Camargo distingue de outra maneira os diferentes estilos: *descrição* (a imagem visualiza concretamente metáforas e sentidos do texto), *geometrização*, *estilização* (apresentando uma simplificação de formas), *rabiscção* (o registro de um movimento, risco, gesto, rabisco), *abstração* (ênfase na geometrização ou rabiscção); *humanização* (frequente em bichos e plantas); *quadrinização* (utilização de procedimentos visuais de histórias em quadrinhos: balões, quadros, onomatopéias, recursos gráficos). (COSTA, 2000, p. 28).

A ilustração possui características próprias, exercendo algumas funções no texto. “Essas funções não são excludentes, mas integram-se no conjunto de imagens de um mesmo livro, oferecendo ao ilustrador e ao leitor a oportunidade de vivenciar, por meio do olhar dirigido à realidade, o imaginário, a reflexão, o prazer e o conhecimento.” (COSTA, 2000). Costa cita Luís Camargo para explicar as funções da ilustração:

Luís Camargo distingue sete funções principais: a de pontuação (coloca em destaque e marca o início e o fim de parágrafos, capítulos ou textos, é uma espécie de vinheta), a descritiva (identifica animais, plantas, objetos; extremamente frequente na literatura infantil), a narrativa (como se pode observar nos livros sem texto), a simbólica (metafórica, representando sempre uma ideia universal), a expressiva/ética (figuras retratam sentimentos, emoções e valores do ilustrador), a estética (chama a atenção para a maneira como foi realizada), a lúdica (a ilustração vira jogo e o livro torna-se interativo) e a metalinguística (a linguagem que fala sobre ela mesma). (COSTA, 2000, p. 28).

A relação texto-imagem não julga o valor de um ou da outra. Costa explica a relação de completude da linguagem verbal e da visual na literatura:

As funções foram assim classificadas para que se compreenda melhor como a imagem pode conviver com a literatura, seja para ampliar seus sentidos, seja para constituir-se, enquanto dupla linguagem, uma outra leitura que merece, ela também, ser interpretada pelo leitor. Tal como o verbal, a

ilustração propõe ao leitor desde cedo um exercício de leitura num código com leis e sintaxe próprias e desafiadoras. (COSTA, 2000, p. 28).

Ler imagem e ler textos são atividade complexas que exigem habilidades específicas. Ao ler a imagem, é necessário se utilizar da sua leitura de mundo, sua produção de sentido, sua construção histórica e ideológica e confrontar tudo isso com as construções de sentido e a história pessoal do ilustrador.

Há, portanto, uma combinação do *mundo visual* (estar/agir, fora do observador) e do *campo visual* (cenas enquadradas pelo observador). E nessa simbolização em forma de linguagem, há uma simbiose entre natureza e convenção, que converte o texto pictórico em um discurso simultaneamente individual e histórico. (COSTA, 2000, p. 29).

Costa (2000) aponta que as pesquisas feitas sobre produções “destinadas às crianças detectam uma intensa ocorrência de ilustrações figurativas, como a atestar a relação primária estabelecida entre o ilustrador, o conceito de leitor modelo e a concepção realista e causalidade do papel da ilustração”.

A escola e as editoras são grandes incentivadoras da escolha da imagem figurativa – que leva em consideração o signo frente ao objeto – ou seja, a imagem e a realidade que ela representa. Isso cumpre um papel empobrecedor de desenvolvimento de leitura das linguagens visuais.

Enfim, vale refletir sobre a função da ilustração no texto literário na escola. Assim como o texto é importante na literatura, a ilustração tem papel potencializador de produção de sentido nas histórias infantis. Cabe ao professor vencer a ideia de que a ilustração seja um complemento da escrita; e incentivar a leitura de livros que acrescentem ao leitor uma interpretação que não seja possível separar o que é visual do que é verbal, num processo de leitura em que as duas linguagens se complementam e ampliam o sentido uma da outra.

2.5. O MULTILETRAMENTO E A LITERATURA INFANTIL

Como já foi discutido anteriormente, o letramento deve ser trabalhado no ambiente escolar porque é nele que se oportuniza o aprendizado e a reflexão sobre os diversos gêneros textuais que fazem parte da vida social dos alunos.

A globalização e o desenvolvimento tecnológico vêm ampliando a produção e o acesso às diversas formas de leitura e produção textual no mundo digital, aumentando e

inovando o repertório de gêneros textuais veiculados na sociedade. Essa dinâmica presente no dia a dia dos alunos deve impactar positivamente na escola, oportunizando o desenvolvimento da leitura crítica desses textos e ensinando a produção escrita dos mesmos; utilizando-se, para isso, de novas práticas e ferramentas para conseguir abranger a multiplicidade de gêneros em circulação. Os suportes digitais, programas, aplicativos, vídeos, áudios, imagens, edição são ferramentas que devem estar inseridas na proposta do multiletramento.

A BNCC (2017) aponta que o ensino da língua portuguesa deve

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2017, p.27-28).

Todo este trabalho com o multiletramento e o uso das tecnologias não deve ter um fim em si mesmo. O objetivo é desenvolver aos jovens que serão os futuros trabalhadores e é preciso que saibam atuar criticamente e que sejam capazes de exercer sua cidadania de forma consciente, autônoma e criativa.

O multiletramento está presente nas aulas quando o professor, para ensinar seus alunos a ler os textos que envolvem os inúmeros modos e diferentes formas de expressão, incorpora ferramentas como vídeos, *slides*, jogos, *sites*. Assim, o aluno precisa acionar habilidades para fazer a leitura de diversos gêneros textuais que se utilizam de linguagens visuais e verbais.

A produção literária também tem inovado e utilizado, na estrutura das obras, diferentes gêneros textuais. A apresentação multimodal da estrutura nas histórias literárias propõe uma leitura diferenciada aos leitores.

Os conceitos trabalhados por Antonio Marcuschi (2008) explicam bem o trabalho com o multiletramento no texto literário: intergenericidade – um gênero que se vale do formato de outro, e a heterogeneidade tipológica do gênero – quando um gênero traz mais de uma sequência tipológica. (MARCUSCHI, 2008, p.154-170)

Para Scheffel, na intergenericidade, o que diferencia um gênero do outro é a função que cada um exerce; enquanto um pode ser o suporte, o outro pode ter uma função estética.

A intergenericidade é um dos principais recursos da literatura. Com a ampliação dos gêneros textuais produzidos por uma sociedade cada vez mais baseada na escrita, tornou-se comum, entre os autores, valer-se dessa multiplicidade de textos. Assim, o romance é narrado na forma de um diário,

a crônica simula uma entrevista, o poema é tirado de uma notícia de jornal, o conto aparece na forma de uma carta. São inúmeras possibilidades, incluindo-se aí a perspectiva de um romance ser construído a partir da colagem de vários gêneros textuais. (SCHEFFEL, 2011, p. 5)

Enfim, o multiletramento se faz presente, também, na literatura. Nela podemos ler, experimentar e refletir o uso dos gêneros textuais, das diversas linguagens, as suas funções e a capacidade de comunicação que é possível estabelecer entre o texto e o leitor literário.

2.6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta sequência didática é uma proposta de trabalho a ser desenvolvida no 5º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo é trabalhar a leitura literária e discutir o multiletramento existente na leitura do livro *Operação Risoto* de Eva Furnari.

Operação Risoto é uma boa história de investigação, que, a partir da temática crime e investigação, leva o leitor através da leitura dos diversos gêneros textuais na resolução do roubo da máquina duplicadora do professor Boris. A autora, logo na primeira página, delega ao leitor a responsabilidade de descobrir o enigma que envolve toda a trama que se apresenta. Nas páginas do livro, é possível encontrar diversos gêneros textuais: bilhete, carta, carteira, relatório de experiência, agenda, cartão postal, jornal, aviso, cartão de apresentação, entrevista, transcrição, boletim de ocorrência, telegrama, texto instrucional. Ao fazer a leitura de cada texto, é que o leitor vai descobrindo as pistas para decifrar o enigma da história. A estrutura textual e visual da história foi organizada em gêneros textuais e seus suportes textuais. Portanto, é possível compreender o texto literário a partir da habilidade de ler e interpretar as mensagens verbais e visuais nos gêneros textuais.

Baseada na metáfora do labirinto, de Maria Zilda Cunha (2011), o labirinto na obra de Eva Furnari é o

percurso em que o viajante pode deparar-se com caminhos que engendram múltiplas possibilidades, numa exploração em que a regra básica não é chegar rapidamente ao final, mas visitar o maior número possível de lugares para conhecer o labirinto como um todo. (GREGORIN *et al.*, 2011, p.121)

Nessa história, é o leitor quem tem responsabilidade de contar a história. Através de suas descobertas no decorrer da leitura é que é possível ir montando o quebra-cabeça e experienciar a investigação juntamente com os personagens. Para Cunha (2011), “o labirinto é uma estrutura que implica uma participação muito intensa do leitor/viajante”. Nele,

o leitor deve encarar o texto permutativo como obra em movimento. [...] Cada texto assim é tecido, labirinticamente, e expõe um enigma a ser decifrado. É a sensibilidade, a disposição lúdica e inteligência astuciosa que não fará o leitor / ouvinte / expectador saltar para fora dos sentidos ali potenciais. (GREGORIN *et al.*, 2011, p.132).

Em se tratando de ilustração, vale lembrar que Eva Furnari é magnífica. Escritora e ilustradora dessa obra, Eva nos oferece uma perfeita integração entre a linguagem verbal e a visual. O resultado é que o leitor não consegue ler a história separando o que é texto escrito das imagens.

Segundo nosso referencial teórico, seguirei aqui a proposta de Rildo Cosson, que é a de desenvolver uma sequência básica do letramento literário. Assim, esta proposta apresenta quatro passos: a motivação, introdução, leitura e interpretação.

MOTIVAÇÃO

Este é o momento de preparar o aluno para se identificar com o texto. “ O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON, 2009, p. 54). Para iniciar o trabalho, o primeiro passo será assistir a um filme, cuja temática esteja relacionada à descoberta de mistérios, envolvendo crianças como detetive, envolvendo enigmas. Após o filme, o professor deve discutir com os alunos a temática crime e investigação, refletir sobre o papel das crianças como detetives, qual era o enigma/mistério e como aconteceu a descoberta.

Sugestão de filmes que trazem a temática crime e investigação de acordo com a faixa etária em questão:

- *Detetives do prédio azul*
- *Eu e meu guarda-chuva*
- *Scooby Doo*

Tempo estimado para a atividade: aula de 3h, dependendo do tempo do filme.

INTRODUÇÃO

A introdução é o momento de apresentar o autor e a obra. O objetivo dessa atividade é oportunizar ao aluno uma recepção positiva do livro. Para fazer esta apresentação de uma forma diferente e envolvida na temática de enigmas do livro, propõe-se a brincadeira de caça ao tesouro. O tesouro será o livro *Operação Risoto*.

(Pistas sugeridas: local onde o livro será encontrado (biblioteca), descobrindo a autora (pode-se exibir um vídeo sobre a autora ou a leitura da sua biografia/autobiografia), acesso aos livros da autora, descoberta do livro: por uma imagem que ilustra a história ou parte da imagem da capa).

Após o tesouro ser encontrado, o professor deverá apresentar o livro aos alunos, os quais deverão fazer o empréstimo na biblioteca. Neste caso, a biblioteca da escola em que trabalho possui cerca de 30 exemplares do livro.

LEITURA

A leitura do livro acontecerá em dois momentos.

No primeiro momento, em sala de aula, quando os alunos já estiverem com seus livros. O professor deve investir na leitura da capa, da resenha, das imagens e folhear o livro. Conversar com os alunos sobre um enigma que o livro apresenta e o trabalho de detetive que terão como leitores. A leitura poderá iniciar-se em sala de aula, de acordo com o tempo da aula.

Tempo estimado para a atividade: aula de 2h

O outro momento será destinado para os alunos terminarem a leitura em casa.

Durante a semana, o professor deve conversar sobre a leitura do livro. Saber se os alunos estão interessados na leitura ou se apresentam dificuldade nesse ato.

Tempo estimado para a atividade: uma semana, tempo do empréstimo do livro.

INTERPRETAÇÃO

Segundo Cosson, a interpretação é o momento essencial do letramento literário. O papel do professor é de refletir junto com os alunos as leituras feitas por eles. Também é o momento de apresentar e discutir o sentido literário do texto. Na sequência didática, teremos quatro atividades: Roda de conversa, Gêneros textuais no livro, Produção de resenha e Avaliação.

1) RODA DE CONVERSA

Neste momento, será feita a discussão sobre a leitura do livro e as impressões e descobertas individuais dos alunos sobre o livro. Alguns aspectos que podem ser levantados nesta discussão.

- Discutir o que é o texto literário no livro e quais os textos não são literários.

- Discutir e levar os alunos a perceberem, nas pistas dos textos, elementos do texto narrativo no livro: o narrador, conflito, espaço, tempo e personagens.

- Analisar imagens e recursos gráfico-visuais utilizados pela autora.
- Refletir sobre a ilustração do livro: o papel da imagem na história
- Descrever as personagens pela imagem.

Tempo estimado para a atividade: 1 aula

2) GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO

No livro encontramos diversos gêneros textuais. Alguns, bem conhecidos pelos alunos; outros que não são tão comuns para o universo deles. A proposta desta atividade é levar os alunos a perceberem a presença dos gêneros textuais na obra e como eles foram usados pela autora para contar a história. Propor aos alunos uma pesquisa sobre as características de um gênero específico. Esta atividade acontecerá da seguinte forma:

- Separação da turma em grupos e sorteio dos gêneros textuais entre eles.
- Pesquisa pelos alunos sobre o gênero: local de circulação, função social / finalidade, características / estrutura de cada gênero.
- Pesquisa e apresentação dos alunos de cada gênero utilizado pela autora.
- Localização e pontuação das pistas da história nos gêneros textuais.

Esta atividade poderá ser feita na escola e utilizar a biblioteca ou a sala de computação, mas também poderá ser feita em casa. Combinar a apresentação deste trabalho para a próxima aula.

Tempo estimado para a atividade: aula de 2h

3) PRODUÇÃO DE RESENHA

Para a realização desta atividade, o professor deverá levar um texto da resenha do filme assistido no momento da motivação desta proposta didática. Discutir sobre as características do texto e sua função. Relacionar a história do livro com a história do filme.

Apresentar aos alunos a proposta de produção de resenha do livro *Operação Risoto* para colocar na biblioteca da escola. Na próxima aula, fazer a revisão da resenha e reescrevê-la. Entregar as resenhas para a bibliotecária.

Tempo estimado para a atividade: 2 aulas.

4) AVALIAÇÃO

Para fazer a avaliação do trabalho com o livro *Operação Risoto*, a proposta é a produção escrita de um relato de experiência sobre as aulas e as atividades realizadas a partir da leitura do livro.

Tempo estimado para a atividade: 1 aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor é uma preocupação incontestável dos professores, principalmente os de língua portuguesa. A dificuldade em utilizar a literatura infantil para esta formação se depara com o despreparo dos professores em desenvolver um trabalho com a literatura que não envolva somente o gosto e a leitura por fruição.

O ensino da leitura literária deve fazer parte das aulas de língua portuguesa, porque, através deste trabalho, é possível formar leitores que reflitam e atuem criticamente em suas realidades, percebendo-se como cidadãos e ocupando seu lugar no mundo. A literatura é capaz de oferecer experiências que levam o sujeito a refletir sobre como ela pode modificar o seu universo.

O letramento literário é um longo processo de formação que deve acontecer desde o ensino infantil. Este trabalho se caracteriza por ser um exercício de como desenvolver a formação do leitor literário e conseqüentemente do leitor que a sociedade espera no mercado de trabalho.

Para envolver os alunos e oferecer aprendizado de forma significativa, oferecemos situações em que os alunos utilizem na prática a leitura e a escrita de alguns gêneros textuais que circulam no meio social, aproximando o universo social do escolar.

Por ser esta sequência didática uma sugestão de trabalho com alunos do 5º ano, apontamos a possibilidade de readequação, modificação e ampliação das atividades para atender a outras realidades e demandas.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Belo Horizonte. *Proposições Curriculares Ensino Fundamental Língua Portuguesa Rede Municipal de Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2010.

BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA Aparecida *et al.* (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica 2014, p. 85-110.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. [S.d.]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 28 fev. 2018.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Marta Morais da. Considerações iniciais a respeito de texto e imagem no livro de literatura infantil. *Revista Letras*, Curitiba, n. 54, p. 11-33. jul./dez. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18797>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FURNARI, Eva. *Operação Risoto*. São Paulo, Editora Ática, 2009.

GREGORIN, José Nicolau *et al.* (orgs). *A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Global, 2016.

PAIVA Aparecida *et al.* (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

SCHEFFEL, Marcos Vinícius. *Multiletramentos e o letramento literário: uma convivência possível?* Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456105470.pdf. Acesso em 28 jun. 2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Contexto, 2003.

Revista Práticas de Linguagem, v. 6 especial – Escrita discente. 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/11-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.