

Da leitura literária ao leitor plural: caminhos possíveis a partir dos multiletramentos

De la lectura literária al lector plural: caminos posibles desde los multiletramientos

From literary reading to plural reader: possible paths as of the multiliteracies

Eloisa Graziela Franco de Oliveira Hamasaki*
Maria Regina de Jesuz Nascimento**

RESUMO: Para atender a uma demanda de desenvolvimento de habilidades de leitura de textos híbridos e multimodais, e com base em estudos acerca dos multiletramentos, dos gêneros textuais/discursivos digitais e da leitura literária, este estudo propõe uma sequência de atividades didáticas em torno da obra de literatura infanto-juvenil *Operação Risoto*, de Eva Furnari. O trabalho tem, ainda, o intuito de atrelar as atividades de leitura propostas com o uso das tecnologias digitais, fazendo com que estas tenham um alcance social e sejam vistas e entendidas pelo aluno além de mera diversão e entretenimento.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Multiletramentos. Sequência de atividades.

RESUMEN: Para atender a una demanda de desarrollo de habilidades de lectura de textos híbridos y multimodales, y sobre la base de estudios de los multiletramientos, de los generos textuales/discursivos digitales y de la lectura literária, este estudio propone una secuencia de actividades didáticas en torno a la obra de literatura infanto juvenil *Operação Risoto*, de Eva Furnari. El trabajo tiene, aun el proposito de juntarse a las actividades de lectura propuestas con el uso de las tecnologias digitales, haciendo que estas tengan un alcance social y sean vistas y entendidas por el alumno ademas de la mera diversion y entretenimiento.

PALABRAS CLAVE: Lectura. Multiletramientos. Secuencia de actividades.

* Mestra em Estudos da Linguagem pelo PPGEL-UEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina. Professora de Língua Portuguesa, Colégio Marista Champagnat - Ribeirão Preto. elograzi@hotmail.com

**Mestra em Estudos da Linguagem pelo PPGEL-UEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade estadual de Londrina. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio - Secretaria de Educação do Estado do Paraná. mari.jenasc@gmail.com.br

ABSTRACT: In order to meet the demand of hybrid and multimodal texts reading abilities development, concerning digital text genres/discursive and the literary reading, this paper proposes a sequence of didactic activities about the youth work *Operação Risoto*, by Eva Furnari, according to multiliteracies studies. This paper also has the aim at joining the proposed reading activities and the digital technologies use to make possible for them to have a social impact and to be seen and understood by students beyond fun and entertainment.

KEYWORDS: Reading. Multiliteracies. Sequence of activities.

Introdução

Este texto não surgiu ao acaso, mas a partir de inquietações advindas da prática docente das autoras e de leituras de diferentes autores da Linguística e da Educação que dedicam parte de seus estudos às práticas do (multi)letramento como instrumento do exercício da cidadania.

Os últimos dados do Saeb, de 2013, mostram que 71,35% dos alunos em fase de conclusão do 9º ano do Ensino Fundamental não atingiram o nível mínimo de proficiência em Língua Portuguesa – nível 4, de acordo com a ONG *Todos pela Educação*. Tendo em vista este cenário e a competência leitora demandada pelas novas práticas de letramento da atualidade, relacionada não somente à leitura do verbal, mas também de outras linguagens, e de gêneros diversos que apresentam tais semioses imbricadas, temos como objetivo neste trabalho desenvolver uma proposta de sequência de atividades pedagógicas que trabalhem a leitura de um texto literário multimodal, na perspectiva dos multiletramentos.

O texto está organizado em duas partes que se destacam. Na primeira, discorreremos sobre os conceitos que embasam os estudos relacionados aos multiletramentos, à multimodalidade, aos gêneros textuais, à leitura e à leitura literária, bem como ao uso das tecnologias digitais na sala de aula, desenvolvidos por Rojo (2009; 2012), Oliveira (2013), Dionísio (2011), Bakhtin (1997), Coscarelli e Novais (2010), Jouve (2002), entre outros.

Na segunda parte, apresentamos uma sequência de atividades sugeridas para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura do texto

literário *Operação Risoto*, da autora Eva Furnari. Como palavras finais, menos do que uma conclusão, apontamos para a possibilidade de se iniciar um bom trabalho.

Buscaremos, portanto, apresentar uma proposta viável para aplicação, acreditando ser possível amenizar a demanda de formação de leitores plurais, tão solicitada na atualidade e, ao mesmo tempo, melhorar o nível de aproveitamento dos alunos frente a seu próprio desempenho e, conseqüentemente, frente às avaliações externas.

Multiletramentos

No final da década de 1990, Magda Soares trazia o percurso do conceito de "letramento", surgido, inicialmente no meio acadêmico, como "reflexo" de uma nova realidade social, que exigia que as pessoas fossem capazes de fazer uso da língua e de outras linguagens em diversas situações, que elas soubessem "responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (SOARES, 1999, p. 20). Ainda na visão dessa pesquisadora, letramento seria 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, 1999, p. 18).

Podemos dizer que tais exigências se intensificaram e tornaram-se mais complexas, já que no cenário contemporâneo assistimos a novas práticas sociais de leitura e escrita emergirem a cada dia. Tais práticas são em muito permeadas pela facilidade de acesso a recursos de tecnologia informacional e pela intensa conectividade do mundo globalizado, essas situações trazem o uso de múltiplas linguagens em sua configuração e uma abordagem multicultural em suas produções. Estamos falando dos multiletramentos.

Pode-se remontar a origem do conceito de multiletramentos aos estudos do Grupo de Nova Londres (GNL) – formado por pesquisadores (americanos, ingleses e australianos) que se reuniram em Nova Londres (Connecticut, EUA),

em 1996, e propuseram um manifesto em favor de uma Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 1996), no qual se afirmava a necessidade de a escola tratar destes novos letramentos presentes na sociedade contemporânea.

Rojo (2012) esclarece que o termo multiletramentos abarca duas noções de multiplicidade: a de recursos semióticos que compõem um texto (ou hipertexto) e a de culturas, “característica das sociedades globalizadas” (ROJO, 2012, p. 13). Neste texto, a autora discorre mais demoradamente sobre essas duas noções de multiplicidade: quanto à cultural, chama García Canclini para desmitificar valores caros ao currículo tradicional, como as diferenciações de letramentos vernaculares e letramentos dominantes, cultura popular, cultura de massa e cultura erudita. O que teríamos hoje “em efetiva circulação social”, segundo a autora, seria um “conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos” e viveríamos “em sociedades de *híbridos impuros, fronteirços*” (ROJO, 2012, p. 13-14).

Na afirmação de Canclini, citado por Rojo (2012, p. 15) “esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam mais faz muito, nem aqui nem acolá.” Tem-se caracterizado o processo de *desterritorialização*, permitido pelas novas tecnologias, resultando num uso mais democrático dos capitais simbólicos imateriais; o que requer uma nova ética (não tanto marcada pela propriedade, mas pelo diálogo) e novas estéticas (que deem conta de diversificados critérios de gosto, de diferentes valores estéticos) (ROJO, 2012).

Quanto à multiplicidade de linguagens, vemo-la presente desde nos textos impressos quanto nos digitais. Ou seja, um texto utiliza-se de muitas semioses, e isso exige “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas” (ROJO, 2012, p. 20) para construir uma significação, que é mais do que a soma do que cada uma poderia significar separadamente (LEMKE apud ROJO, 2012, p. 20). Aqui é oportuno chamar a atenção para a obra literária *Operação Risoto*, tema da sequência de atividades de leitura deste

capítulo, que é composta por uma diversidade de textos de diferentes gêneros, com uma utilização inovadora da linguagem verbal associada à visual.

Multiletramentos e Gêneros Textuais

Vivemos uma época de rápidas e constantes mudanças, em que todas as atividades sociais ou profissionais são perpassadas por múltiplas linguagens (tanto verbal quanto não verbal), exigindo dos sujeitos capacidade de ler e interpretar reflexivamente os vários textos veiculados na sociedade. Nesse contexto, tornou-se necessário o desenvolvimento de competências em diferentes aspectos. Precisamos ser competitivos, mas, acima de tudo, necessitamos saber compartilhar experiências e conhecimentos.

Em meio a essas mudanças somos levados a concordar com o que nos diz Dionísio (2011) sobre a necessidade de revisão e ampliação tanto de conceitos basilares, que abarcam os estudos das interações humanas, quanto dos que se voltam aos estudos textuais. Um dos conceitos revisitados é o de letramento, para o qual Dionísio (2006 apud OLIVEIRA, 2013) sugere o uso do “termo multiletramentos, para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais”. Desta forma, Oliveira (2013) defende que um indivíduo letrado é aquele capaz de atribuir sentidos às múltiplas fontes de linguagem, possuindo o letramento imagético e verbal, ou seja, um leitor plural.

Falar em multimodalidade não é somente falar em múltiplos modos de transmitir mensagem e conhecimento através de imagens, músicas e filmes. Com base em Kress e Van Leeuwen (2006), Oliveira afirma que

[...] a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, já que congregam, no mínimo, dois modos de representação, como imagens e palavras e palavras e tipografias. Desta forma, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Ainda apoiando-se em Kress e Van Leeuwen, Oliveira destaca que os gêneros da escrita “compõem um conjunto integrado que combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, por isso são multimodais” (OLIVEIRA, 2013, p. 4.). Nesse sentido, Dionísio (2011) vai além, dizendo que todos os

gêneros textuais, falados e escritos, são multimodais por representarem ações sociais que também são multimodais, já que ao falarmos ou escrevermos desempenhamos o uso de dois modos de representação: na fala usamos palavras e também gestos e entonações e na escrita podemos usar além das palavras, imagens e tipografias, para dizer o mínimo.

Em Bakhtin, temos os gêneros do discurso definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Já Dionísio (2011), seguindo Bazerman (1997, 2004), define gêneros como

[...] tipos de enunciados que estão associados a um tipo de situação retórica e que estão associados com os tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados. [...] Desta forma, em algum momento, em uma interação, em um enunciado, muitas coisas são delimitadas em pacotes tipicamente reconhecíveis (DIONÍSIO, 2011, p. 140).

Destarte, ao estudarmos a diversidade dos gêneros textuais em sala de aula, levamos em consideração o seu uso e função social em dada situação comunicativa. E, uma vez que os gêneros discursivos variam de acordo com a situação (BAKHTIN, 2003), a aula perde a característica de modelo pronto e acabado, possibilitando uma interação mais significativa com o texto, ampliando as condições para a construção de novos conhecimentos, o que vem a enriquecer cada vez mais o desenvolvimento das habilidades de leitura. Assim sendo, o acesso à diversidade de gêneros textuais na escola caracteriza-se como uma das necessidades básicas do alunado, pois é através do acesso a essa diversidade que diferentes habilidades de leitura são aprimoradas.

Assim, cabe à escola incorporar aos programas educativos questões de multiletramentos e buscar divulgar ferramentas capazes de auxiliar a abordagem dos textos multimodais. Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, não convém adentrarmos a uma análise mais aprofundada da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), mas destacamos que tais ferramentas podem ser encontradas em nossa proposta, uma vez que

buscamos oferecer subsídios para a análise do sentido em imagens e textos multimodais.

Leitura e Leitura Literária

Teorizar a respeito da leitura é sempre algo complexo, dada a complexidade mesma do fenômeno, bem como a profusão de vieses sob os quais o tema é abordado. Para nos amparar em nossa abordagem aqui relacionada à leitura literária e à leitura demandada pelas novas práticas de letramento da sociedade contemporânea, com seus gêneros digitais, multimodais etc., traremos as contribuições de alguns teóricos que nos embasaram na proposição da sequência de atividades de leitura apresentada na seção cinco deste capítulo.

Focalizando a leitura de textos, sobretudo a que se dá por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, textos que em grande parte configuram-se como hipertextos, Coscarelli e Novais (2010) apresentam discussões acerca do processamento da leitura de textos (impressos, digitais, verbais ou multimodais), principalmente pensando na influência nesse processo das tecnologias da informação, na nova constituição dos textos digitais e suas implicações.

As autoras propõem olhar para a leitura à luz da teoria da complexidade, tomando a leitura, portanto, como um sistema dinâmico, como uma atividade com textos de diversas naturezas em também diferenciadas situações de comunicação. Dão atenção especial aos textos multimodais, cuja leitura solicita uma compreensão e integração das unidades das diferentes modalidades presentes no texto; há uma sintaxe digital com que o leitor precisa se afinar, associando a este conhecimento o que traz da leitura dos meios impressos. Ou seja, hoje se faz necessário “que os leitores sejam leitores e navegadores de textos diversos” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

Quanto à hipertextualidade da leitura, Coscarelli e Novais apontam o hipertexto não como uma novidade absoluta, visto que ele já existia desde há muito, seja na forma hipertextual de ler, seja em notas de rodapé, índices e sumários em livros impressos, e sugerem que desta forma pode-se encarar as reconfigurações das práticas de leitura como um processo em continuidade, não como ruptura.

A leitura também é vista como “atividade complexa”, na obra de Jouve (2002) que, fundamentando-se na proposta de Thérien (1990), apresenta cinco dimensões para este processo: dimensões neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. O autor trata sobretudo da leitura do texto literário, apontando rumos das teorias da recepção e trazendo rico debate com uma diversidade de teóricos.

Numa tentativa de apreender os efeitos possibilitados pela especificidade da leitura literária, Jouve apresenta as três funções que Picard (1987) reconhece para ela. Temos a *subversão na conformidade*: para haver uma contestação é preciso que haja primeiramente a suposição de uma cultura. “A leitura literária tem, portanto, um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer explodir-lhe os limites” (JOUVE, 2002, p. 137). Uma segunda função seria a *eleição do sentido na polissemia*: em meio à pluralidade de significados, o leitor teria uma certa “latitude quanto à sua interpretação”, o que torna tal leitura “enriquecedora no plano intelectual”, ao mesmo tempo que “autoriza também o investimento imaginário”. A *modelização por uma experiência de realidade fictícia* é apresentada como a terceira função, relacionada às “experiências” propiciadas pela leitura: “O sujeito adquire assim os benefícios de uma experiência que não teve que sentir concretamente.” Contemplando essas três funções, a leitura literária é tida como “uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado” (JOUVE, 2002, p. 137-138).

Em se tratando da literatura para crianças e adolescentes, é bom frisar que, a despeito de sua “apropriação” pela escola, muitas vezes com fins didático-moralizantes (GREGORIN FILHO, 2009), que remonta ao seu

surgimento e poderia lhe conferir um empobrecimento “utilitário”, “Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000 apud GREGORIN FILHO, 2009, p. 22).

Uma das especificidades da literatura infantojuvenil é a sua linguagem, ou suas linguagens. Com ampla utilização de ilustrações e recursos gráficos diferenciados, a literatura destinada à criança e ao adolescente enriquece a construção de sentidos de um leitor que deve ser “competente intersemioticamente, isto é, um leitor que saiba ler e relacionar as temáticas concretizadas nesses dois tipos de texto [o verbal e o visual]” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 55). Essa competência é muito bem-vinda para o leitor na contemporaneidade, em que, como já mencionado, novas práticas sociais de leitura e escrita são permeadas pela multimodalidade.

A este respeito, Gregorin Filho (2009, p. 56), destaca:

Um leitor plural não é somente aquele que consegue ser eficiente na leitura da linguagem verbal em norma culta, mas aquele que consegue ler e traduzir as diferentes linguagens presentes nos diferentes textos veiculados na sociedade: da norma culta às gírias, das pinturas acadêmicas dos grandes artistas aos trabalhos de grafite contemporâneos.

Desta forma, ao trabalhar com literatura infantojuvenil com o aluno, pensamos estar contribuindo tanto para novas leituras literárias que ele venha a fazer, sentindo-se participante ativo da chamada vida social da Literatura, como para outras práticas demandadas pela sociedade contemporânea.

As Tecnologias Digitais e a Escola

Em meio às questões já abordadas e tendo em vista a sequência de atividades aqui proposta, que visa, além de trabalhar a leitura literária, incluir o

aluno em práticas sociais de leitura relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TDIC – (participação de rede social de leitura), vale ainda colocarmos a visão de alguns estudiosos sobre a importância das tecnologias digitais no cenário da educação contemporânea. Nesse sentido, Moran (2004), Prensky (2001, 2010) e Xavier (2011) dialogam sobre as mudanças radicais apresentadas nos alunos e as possíveis maneiras de escolas e professores se adequarem a essa nova geração, na tentativa de buscar caminhos para uma aprendizagem mais coerente com a realidade que se impõe.

Prensky (2001) acredita que os jovens de hoje pensam e processam informações de uma maneira diferente da maneira de pessoas nascidas em épocas anteriores; isso devido ao contato intenso com as novas tecnologias. O autor denomina essa geração como “nativos digitais”. Já Xavier (2011) denomina aqueles que nasceram no início dos anos 1990 como sendo a geração Y. Apesar da diferença na nomeação, chega-se ao consenso que tanto os nativos digitais quanto os pertencentes à geração Y são aqueles que já nasceram imersos no mundo das novas tecnologias e, devido a isso, apresentam grande facilidade para manuseio em aparelhos tecnológicos e fazem uso das mídias digitais com grande desenvoltura.

O problema, segundo Prensky, é que enquanto os professores são considerados imigrantes, os alunos são nativos digitais, há aí uma dificuldade na comunicação; eles falam línguas diferentes. Enquanto os nativos digitais preferem fazer múltiplas tarefas simultaneamente e de preferência em conexão com outros (preservando e alimentando sua rede de contatos), têm facilidade de receber informações rapidamente, preferem a leitura hipertextual (com organização aleatória) e relacionada ao entretenimento (preferem jogos a trabalho “sério”), entre outras características, seus professores, imigrantes digitais, não acreditam que estas sejam boas maneiras de se aprender. E continuam passando suas tarefas num ritmo vagaroso, apresentando

informações uma de cada vez, seguindo um passo-a-passo e exigindo seriedade. Nesse sentido vale citar:

[...] atualmente, os mais velhos foram "socializados" de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro (PRENSKY, 2001 p. 2).

Pretendendo caminhos possíveis, Prensky (2010) diz acreditar que se faz necessário buscar uma pedagogia segundo a qual as crianças possam ensinar a si mesmas, porém, com a orientação do professor. De certa forma, Xavier (2011) diz que a geração Y já é protagonista nessa questão de ensinar a si mesma, pois um dos resultados de sua pesquisa confirma que a maioria dos ditos pertencentes à geração Y aprendeu a utilizar as tecnologias digitais de forma autônoma e o faz com boa desenvoltura, tanto na rede como nos recursos e serviços.

Na tentativa de inserir esses nativos digitais em um caminho de aprendizagem significativa e, acima de tudo, com relevância para além dos muros escolares, se faz necessário encontrar maneiras de satisfazer os anseios dos alunos, as quais perpassam pelo esforço de professores, pedagogos e direção escolar em inserir práticas pedagógicas que vão além do domínio técnico, pois esse, como dito, os alunos já possuem.

Procurando pensar no papel da tecnologia nas salas de aula, Prensky (2001; 2010) e Moran (2004) trazem importantes contribuições: ambos tratam de mudanças pelas quais deve passar o tratamento da tecnologia em nossas escolas. Mudanças relacionadas à metodologia, procurando um estilo mais aproximado ao das novas gerações (que poderão inclusive ajudar os professores a se integrar), para o que não é negado o valor da imaginação. Se não temos um método criado, devemos imaginar soluções conforme nossa realidade.

Considerando que é preciso dar o passo inicial, é preciso inventar, é preciso ampliar as noções de associação entre teoria e prática, e respaldados

pelos autores que trazemos a este debate, salientamos que é preciso ultrapassar a pedagogização e procurar fazer um uso das novas tecnologias mais próximo do que se tem nas práticas sociais. É o que pretendemos com a sugestão da sequência de atividades abaixo apresentada.

Sequência de Atividades: Leitura Literária e Comunidade de Leitores

Pensando em contribuir com a situação posta na introdução, embasadas no aporte teórico aqui apresentado e, ainda, tendo em mente o que nos coloca Machado (2010) a respeito da importância, na escola, de “atividades que garantam não só a leitura, mas também a sua permanência no que hoje identificamos como vida social da Literatura, sustentada pelo sentido de ler com o outro em *comunidades de leitores*” (MACHADO, 2010, p. 426, sem grifos no original), apresentamos abaixo uma sequência de atividades que envolvem a leitura do livro de literatura infantojuvenil *Operação Risoto*, de Eva Furnari e o envolvimento dos alunos na rede virtual de leitores, Skoob.

Operação Risoto apresenta-se como um enigma do início ao fim da leitura, já que, como a própria autora afirma (num bilhete ao leitor, logo na abertura do livro), ela não “escreveu” a história, juntou apenas pistas para que o leitor descobrisse o que é a Operação Risoto. Tais pistas seriam textos, de gêneros variados, entre eles cartas, bilhetes, cartões postais, diário, página de jornal etc., colocados lado a lado ao longo das páginas que o leitor percorre. Dentro deste clima de investigação, o leitor segue lendo pistas, associando um texto ao outro, uma linguagem a outra (já que há uma feliz exploração de diversas linguagens) para tecer a trama.

Skoob, por sua vez, é uma rede social brasileira para leitores, em que, mediante o cadastramento de um perfil, a exemplo de outras redes, como o *Facebook*, é possível utilizar recursos oferecidos, tais como seguir amigos, fazer postagens (destaque a resenhas de livros), comentar e “gostar” (à semelhança do “curtir” daquela rede social) de postagens dos amigos-leitores. O usuário pode, ainda, criar uma estante virtual com livros lidos ou desejados, comprar e até mesmo trocar livros com outros internautas, participar de comunidades, entre outras inúmeras atividades.

Descrição das Atividades

Fazemos a seguir uma breve descrição de cada atividade, com sugestões de encaminhamentos para o aprimoramento da competência leitora, envolvendo o reconhecimento de gêneros textuais e de aspectos multimodais dos textos, além da leitura literária, e para a participação em comunidades de leitores, como a descrita anteriormente, com a publicação de comentários a respeito do livro lido.

Atividade 1 – Despertando o interesse

Apresentação aos alunos do trabalho que será desenvolvido, elencando as atividades que serão realizadas, na tentativa de criar uma atmosfera de interesse e futura participação ativa. Poderão ser feitos apontamentos sobre literatura a partir de questionamentos que levem o aluno a voltar sua atenção para o fazer literário. Para antecipar o clima de suspense bem-humorado da obra a ser trabalhada, o professor poderá propor a leitura de uma carta enigmática.

Atividade 2 – Biblioteca? Oba!!!

Visita à biblioteca da escola, para desenvolvimento de roda de leitura de contos, fábulas, poemas, livros ilustrados, gibis etc. e atividade com uma “caixa de recortes” com a diversidade de gêneros textuais encontrada no livro a ser trabalhado, a fim de que os alunos possam reconhecer os gêneros situando seus usos. Neste momento, o professor poderá chamar a atenção dos alunos quanto à importância de aspectos multimodais para o reconhecimento dos gêneros.

Atividade 3 – Informática? Oba!!!

A fim de levar o aluno a entrar em contato com uma das possibilidades da dinâmica social da leitura literária, propiciar um momento, no laboratório de informática, em que os alunos poderão acessar a rede para conhecerem e

explorarem *blogs* literários (sugeridos pelo professor) e a rede social de leitores *Skoob*, navegando neste ambiente virtual e fazendo seu cadastro, para posterior movimentação. Deste modo, o aluno poderá perceber a leitura em uma dimensão do “ler com o outro” (MACHADO, 2010), com a participação em comunidades de leitores.

Atividade 4 – Conhecendo Eva Furnari e sua obra

Disponibilização aos alunos de outras obras de Eva Furnari, para que em grupos possam ler e apresentar o que observaram em relação à linguagem utilizada por ela, a presença do humor nas obras e a relação das linguagens verbal e visual na construção de significados. Num segundo momento, os alunos assistirão ao vídeo “O mundo de Eva Furnari”¹, em que a autora fala de seu fazer literário e artístico, de suas inspirações e referências.

Atividade 5 – Uma leitura colaborativa

Primeiro momento de leitura do livro *Operação Risoto*: cada grupo de alunos lerá trechos retirados do livro, de gêneros variados (enquanto um grupo lê cartas, outro lê jornal, ou bilhetes, a agenda da Sardela etc.) para, em seguida, socializar as características dos textos lidos (quando o professor poderá sistematizar o conhecimento sobre gêneros) e procurar, colaborativamente, compreender a história e o enigma que a envolve, já que ela é contada por meio de pistas. Em seguida, os alunos terão contato com a obra completa, confirmando ou rejeitando as expectativas iniciais. Nesta atividade, vale atentar, com os alunos, para a importância da linguagem visual atrelada à verbal, para a construção do significado da história.

Atividade 6 – Impressões de leitura... pensando num comentário

Momento de troca de impressões a respeito da obra – em roda de debate os alunos serão estimulados a falarem a respeito de sua leitura, de

¹Disponível em: <<http://esconderijos.com.br/video-o-mundo-de-eva-furnari>>. Acesso em: 01 out. 2015.

aspectos que acharam interessantes, das ilustrações, do que gostaram, do que modificariam. O intuito é que se dê uma conversa espontânea, que possa subsidiar a produção do comentário a ser publicado na rede social Skoob. Como embasamento para a formulação desse comentário, além do que já foi trabalhado, o professor poderá disponibilizar a leitura de uma entrevista com a escritora Eva Furnari, "As boas histórias de Eva Furnari", presente na edição de setembro e outubro de 2015, edição 64, da revista *Ler& cia*, disponível no site das Livrarias Curitiba, ou outras facilmente encontradas na internet. Também servirá de base para a elaboração do comentário a leitura de outros comentários que os alunos farão na próxima atividade.

Atividade 7 – Navegando na rede

No laboratório de informática, os alunos acessarão suas contas da rede social *Skoob*, com a intenção de lerem comentários críticos, chamados de resenhas neste *site*, a respeito de obras variadas. Desta forma, espera-se que o aluno obtenha mais recursos para a produção do seu comentário. Neste momento, ele poderá alimentar o seu perfil com a referência a obras lidas e a outras que deseja ler, e também poderá ter conhecimento dos livros que estão sendo lidos por outros leitores, o que pode ser uma maneira de instigá-lo a novas leituras.

Atividade 8 – Hora da escrita

Escrita e revisão dos comentários críticos a respeito do livro *Operação Risoto*, de Eva Furnari, com orientação ao aluno do contexto de produção, ou seja: trata-se de comentário que será publicado numa rede social, estando, pois, visível a outros internautas e sujeito a críticas e apreciações alheias, na forma de novos comentários.

Atividade 9 – Postar e curtir os comentários da obra

Postagem dos comentários sobre a obra *Operação Risoto* na página pessoal da rede social *Skoob*. Após a postagem, os alunos terão a oportunidade de ler as postagens dos colegas, “gostar” (como o “curtir” do *Facebook*) e/ou fazer comentários. Enfim, poderão navegar pelo *site* para explorá-lo conforme seus gostos e preferências. Desta maneira, busca-se mostrar ao aluno que o uso desta ferramenta pode se dar tanto no sentido de compartilhar leituras feitas, alimentando sua página pessoal, quanto no sentido de ter acesso a outras leituras que possam lhe interessar.

Atividade 10 – Verificando a aprendizagem

Em conversa informal, levar os alunos à retomada dos caminhos da sequência de atividades para, em seguida, realizarem uma autoavaliação. Então, poderão refletir sobre sua aprendizagem e seu desempenho na execução das atividades. É possível abordar questões relacionadas a sua *performance* como leitor, à percepção do texto literário, ao conhecimento de gêneros textuais, à criticidade frente à leitura, à compreensão da atuação de diferentes linguagens na composição de sentidos, à participação na rede social *Skoob*, entre outros.

À Guisa de Conclusão

Tendo em mente o contexto da leitura em sala de aula, nos encontramos diante de uma defasagem apontada por índices do Saeb e de novas demandas das práticas de leitura vigentes na sociedade contemporânea, que não parecem estar ainda satisfatoriamente contempladas na escola.

O presente texto buscou trazer reflexões sobre as possíveis contribuições de estudos acerca dos multiletramentos, da leitura, da leitura literária e da tecnologia voltada para o ensino. Procurou-se enfatizar a necessidade de se fundamentar a prática com conceitos teóricos, oferecendo ao professor

subsídios para o desenvolvimento de atividades voltadas à formação do leitor competente para a participação ativa na sociedade.

Na tentativa de apontar um caminho possível, capaz de desenvolver a competência leitora na perspectiva dos estudos citados, propusemos uma sequência de atividades que procura aproximar as práticas escolares das práticas sociais relacionadas à leitura.

Pensamos que a apropriação da leitura literária, da leitura de textos híbridos e multimodais e de recursos que permitem a participação em comunidades virtuais pode favorecer a consciência crítica e o discernimento de que os alunos necessitam para fazer suas escolhas.

Apesar de a proposta aqui apresentada ser factível do ponto de vista metodológico, consideramos que o professor pode ir além, transformando e ampliando suas ações, ou readequando a proposta de acordo com sua realidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAZDEN, Courtney et al. A pedagogy of multiliteracies: designing new futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, abr. 1996.

COSCARELI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FURNARI, Eva. *Operação Risoto*. São Paulo: Ática, 2012.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KRESS, Gunther R.; Van LEEUWEN, Theo. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006 [1996].

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 417-437.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, mai.-ago. 2004.

MOURA, Eduardo; GRIBL, Heitor. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 233-250.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: VI FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES E II CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 2013, Itabaiana. *Anais...* Itabaiana: UFS, 2013. p. 1-8.

PICARD, Michel. *La lecture littéraire*. Paris: Clancier-Guénaud, 1987.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. *On the Horizon*, College Park, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Tradução de: Digital Natives, Digital Immigrants.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, mai.-ago. 2010.

ROJO, Roxane. Prólogo. In: ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 7-12.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-145.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999. p.15-25.

THÉRIEN, Gilles. Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, v. 2-3, 1990.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.