



ALINE IRACY RODRIGUES SILVA

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: UMA
PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO
COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO**

LAVRAS - MG

2021

ALINE IRACY RODRIGUES SILVA

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO COM O GÊNERO
VIDEOANIMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

LAVRAS - MG

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Aline Iracy Rodrigues.

Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação / Aline Iracy Rodrigues Silva. - 2021.

162 p. : il.

Orientadora: Helena Maria Ferreira.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Estratégias de leitura. 2. Textos multissemióticos. 3. Videoanimação. 4. Formação de professores. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

ALINE IRACY RODRIGUES SILVA

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA O TRABALHO COM O GÊNERO
VIDEOANIMAÇÃO**

**READING COMPREHENSION STRATEGIES: A PROPOSAL OF TEACHING
ACTIVITIES FOR WORKING WITH THE VIDEO ANIMATION GENRE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 05 de outubro de 2021.

Profa. Dra. Mauricéia de Paula Silva Vieira UFLA
Profa. Dra. Maria Alzira Leite UTP

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira
Orientadora

**LAVRAS - MG
2021**

“Dedico primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia. A meu marido Cleber Henrique da Silva, a minha mãe Maria Aparecida Silva Rodrigues e aos meus filhos amados Cleber Henrique Silva Júnior e João Eduardo Rodrigues da Silva, e a todos os meus familiares”.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos derramadas durante toda essa caminhada e por ter me iluminado para chegar até aqui.

Aos meus familiares, principalmente meu marido Cleber e meus filhos Cleber Júnior e João Eduardo, minha mãe Maria Aparecida, miha irmã Cristiane e meus sobrinhos Gabriela e Gustavo, por sempre acreditarem em mim e por estarem ao meu lado me apoiando nesta caminhada.

Aos amigos do mestrado, pelo companheirismo e incentivo nos melhores e nos piores dias.

Aos meus alunos e seus pais ou responsáveis que me incentivaram e ajudaram a concluir essa etapa.

À minha orientadora, professora Dra. Helena Maria Ferreira, que é uma profissional e pessoa espetacular, por ensinar-me a caminhar no mundo acadêmico, pelas suas palavras de incentivo, pela dedicação, paciência e confiança durante essa etapa.

Às professoras doutoras Maria Alzira Leite e Mauricéia de Paula Silva Vieira que aceitaram prontamente o convite para participarem da banca de qualificação e defesa, e contribuíram muito para este trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFLA que me proporcionaram grandes conhecimentos e uma nova visão acerca da formação docente me tornando uma professora reflexiva.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela oportunidade.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente, para que eu pudesse concretizar essa etapa tão importante em minha vida.

Muito obrigada!

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

Rubem Alves (2012, p.78)

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada por provocações acerca dos desafios inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem da prática da leitura, tomando como ponto de partida o questionamento: Como se podem explorar as estratégias de leitura em videoanimações? A partir dessa questão, definimos o objetivo geral desta pesquisa: Apresentar propostas de trabalho com o gênero videoanimação por meio da articulação entre teoria e prática. Justificando-se pelas contribuições que este trabalho poderá agregar à formação de professores, a proposta em pauta visa dinamizar a produção do conhecimento acerca das estratégias a serem utilizadas para a leitura de videoanimações. Para a consecução da presente pesquisa, optamos por dois tipos de pesquisa: a) pesquisa bibliográfica e b) produção de uma proposta didática, que contempla o trabalho com o gênero videoanimação. Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa, de cunho exploratório, pautou-se com os aportes teóricos de Solé (1998), para a discussão acerca das estratégias de leitura. Para a discussão acerca do gênero videoanimação, a pesquisa se apoia em Ferreira e Villarta-Neder (2020) e Ferreira, Dias e Villarta-Neder (2019). A pesquisa também apresenta uma abordagem aplicada, uma vez que contempla uma proposta de caderno pedagógico como produto educacional. A partir da pesquisa empreendida, foi possível compilar teóricos que versam sobre a leitura e realizar uma articulação com as estratégias para leitura de textos multissemióticos, de modo especial, para o gênero videoanimação. Assim, a teorização acerca das estratégias de leitura pode iluminar o desenvolvimento de atividades didáticas relacionadas à leitura de videoanimações, ampliando as potencialidades desse gênero para a formação de leitores críticos e proficientes, em função das temáticas sociais exploradas e da diversidade de semioses que constituem esse tipo de produção.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Textos multissemióticos. Videoanimação. Formação de professores.

ABSTRACT

This research was motivated by provocations concerning the challenges inherent to teaching and learning the practice of reading, based on the question: How can reading strategies be explored in video animations? Thus, we defined the general objective of this research: Present work proposals with the video animation genre by articulating between theory and practice. Justified by the contributions that this work can add to the training of teachers, the proposal in question aims to stimulate the production of knowledge on the strategies to be used for reading video animations. We chose two types of research: a) bibliographical research and b) the production of a didactic proposal, which includes working with the video animation genre. This research is qualitative, exploratory in nature, based on the theoretical contributions of Solé (1998), aimed at discussing reading strategies. The research concerning the video animation genre discussion is based on Ferreira and Villarta-Neder (2020) and Ferreira, Dias, and Villarta-Neder (2019). The research also presents an applied approach, contemplating a proposal for a pedagogical notebook as an educational product. The research made it possible to compile theorists who address reading and articulate strategies for reading multisemiotic texts, especially for the video animation genre. Thus, theories on reading strategies can clarify the development of educational activities related to reading video animations, expanding the potential of this genre for the formation of critical and proficient readers as a function of the social themes explored and the diversity of semiosis that constitute this type of production.

Keywords: Reading strategies. Multisemiotic texts. Video animation. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campos de atuação social.....	34
Figura 2 - Concepções de leitura vigentes nos períodos históricos.....	52
Figura 3 - Modos de significação em uma teoria multimodal.....	56
Figura 4 - Homenagem do diretor ao filho.....	82
Figura 5 - Julgamentos.....	83
Figura 6 - Expressões faciais.....	84
Figura 7 - Iluminação.....	84
Figura 8 - Enquadramentos panorâmico e detalhe.....	85
Figura 9 - Título da videoanimação Ian, inclusão social.....	85
Figura 10 - Título da videoanimação Out of sight.....	86
Figura 11 - Título da videoanimação Cuerdas.....	86
Figura 12 - Título da videoanimação Ian, inclusão social.....	86
Figura 13 - O pai brinca com a criança.....	89
Figura 14 - Título da videoanimação Float.....	89
Figura 15 - Primeiro plano.....	90
Figura 16 - Tempo da narrativa (pai e filho).....	90
Figura 17 - Tempo da narrativa (casal de vizinhos).....	90
Figura 18 - Criança triste.....	91
Figura 19 - Pai e filho se escondendo atrás de um carro.....	91
Figura 20 - Primeiro plano.....	93
Figura 21 - O pai procurando o filho.....	94
Figura 22 - Filho se entristece com a fala o pai.....	94
Figura 23 - Flor dente-de-leão.....	95
Figura 24 - Gestos dos personagens.....	95
Figura 25 - Desenho gráfico.....	96
Figura 26 - Escolha do título.....	96
Figura 27 - Preconceito e discriminação.....	97
Figura 28 - Progressão do texto.....	98
Figura 29 - Movimento circular.....	99
Figura 30 - Pai soltando o filho.....	100
Figura 31 - Cabelo da criança levantando e o pai colocando pedras na mochila da criança..	101

Figura 32 - Primeiro plano.	101
Figura 33 - Expressões faciais e de gestos do pai.....	102
Figura 34 - Recurso da perspectiva.	104
Figura 35 - Uso de cores.....	106
Figura 36 - Uso do som.	106
Figura 37 - Iluminação.	107
Figura 38 - Aparência do pai.	107
Figura 39 - Expressões faciais da criança: tristeza e alegria.	108
Figura 40 - Enquadramentos: centralizado e geral.	108
Figura 41 - Perspectiva no plano inferior e superior.	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais referenciais teóricos.....	20
Quadro 2 - Matriz de referência (SAEB).....	37
Quadro 3 - Antes da leitura.	64
Quadro 4 - Durante a leitura.	66
Quadro 5 - Identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas.	68
Quadro 6 - Descritores do SAEB/INEP.	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA PROPOSTA	19
3	O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL: DAS INFLUÊNCIAS E DOS AVANÇOS DE UM PERCURSO HISTÓRICO	23
3.1	Principais períodos históricos e as concepções de ensino da leitura no Brasil	24
4	CONCEPÇÕES DE LEITURA: UM PROCESSO COMPLEXO	39
4.1	Leitura como processo de decodificação	39
4.2	Leitura como processo cognitivo	42
4.3	Leitura como processo de interação	47
5	ESTRATÉGIAS DE LEITURA	58
6	GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO: GESTOS DE LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS	71
6.1	Os multiletramentos: questões teórico-metodológicas	71
6.2	A leitura de textos multissemióticos	76
6.3	Estratégias de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação	80
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A - CADERNO PEDAGÓGICO	126

1 INTRODUÇÃO

As questões ligadas ao processo ensino e de aprendizagem se constituem como pautas recorrentes nas discussões sobre a educação, pois as perspectivas teóricas e metodológicas não conseguem dar conta da complexidade dos processos educativos. Em se tratando do ensino de leitura, essa complexidade se entremostra de forma mais acentuada, pois diversas são as queixas apresentadas por professores em relação a essa prática: “Os meus alunos não gostam de ler” ou “Os meus alunos não entendem o que leem” ou “Meus alunos apresentam dificuldades de compreensão”. Nesse sentido, pesquisar sobre o ensino da leitura se constitui uma atividade desafiadora, considerando que, por um lado, há uma infinidade de pesquisas sobre o tema, sob diferentes enfoques e linhas teóricas, mas, por outro lado, ainda queixas generalizadas acerca de dificuldades de encaminhamento de práticas de leitura mais efetivas para a formação de leitores proficientes na escola. Diante do exposto, o presente trabalho pretende realizar uma discussão acerca da temática da leitura, direcionando o foco para as estratégias de leitura de videoanimações, gênero que possui ampla circulação no ambiente midiático.

A mobilização de estratégias para a leitura de textos multissemióticos tem sido objeto de discussão de diferentes linhas teóricas, que a partir de diferentes concepções, incluem os mais diversos parâmetros de análise, alguns considerados difusos e contraditórios (LEMKE, 2010). Para o autor, o ensino de línguas ainda tem sido direcionado para práticas de ensino que valorizam a modalidade escrita, de forma bastante acentuada, que pode trazer prejuízos para a integração entre imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas, tais como fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas entre outros, sendo este um problema na prática educacional. Desse modo, é importante que a atividade docente contemple os vários letramentos e as diferentes tradições culturais, abarcando essas modalidades semióticas diferentes para construir significados/sentidos que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente.

A partir dos estudos que envolvem a Teoria da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEWEN; 2006; PIMENTA, 2006; VIEIRA; SILVESTRE, 2014) e da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012), as discussões sobre leitura estão sendo redimensionadas, emanando uma reflexão acerca da prática educativa e colocando em questão a posição do leitor na sociedade da informação, uma vez que o próprio conceito de autoria tem sido ressignificado, em função das possibilidades de reedição, de compartilhamento e de

manifestação de posicionamentos em relação ao texto lido. Além disso, merece destaque a relevância das contribuições das diferentes semioses (cores, imagens, sons, movimentos, expressões faciais, gestos, diagramação entre outros) para o processo de produção de sentidos, o que demanda novos comportamentos leitores.

Dessa forma, consideramos que as pesquisas sobre a Multimodalidade vêm se instaurando como um campo de estudo bastante profícuo, pela assunção de uma postura epistemológica que propicia uma análise mais rigorosa e pormenorizada da relação sujeito/linguagens. A multimodalidade origina-se da teoria da semiótica prima, do qual não se estuda somente aquilo que é relatado pelo texto, mas também as estratégias textual-discursivas traçadas pelo autor do texto, a fim de exteriorizar o seu dizer, abrangendo assim, as mais distintas construções linguísticas do texto, para materializar seu dizer. Tal abordagem tem propiciado um direcionamento mais científico para a questão, pois o tratamento dado toma como ponto de partida os pressupostos da ciência linguística, abarcando os contextos de produção, circulação e produção dos textos, bem como a natureza das relações entre interlocutores no processo de interação.

Nesse sentido, Rojo (2012) relata que para fazer o uso de multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias é essencial o conhecimento de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Segundo a autora, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos.

Para Rojo (2009), a educação linguística deve estimular os multiletramentos, que apresentam três dimensões: os múltiplos letramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Os letramentos múltiplos relacionam-se às mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa. Explorar esses letramentos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (p. 107).

Já os letramentos multissemióticos são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Os letramentos críticos, de acordo com Rojo (2009, p. 108), são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles

de maneira instantânea, amorfa e alienada”. Esses possibilitam uma postura crítica diante das tantas informações a que se tem acesso. Este tipo de letramentos contemplam uma abordagem ética dos discursos que circulam na sociedade digital, que impõe aos sujeitos interactantes exigências relacionadas à confiabilidade das informações e à participação ética e respeitosa no debate de ideias.

Nesse contexto, partindo dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), esta dissertação busca abordar a leitura em uma perspectiva discursiva. Conforme Moita Lopes (2006, p. 102) “A LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”, ou seja, é uma ciência que tem como propósito investigar, analisar o uso real da linguagem em determinada prática social, não só no espaço escolar, mas, também na sociedade como um todo.

Em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua, Almeida Filho (2009) discorre sobre a dificuldade e complexidade, uma vez que, muitas vezes, os métodos de ensino são apenas repetidos sem que haja uma reflexão. Desse modo, surge a necessidade de se pensar em investir em pesquisas que incitem o professor a se constituir como profissional reflexivo, para que, de fato, possa contribuir para um ensino de línguas, notadamente, orientado por princípios textuais e discursivos, contemplando os diferentes usos da linguagem e a multiplicidade de contextos sociais.

Complementando o exposto e contribuindo para a contextualização teórica da nossa pesquisa, Moita Lopes (2006) postula que é necessário que as teorias possam dialogar com as práticas sociais e as intencionalidades dos sujeitos nos diversos processos de interação. Nesse sentido, a LA é capaz de auxiliar nas pesquisas em relação à formação docente, para que o professor seja capaz de refletir sobre as questões/problemas relacionados com a questão da linguagem e seu uso nas práticas sociais.

Para fins de delimitação, esta dissertação elege como problema de pesquisa a seguinte questão: Como se pode explorar as estratégias de leitura em videoanimações? A partir dessa questão, definimos o objetivo geral desta pesquisa: Apresentar propostas de trabalho com o gênero videoanimação por meio da articulação entre teoria e prática.

Para a consecução da presente pesquisa, optamos por dois tipos de pesquisa: a) pesquisa bibliográfica e b) pesquisa aplicada: produção de uma proposta didática, que contempla o trabalho com o gênero videoanimação.

No âmbito da pesquisa bibliográfica, adotamos como objetivos específicos: 1) sistematizar uma discussão acerca do histórico do ensino da leitura no Brasil; 2) compilar

pesquisas que versam sobre as principais concepções de leitura subjacentes no ensino de Língua Portuguesa; 3) sintetizar os pressupostos teóricos e metodológicos sobre estratégias de leitura, de modo especial, os estudos de Solé (1998); 4) discutir estudos que versam sobre o gênero videoanimação. Esse desenho organizacional busca situar o leitor acerca da evolução das pesquisas sobre a leitura e seu ensino, bem como sobre os principais modos de conceber a atividade de leitura. Além disso, apresentar uma sistematização dos estudos acerca do gênero videoanimação, que se trata de um gênero que apresenta potencialidades para a formação de leitores por ser um gênero bastante recorrente no cotidiano social e por apresentar variados recursos sógnicos em sua constituição. Essa configuração poderá contribuir para contextualizar o processo de ensino da leitura e suas influências para a configuração das práticas de ensino. Desse modo, considerando que o percurso histórico pode favorecer a compreensão dos modos de conceber e de fazer o ensino da leitura, a abordagem sobre as concepções de leitura demonstra que esses modos de pensar não são aleatórios, mas são pautados nas concepções de ensino e de aprendizagem inerentes a cada momento histórico.

Já no âmbito da proposta didática, temos como objetivos específicos: 1) produzir um caderno de atividades de leitura destinado a professores de 5º ano do ensino fundamental, contemplando a exploração de estratégias para a leitura de videoanimações a partir das habilidades de leitura previstas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Vale ressaltar que a abordagem proposta busca promover discussões a respeito da produção de saberes relacionados às práticas de leitura de videoanimações. Nessa direção, esperamos contribuir para uma ampliação dos estudos teóricos e metodológicos acerca das estratégias de leitura, uma vez que não foram encontradas referências sobre essa questão, envolvendo o gênero videoanimação.

Além disso, consideramos que o gênero videoanimação pode apresentar potencialidades para o trabalho com as variadas dimensões da leitura, seja no âmbito do interesse pela atividade, seja no âmbito do “aprender a ler”.

Nesse sentido, esperamos contribuir para a formação de professores, uma vez que a pesquisa contempla uma articulação entre teorias e práticas, com propostas de atividades de leitura que possam favorecer encaminhamentos didático-metodológicos que explorem a mobilização de estratégias para o aperfeiçoamento de habilidades necessárias para a interpretação de produções multissemióticas, de modo mais específico, das videoanimações.

Esse gênero, segundo Alves (2017), pode ser considerado uma mídia que se constitui como uma forma de arte expressiva, reflexiva e crítica, que abriga diferentes linguagens (verbal, visual e sonora), por isso tomá-la como objeto de estudo demanda uma formação para

que essas múltiplas linguagens sejam consideradas em suas potencialidades de indiciamentos de sentido para os alunos possam compreender o projeto de dizer dos produtores e exercer um posicionamento crítico perante cada produção.

Sendo assim, justificamos a relevância desta pesquisa pelas contribuições que este trabalho agrega à formação de professores, pela apresentação de:

- a) estudos teóricos acerca da leitura e de seu ensino, tendo como interlocutores diretos professores dos anos finais do ensino fundamental I;
- b) análise sobre o processo formativo, considerando as demandas da atualidade de exploração de textos multissemióticos e o trabalho em sala de aula com uma temática social (inclusão de pessoas com deficiência), de modo a contribuir para a formação crítica dos sujeitos (conforme prevê a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018));
- c) estratégias de leitura em uma abordagem discursiva, ressignificando uma tendência comum pautada em abordagem cognitivista, muito recorrente nas pesquisas realizadas sobre estratégias de leitura;
- d) orientações para o estudo de um gênero - videoanimação - que ainda é pouco explorado em sala de aula e que possibilita a exploração de várias semioses, a compreensão dos recursos/mecanismos que indiciam sentidos nos textos que circulam no cotidiano social e o aperfeiçoamento de habilidades de leitura.

Nesse sentido, esta investigação se reveste de uma importância capital, pois visa a dinamizar a produção do conhecimento a cerca das estratégias a serem utilizadas para a leitura de textos multissemióticos num viés linguístico-semiótico-discursivo. Esta pesquisa poderá contribuir para a discussão acerca das estratégias de leitura de textos multissemióticos, uma vez que a maioria dos estudos sobre essa questão ainda toma como referência os textos verbais, na modalidade escrita. Esperamos que, a partir do aprofundamento teórico decorrente dos estudos a serem realizados para a consecução desta proposta e da produção de atividades didáticas, seja possível propiciar uma reflexão sobre a pedagogia da leitura, visando dar destaque ao sujeito leitor, às interações possibilitadas pelo percurso leitor, às formações para a cidadania, às especificidades do trabalho com a leitura de textos multissemióticos, às marcas do funcionamento discursivo da linguagem, minimizando as lacunas dos cursos de formação de professores, que ainda precisam sistematizar as discussões sobre o ensino de línguas em contextos de interações mediadas pelas tecnologias. (SILVA, 2019).

Assim, com este trabalho, propiciamos uma discussão que possa favorecer a criação de espaços para que professores e alunos possam se preparar para uma interpretação crítica dos textos multissemióticos que circulam na sociedade da informação. Esperamos contribuir, ainda que minimamente, para que a ação leitora seja concebida de maneira a ampliar a construção de conhecimentos relacionados às múltiplas linguagens, para que haja a mobilização de estratégias adequadas para cada situação de leitura e para que novas habilidades sejam consolidadas. Desse modo, a partir da análise da videoanimação “Float” e da proposta de atividades de leitura relacionadas à videoanimação “Umbrella”, possamos exemplificar situações didáticas que possam instaurar um processo de formação que considere o trabalho com gêneros textuais como um acontecimento de interação, ou seja, como uma prática de linguagem concreta, para que promova a formação de leitores proficientes e novos conhecimentos docentes.

Tomamos como referência a premissa de que a formação docente é um caminho importante para a busca da qualidade educacional e, por isso, esta pesquisa busca oportunizar a compreensão das estratégias no contexto de leitura de videoanimações, para que esse gênero não seja explorado apenas como uma forma de entretenimento, mas em suas potencialidades formativas de leitores críticos e atentos aos efeitos de sentidos possibilitados a partir da combinação de várias semioses. A partir das videoanimações é possível abordar temáticas do cotidiano social, apresentar uma proposta de crítica social, utilizar recursos de linguagem conotativa (metáforas visuais, por exemplo), ter curto tempo de duração e permitir um aprofundamento no processo de análise - (re)ver e (re)significar, despertar o interesse dos alunos, ter uma circulação no cotidiano dos alunos, ser de fácil acesso, explorar variados recursos semióticos de textualização. Acresce-se a isso, a possibilidade de transformar a atividade educativa em um momento significativo e lúdico. Para a compreensão do percurso percorrido por esta pesquisa, apresentaremos, a seguir, o desenho metodológico que caracteriza a constituição desta dissertação.

2 METODOLOGIA PROPOSTA

Este trabalho discursará com uma pesquisa teórica, com uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório, envolvendo a apresentação de propostas teórico-metodológicas para a exploração de estratégias de leitura a partir do gênero textual videoanimação.

A pesquisa exploratória, traz, em um primeiro momento, uma visão panorâmica sobre a temática da leitura e seu ensino. Contando com um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas sobre a perspectiva histórica do ensino da leitura, as concepções de leitura, as estratégias de leitura e as configurações linguístico-discursivas dos textos multissemióticos, a presente investigação se pauta em uma perspectiva interpretativista, nos moldes concebidos por Moita Lopes (1996), que dimensiona o objeto de estudo em uma perspectiva social. Nesse sentido, buscamos abordar a leitura como uma prática social.

A busca de documentos foi realizada pela internet, com a utilização de palavras chave que englobasse o tema leitura. Foram considerados documentos nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, sem limitação de ano de publicação.

Dessa forma, os questionamentos norteadores da pesquisa partem de compreender como se pode explorar as estratégias de leitura em videoanimações, uma vez que esse gênero ainda é pouco explorado em sala de aula (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020). Considerando que as estratégias de leitura podem favorecer a formação de leitores proficientes, este trabalho toma como hipótese que os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos por Solé (1998) podem iluminar uma proposta de leitura de textos multissemióticos, de modo especial, do gênero videoanimação. Para fins didáticos, apresenta-se no Quadro 1 os principais referenciais teóricos:

Quadro 1 - Principais referenciais teóricos.

Objetivo da pesquisa	Principais autores utilizados
O ensino da leitura no Brasil: Das influências e dos avanços de um percurso histórico	Chartier (1990); Zilberman (1999); Leiria (2012); Coracini (2005); Colomer e Camps (2002); Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986), Kleiman (1995), Lajolo e Zilberman (1991/2003), Leffa (1996); Geraldí (1984).
Concepções de leitura: Um processo complexo	Colello (2010); Coscarelli (2003); Rojo (2002); Solé (1998); Koch e Elias (2013); Orlandi (1996); Geraldí (1984/1999); Costa e Azevedo (2019); Kato (1985); Leffa (1996/1999); Kleiman (2009); Cafieiro (2017); Coracini (2005); Colomer e Camps (2002); Costa-Hübes (2010); Chartier (2004); Britto (2012).
Estratégias de leitura	Cantalice (2004); Rojo (2004); Solé (1998); Kleiman (1989/2013); Souza e Giroto (2013); Giroto e Souza (2010); Menegassi (2005).
Gênero videoanimação: Gestos de leitura e os multiletramentos	Rojo (2004/2009/2012); Lévy (1998); Souza (2021); Santaella (2004); Villarta-Neder e Ferreira (2019); Santos (2013); Limberger e Barbosa (2015); Silva (2021); Ferreira, Leandro e Coe (2019); Carmo (2017); Vieira (2008); Rojo e Almeida (2012)

Fonte: Autoria própria.

Evidencia-se que, a exploração de estratégias de leitura em videoanimações podem ser realizadas a partir da articulação com o trabalho com as habilidades previstas pelo SAEB/INEP e pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Com vistas a ilustrar a articulação entre teoria e prática em uma discussão acerca da temática estratégias de leitura na leitura de videoanimações foi apresentada uma análise da videoanimação Float (Pixar), disponível no canal do YouTube, com acesso aberto: <https://www.youtube.com/watch?v=1HAGuju_yKY&ab_channel=Pixar>. A escolha dessa videoanimação se deu por 6 (seis) motivos: a) temática explorada (por se tratar de um tema transversal e por ser adequada para o trabalho em sala de aula, por não se tratar de questão sensível); b) extensão temporal do vídeo (duração de 6,02 minutos); c) diversidade de semioses constitutivas da produção fílmica; d) possibilidade de articulação entre o texto e as estratégias de leitura, considerando o contexto de ensino (5º ano do Ensino Fundamental); e) acesso aberto e público, facilitando o contato dos discentes com o texto e f) disponibilidade de informações sobre o contexto de produção (motivação do produtor para a produção da videoanimação).

Para além disso, foi idealizada uma proposta de um caderno de atividades, voltada para professores que atuam no 5º ano do ensino fundamental, contemplando o trabalho com estratégias para a leitura da videoanimação Umbrella (Terra Brasil). O link para acesso é: <https://www.youtube.com/watch?v=S6ECyIYFgTE&ab_channel=TerraBrasil>. A proposta

do caderno é composta por duas partes: a) exposição teórica: que contempla uma apresentação sobre as estratégias de ensino (conceituação, tipos e relevância para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura); b) elaboração de atividades didáticas, explorando as estratégias.

Dentre algumas estratégia que podem ser exploradas nessa atividade, cita: **Estrutura do enredo**: do qual o leitor aprende a perguntar e a responder a quem, o quê, onde, quando e por quê; a fazer perguntas sobre o enredo. Em alguns casos, o leitor traça a linha do tempo, identificando personagens e acontecimentos. **Aprendizagem cooperativa**: que envolve o trabalho conjunto para aprender estratégias no contexto da leitura, como a leitura coletiva e a conversa sobre o que foi visot.

Cabe mencionar que a escolha dessa videoanimação se deu pelos seguintes motivos: a) articulação com outro gênero (entrevista que explicita o contexto de produção); b) qualidade da produção (imagens, sons, movimentos, cores entre outros); c) acesso público; d) temática explorada; e) exploração de várias semioses (cores, expressões faciais, sons, imagens entre outros); f) adequação do texto ao nível de ensino (5º ano) e à proposta de formação de professores. Para a proposta, foram utilizados os três momentos do processo de leitura propostos por Solé (1998): antes, durante e depois da leitura. Para facilitar a compreensão, foram retirados “prints”¹ de cenas que foram recortadas para a discussão proposta, a partir das habilidades de leitura previstas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Assim, a escolha de videoanimação se justifica em função de esse gênero integrar o cotidiano social dos alunos e de seu potencial para promover espaços para usos efetivos da linguagem, abrangendo o desenvolvimento da linguagem, da leitura, da escrita, da formação para a cidadania, da criticidade. Nessa direção, a proposta didática contempla questões ligadas aos referenciais teóricos estudados, tais como: momento pré-leitura, momento da leitura, momento pós-leitura, com atividades que permitam a exploração de diferentes estratégias de leitura.

O desenho organizacional desta dissertação se deu por meio de três capítulos teóricos: a) O ensino da leitura no Brasil: Das influências e dos avanços de um percurso histórico, b) Concepções de leitura: Um processo complexo e c) Estratégias de leitura. Além disso, consta o capítulo “**Gênero videoanimação: Gestos de leitura e os multiletramentos**”, cuja abordagem se configura como uma proposta teórico-metodológica, contemplando uma parte teórica e uma parte analítica (análise da videoanimação Float). Como anexo, apresenta-se o produto educacional, qual seja, o caderno pedagógico, que é composto por uma abordagem

¹ São fotos das imagens expressas pelos monitores ou telas dos computadores, notebook, tablet, etc.

teórica e uma proposta de atividades relacionadas ao trabalho com estratégias de leitura e a videoanimação Umbrella.

3 O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL: DAS INFLUÊNCIAS E DOS AVANÇOS DE UM PERCURSO HISTÓRICO

Ao abordarmos o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, é relevante considerar que essa prática de linguagem se efetiva em um contexto histórico-social-ideológico, que traz influências substanciais para a consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem e para a formação de professores. Nessa direção, este capítulo se ocupa da análise das influências e dos avanços dos diferentes momentos históricos. Essa compilação pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada e mais crítica dos processos didáticos relacionados às práticas de leitura em sala de aula, de modo mais reflexivo. Partindo dessa perspectiva, este capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca das influências da trajetória histórica das práticas sociais de leitura e de suas consequências para a ressignificação de concepções sobre o seu ensino².

Essa questão é destacada por Chartier (1990, p. 20), a partir do conceito de apropriação. Segundo o autor, a apropriação diz respeito à forma como os leitores recebem e se apoderam de textos e de objetos de conhecimentos, ou seja, ao modo como são instauradas as possibilidades de produção de novos sentidos e, conseqüentemente, dos modos de interagir com os textos. O autor postula que “[...] cada leitor, a partir de suas próprias experiências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.” No entanto, essa apropriação não se limita a uma dimensão subjetiva/individual, ela está intrinsecamente relacionada à cada época, que apresenta uma maneira partilhada e distinta de ler e que afeta o sentido dos textos e a forma com que são compreendidos. Nesse contexto, “a interpretação de um texto em uma determinada época está atrelada às formas nas quais se deu a apropriação do texto, ou seja, apesar da liberdade que o leitor tem de construir sentidos, é importante observar essas limitações” (BARTH, 2016, p. 96).

Assim, podemos nos valer de um exemplo citado por Chartier (2014), qual seja, “a revolução digital, que constitui também uma mutação epistemológica, modifica os modos de construção e acreditação dos discursos do saber. Pode-se, dessa forma, abrir novas perspectivas à aquisição de conhecimentos outorgada pela leitura” (CHARTIER, 2014, p. 34).

² As concepções de ensino de leitura serão abordadas no capítulo posterior. A opção pela apresentação após a trajetória histórica do ensino de leitura se fundamentou no entendimento de que a história influencia na construção de concepções e dos modos de realizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao tratarmos da história da leitura, consideramos válido nos reportar ao posicionamento de Zilberman (1999) que considera que essa abordagem histórica contempla: a) uma instituição (escola) e professores; b) uma técnica (escrita); c) uma tecnologia (suporte para os textos). Essas questões implicam em considerar o papel atuante da escola como propulsora de participação social e ascensão social; a escrita como um bem que permite o acesso a espaços sociais e a tecnologia como um espaço que agrega benefícios sociais e econômicos e que justifica a existência das obras e a sua conseqüente circulação. Para a autora, “a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler. A atividade da escola, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora” (ZILBERMAN, 1999, s.p.).

Assim, na busca de compreender a história das possibilidades de ler, apresentamos um breve panorama do contexto histórico do ensino da leitura, considerando os períodos: Brasil Colônia (1500 a 1821), Império (1822 a 1889), República (1889 a 1985), Nova República (1985 até os dias atuais, com ênfase na Era Digital)³.

3.1 Principais períodos históricos e as concepções de ensino da leitura no Brasil

Nesta seção, será apresentado um compilado das principais características do tratamento epistemológico e metodológico relacionado ao ensino da leitura, com vistas a problematizar a questão de que as metodologias de ensino sofrem influências dos modos de organização da sociedade e de que uma concepção crítica de leitura abarca a compreensão das questões implicadas na escolha do material didático, nas formas de avaliação, na clareza em relação às finalidades do processo de ensino, na seleção de textos, nas habilidades exploradas, nos documentos que parametrizam as práticas educativas entre outros.

Para efeitos didáticos, a discussão contemplará três momentos históricos basilares no panorama brasileiro.

³ Periodizar a História é dividi-la em épocas, períodos ou idades. Por ser sempre uma questão de interpretação, a periodização da história apresenta vários critérios: ou são de ordem política, como a divisão da História do Brasil, ou baseados em grandes marcos ou eventos [...]. Além de não ser possível uma periodização estritamente científica, ela será sempre condicionada pela situação em que se encontra o historiador (DOMINGUES, 2012, p. 35). Desse modo, optamos por essa organização que é bastante recorrente entre os autores que tratam da história do ensino da leitura no Brasil, com a inclusão do último período “era digital”, em função da revolução ocorrida nesse período seja em relação à organização do processo educacional, seja em relação à disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, que impactaram na constituição dos modos de ler e de se ensinar a leitura.

a) Brasil Colônia (1500 a 1821)

Ao iniciar a nossa discussão, consideramos o primeiro período - o colonial, do qual foram criadas as primeiras escolas, que tinham como professores os padres jesuítas.

Em conformidade com Saviani (2005), nesse período (1549 a 1759), a organização do trabalho de ensino dos professores, em que se incluía o ensino da leitura, ancorou-se numa abordagem pedagógica tradicional religiosa, de orientação católica, com um direcionamento para a imposição de costumes, tradições e interesses dos colonizadores em dominar os povos locais. Assim, o ensino da leitura servia de instrumento de dominação da colônia para a conversão ao cristianismo e para a aculturação de índios e de negros. Além de atividades de leitura silenciosa, havia situações de leitura oral (pelo professor, para o professor ou para colegas mais adiantados) e a cópia de livros pelos alunos, que tomava como base um acervo composto por livros de novenas, catecismo, resumos de histórias santas, sermões etc.

Segundo Leiria (2012), as práticas de leitura eram restritas às classes privilegiadas que ocupavam lugares institucionais da hierarquia, nos aparelhos administrativos, burocráticos e clericais. Para esse grupo de pessoas, segundo Vilalta (2010), a leitura contemplava outras produções, tais como obras literárias trazidas de outros países, relatos de viajantes e cronistas, relatórios governamentais, correspondências etc. Além disso, havia produções nacionais dos próprios formadores, que registravam informações para os europeus sobre as terras desconhecidas, a cultura, os costumes dos povos, a viabilidade da colonização, as riquezas encontradas (RASTELL; CALDAS, 2017).

Leiria (2012) destaca que em função das divergências entre os jesuítas (interesses religiosos) e os governantes (interesses do Estado), foram instituídos novos direcionamentos à educação brasileira. Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, houve a fundação de novas escolas, criação de bibliotecas e da imprensa oficial⁴. No entanto, esse investimento pouco influenciou na disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes. Além disso, a censura governamental ainda era bastante recorrente na sociedade daquela época, seja em função da legislação sobre venda, impressão e importação de obras, seja em função dos acordos com escritores, livreiros e impressores (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003).

⁴ “A vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, permitiu um novo rumo ao projeto educacional. Para atender às necessidades da nova capital e centro do Império Português, D. João VI refundou a academia militar (atual Academia Militar das Agulhas Negras), criou duas escolas de medicina – uma no Rio de Janeiro e outra em Salvador, transferiu a Biblioteca Real para cá (atual Biblioteca Nacional), criou o Jardim Botânico do Rio de Janeiro e a Imprensa Régia (primeira imprensa oficial que criou o primeiro jornal impresso do Brasil)” (LEIRIA, 2012, p. 04).

Por volta de 1820, com a Revolução do Porto, houve uma diminuição da influência estatal, o que permitiu o surgimento de outras tipografias, a ampliação das oportunidades de leitura e as primeiras publicações de livros didáticos, mas com intervenções governamentais, que ainda exerciam algum tipo de controle sobre a circulação dos materiais de leitura (LEIRIA, 2012).

Como se pode observar, o ensino da leitura do Brasil se inicia por práticas que se distinguem em função dos grupos sociais. Nessa direção, parece ser possível afirmar que o ensino que valoriza a recepção passiva dos textos em detrimento da reflexão crítica parece ter suas bases assentadas nesse período. As tendências de imposição de costumes e a consequente iniciativa de dominação dos povos parecem ter influenciado práticas didáticas em que o sentido está no texto, a proposição de questões de compreensão pautadas na materialidade textual e a falta de estratégias para a mobilização de comportamentos leitores. Soma-se a isso, a falta de acesso aos materiais para leitura e de políticas de formação de professores efetivas e continuadas para o trabalho com essa prática em sala de aula. Mesmo com a ampliação das oportunidades leitoras, o controle por parte do Estado ainda representava um empecilho para a disseminação das práticas de leitura que se pautassem nas experiências e nos interesses dos leitores.

b) Período imperial (1822 a 1889)

O segundo período que merece ser destacado é o período imperial. De acordo com Leiria (2012), com o retorno de D. João VI para Portugal, em 1821, e com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, houve uma nova reconfiguração da organização social do Brasil. Esse momento histórico representa uma marca relevante para a história do ensino da leitura, pois com a promulgação da primeira constituição brasileira, que instituiu a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, as mudanças sociais foram mais evidentes. Mesmo com muitas evidências de limitações⁵, é possível destacar algumas transformações⁶ que foram basilares para a constituição de uma educação essencialmente brasileira. Assim, embora em outros países, avanços decorrentes da Revolução Industrial, notadamente, na Inglaterra e França, o foco, no Brasil, centrava-se na importância do livro didático.

⁵ Baixos investimentos por parte do governo na imprensa e na produção de livros.

⁶ Experiências metodológicas (ex: Método Lancaster, pelo qual um aluno treinado ensinava um grupo de 10 alunos sob a vigilância de um inspetor); instituição de quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias, criação de um projeto de lei propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação e abertura de escolas para meninas (LEIRIA, 2012).

Nessa direção, considerando o contexto de escassez de livros para leitura e a centralidade dos livros didáticos, a manutenção do quadro de analfabetismo da população brasileira, as abordagens das metodologias de ensino influenciaram os processos de ensino e de aprendizagem das práticas de leitura. No entanto, podemos perceber avanços em relação ao período anterior advindos da criação de jornais, revistas e bibliotecas, além da abertura de portos. Soma-se a isso a oferta de cursos especializados para a preparação de profissionais, a organização da estrutura de ensino imperial em três níveis: primário, secundário e superior e a publicação de documentos legais (constituições e ato adicional), reformas educacionais entre outros. De acordo com Camargos (2018, p. 137), “várias foram as mudanças ao longo deste período histórico da educação no Brasil.” Assim, o ensino da leitura ainda sofre as consequências do baixo incentivo à escolarização da população. Para Galvão e Batista (1998, s.p.) “não só na escola, mas nas diversas instâncias sociais, eram raros os objetos disponíveis para a leitura, poucos os lugares onde se poderia adquirir esses objetos (bibliotecas e livrarias só existiam nas cidades mais populosas) e, conseqüentemente, poucos os leitores”. Além disso, as metodologias de ensino, recorrentemente, tornavam a leitura um instrumento de tortura, como uma forma de castigo para a manutenção da ordem e do autoritarismo⁷. Assim, o ensino da leitura, apesar de ter sido redimensionado nesse período, ainda era tomado como uma prática notadamente escolarizada, sem uma preocupação sistematizada com a formação crítica e estética dos sujeitos-alunos.

c) Período Republicano

O terceiro período do ensino da leitura no Brasil a que nos reportamos é o período republicano. Em função da extensão desse período, de 1889 até os dias atuais⁸, iremos

⁷ A partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir no país, ainda que alguns fossem impressos na Europa, livros de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização. Em 1868, Abílio César Borges iniciou a publicação de uma das séries mais editadas no período. Os livros foram considerados inovadores no momento em que foram editados: o *Primeiro Livro*, destinado ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, poderia substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos. Os demais livros da série tinham um caráter enciclopédico, trazendo conteúdos de várias áreas do conhecimento. De cunho mais instrutivo do que moral, os livros de Borges foram aplaudidos pela crítica intelectual da época, sendo reeditados várias vezes, educando gerações de brasileiros. O autor também era elogiado por, em sua prática como dono de escolas, ter abolido os castigos corporais, ainda utilizados na maioria do país. Apesar disso, Borges aparece, na memória dos alunos que estudaram com seus livros, como uma figura temida, capaz de provocar pavor (GALVÃO; BATISTA, 1998, s.p.).

⁸ De acordo com Lima, Oliveira e Conceição (2015), esse período pode ser subdividido de acordo com os marcos consagrados na chamada referência "política": Primeira República, Período de Vargas, República Populista e o Pós-64.

apresentar as características, de modo bastante genérico, com um recorte temporal: a) de 1889 a 1985; b) 1985 até os dias atuais (com ênfase na Era Digital).

Em relação a primeira fase, segundo Leiria (2012), esse período teve dois objetivos relevantes: a) transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e b) substituir a predominância literária pela científica. Assim, no período de 1920-1945, marcado pela efervescência política, intelectual e artística que atingiu a educação, foi criada a Escola Nova, que motivou uma série de reformas, tais como: atendimento às demandas da escolarização em massa do povo; organização de um ensino voltado para a formação plena configurado em dois tipos: a) ensino intelectual: pautado na observação e no raciocínio e no conhecimento das conquistas da humanidade; b) ensino pragmático: preparação para trabalhos práticos e pela atuação em atividades desportivas.

Nesse intermeio, ainda se destaca a Revolução de 30, que instaurou um modelo capitalista de produção no Brasil, o que permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial, culminando na criação do Ministério da Educação, na organização do ensino secundário e universidades existentes e na publicação de novas constituições (1934 e 1937), que trazem orientação para a organização político-educacional. Com a Reforma Capanema (1942 a 1946), também são publicados decretos regulamentavam o ensino primário, o ensino secundário e as distintas áreas do ensino profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola), sendo que o ensino secundário público era destinado à elite e o ensino profissionalizante para as classes populares.

Direcionando a exposição para o campo da leitura, de modo mais específico, podemos nos apoiar em Restaino (2005, p. 63), que considera que essa prática nos anos iniciais da República se pautava na “leitura e recitação expressiva de trechos de escritores portugueses e brasileiros de nota; explicação do sentido de cada trecho lido ou recitado; exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras.”

Posteriormente, há uma alteração dos modos de se ensinar a leitura. Assim, segundo Lima, Oliveira e Conceição (2015, p. 6), “a leitura deixa de ser oral e passa a ser leitura silenciosa. Esta surge com os acontecimentos da nova sociedade que se diz moderna e que almeja o progresso, estes acontecimentos são basicamente o aumento no número de informações, a necessidade de escolarização em massa e a aceleração do crescimento urbano”. A valorização da leitura silenciosa relacionava-se ao fato de ela poder potencializar a ampliação de experiências individuais.

Nesse âmbito, merecem destaque o caráter formativo da leitura, seja para explicitar as diferenças entre sexos (e impor modos de se comportar para alunos e alunas), seja para formar o cidadão patriota (valorização da Pátria, de seus representantes, do trabalho, da natureza).

Para Restaino (2005), com o decorrer dos anos, esses exercícios de leitura oral e silenciosa foram desaparecendo dos programas de língua portuguesa, surgindo uma leitura com finalidades de estudo da gramática da língua e transferindo para as aulas de literatura a incumbência de formar o leitor e divulgar a cultura nacional⁹.

Nesse período merece destaque a obra *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero (1888), que foi o primeiro estudo sistemático da nossa literatura e que defendia a relevância de uma formação do povo brasileiro, considerando a sua diversidade étnica e cultural, sem tanta dependência da produção cultural de Portugal e França. Embora os propósitos do ensino da leitura, por meio da literatura, tivessem essa proposta voltada para a formação do povo brasileiro, havia a supervalorização de obras que representavam a cultura das humanidades clássicas, uma vez que o ensino era extremamente elitista e a literatura era um modo de inserção no mundo “civilizado”, o que assegurava privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. Essa polêmica entre valorização da literatura brasileira e da literatura portuguesa influenciou os modos de conceber o ensino da leitura, obtendo substancialmente, uma valorização dos padrões internacionais de cultura.

Conforme explicitado, o período republicano compreendeu um recorte temporal amplo, sendo alternadas as concepções de ensino, que variavam entre propostas mais populistas e propostas menos populistas. Assim, a prática da leitura era vista ora como possibilidade de fundação de uma unidade nacional e de consolidação dos valores cívicos, ora como possibilidade de manutenção do poder das elites e da diversificação cultural.

Esses dados são relevantes para o estudo do ensino da leitura no Brasil, uma vez que sinalizam que a educação é fortemente influenciada por interesses políticos, o que explicita uma falta de clareza, nesses períodos, na criação de políticas públicas voltadas para a formação de leitores e que possam consolidar iniciativas explícitas para a constituição de uma história da leitura.

Nesse período, houve várias reformas educacionais, bem como a promulgação de leis que regulamentavam o sistema de educação brasileiro. Isso representou vários avanços para a consolidação da educação como direito de todos e dever do Estado, mas o direcionamento das

⁹ Nesse período, merece destaque a obra *Antologia Nacional*, de Carlos Laet e Fausto Barreto, que foi editada pela primeira vez em 1895 e reeditada até o ano de 1969, servindo de referência para a formação de muitos brasileiros.

propostas pedagógicas para interesses governamentais afetou a constituição de uma política de leitura, que pudesse efetivamente instaurar uma tradição cultural de produção e de recepção de textos nas escolas e o potencial emancipador das práticas de leitura. Para Bertolli, Costa e Souza (2019, p. 141), “nem sempre o sistema educacional disciplinador permite essa plena emancipação e, a depender do contexto político-social, as delimitações se tornam mais margeadas, aprisionando os sujeitos envoltos nessa conjuntura, também os leitores”.

Podemos considerar que, em termos da história do ensino da leitura¹⁰, merece destaque a publicação da obra “O texto na sala de aula”, de João Wanderley Geraldi (1984), que serviu de referência para o tratamento dado à prática escolar da leitura no Brasil¹¹ e que mobilizou um movimento de democratização de uma pedagogia da leitura de modo mais contextualizado e significativo. Segundo Paula (2015, p. 295), a partir das concepções de Geraldi:

o texto passou a ser tomado como objeto de ensino, e o trabalho do professor em sala de aula começou a exigir deste um conhecimento pautado nas concepções de linguagem e de sujeito. Abordando o texto como objeto de ensino, Geraldi propôs três práticas para o trabalho com o texto: leitura, produção e análise linguística.

Esse pioneirismo de Geraldi no ensino de língua portuguesa atendia a uma necessidade social e política da sociedade da época com relação à melhoria da qualidade de ensino, para o que deveria contribuir a aplicação das novas ideias linguísticas no ensino de língua portuguesa das escolas brasileiras, especialmente o interacionismo linguístico. Isso tudo ocorria coerentemente com um processo de redemocratização do país, em que a linguagem deveria contribuir para construir a consciência política a ser estabelecida. Dessa forma, Geraldi, com a coletânea *O texto na sala de aula*, veiculou nas escolas brasileiras uma proposta para o ensino de língua portuguesa mediante o trabalho com o texto a partir das três práticas: leitura, produção e análise linguística. Esse trabalho foi veiculado desde 1984 por essa coletânea e pela atuação de Geraldi e dos professores que com ele participavam da divulgação dessas ideias, desenvolvendo atividades no âmbito do que ficou conhecido como “projeto do Wanderley”. A Linguística “chega”, então, ao Brasil, propiciando a formulação de propostas de mudanças para o ensino de língua portuguesa (PAULA, 2015, p. 295).

Podemos compreender que, segundo Geraldi, é importante salientar que o ensino da língua portuguesa demanda uma atenção às concepções de linguagem que embasam as

¹⁰ Não temos a pretensão de fazer um levantamento exaustivo das pesquisas que contribuíram para o avanço dos estudos sobre leitura no Brasil. A menção aos autores aqui citados se deve ao fato de esses autores terem integrado a formação da autora deste trabalho.

¹¹ Araújo (2001, p. 79) pontua que “faz-se importante lembrar que Geraldi não está sozinho na construção de um novo paradigma de ensino de língua materna”. Pesquisadores, como Carlos Franchi e Sírio Possenti, entre outros também contribuíram para o avanço das discussões sobre o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula.

práticas de linguagem e de ensino da linguagem. Assim, o que se evidencia em uma perspectiva enunciativo-dialógica que na atividade de leitura, é fundamental considerar que cada enunciado é manifestado por meio de gêneros discursivos, é produzido em um tempo e espaço singulares e, portanto, traz consigo os aspectos sócio históricos, nos quais têm papel essencial o leitor a quem o enunciador do texto se dirige.

Nesse sentido, Geraldí (1984), assim como outros autores, foram de extrema importância para fomentar as discussões a respeito do ensino da leitura no período entre 1984 a 1997, dos quais podemos citar: Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986), Kleiman (1995), Lajolo e Zilberman (1991/2003), Leffa (1996), Colomer e Camps (2002) e outros, que desde então, abordam o ensino da leitura como um processo que não é apenas de (de)codificação, mas que avança para questões linguístico-semióticas, textuais e discursivas, envolvendo a interação social.

Outra autora que traz contribuições substanciais para o avanço dos estudos sobre o ensino da leitura no Brasil é Kleiman (1995), que articula o processo de leitura, às estratégias cognitivas e metacognitivas, abordando também o conceito de letramento, que surge como uma forma de explicar o impacto da leitura e da escrita em todas as esferas e não somente na escola. Para a autora,

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Considerando o contexto dos letramentos, com foco direcionado para a leitura literária, Lajolo e Zilberman (1991/2003) trouxeram contribuições para o encaminhamento de práticas de leitura. Para essas autoras, a literatura pode contribuir para a produção e a apropriação de conhecimento, uma vez que possibilita o diálogo entre características estéticas do texto e as motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas que contribuem para o processo de produção de sentidos do texto literário.

Além da literatura para jovens e crianças, as autoras realizaram e realizam importantes estudos sobre o papel da leitura em diferentes contextos e situações históricas. Em “*A Leitura Rarefeita*” (1991/2003), buscam traçar a perspectiva histórica, para a formação da leitura no

país. Esse estudo procurou especificar a formação da leitura ligada às questões histórico-sociais dentro da constituição de um mercado específico, voltado à publicação de livros no país.

Nesse mesmo viés, Colomer e Camps (2002) abordam a importância do ensino da leitura no Brasil e afirmam que o registro historicamente construído ocorre pela existência da memória coletiva. Para as autoras,

Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (COLOMER; CAMPS, 2002).

Por isso, Colomer e Camps (2002) sinalizam que a atividade leitora não está dissociada da dimensão cognitiva e da dimensão social. Ler exige a mobilização de conhecimentos prévios e esses conhecimentos são advindos das experiências sociais. Assim, ensinar utilizar, analisar e comparar o conhecimento prévio com as informações trazidas pelo texto que está sendo lido é uma estratégia cognitiva que além de auxiliar o processo de compreensão textual, emanará possibilidades para o leitor verificar, integrar e conhecer as mudanças ocorridas nos esquemas conceituais. Nesse processo, há a necessidade de se realizar inferência, que irá ativar os conhecimentos prévios ou buscar os conhecimentos extratextuais (conexão entre o texto explícito e o conhecimento prévio) e os intratextuais (conexão entre as unidades linguísticas do texto com finalidade de continuidade no processamento textual) para o processo de produção de sentidos e compreender as pistas deixadas pelo autor, segundo o seu projeto de dizer.

Para finalizar esta seção, é válido, para além das pesquisas realizadas por diferentes autores citados anteriormente, destacar a produção de dois documentos que foram basilares para a configuração das práticas de leitura no contexto brasileiro: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

No documento parametrizador do ensino no Brasil - Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997, p. 42- 43), consta que:

a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça

sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola (BRASIL, 1997, p. 42- 43).

Ao defender a ideia de leitura como uma prática social, o documento assume como pressuposto básico a relevância dos gêneros textuais para uma concepção de leitura como processo de produção de sentidos, da clareza dos objetivos de leitura, da constituição dos sujeitos-leitores, da adequação da seleção de materiais de leitura diversificados, do uso de estratégias (seleção, antecipação, inferência e verificação) na ação leitora e do contexto de produção, circulação e recepção dos textos.

Partindo dessa concepção de leitura como prática social e interação, entende-se que um dos objetivos da escola é formar cidadãos que compreendam textos diferentes, com os quais experimentem novas vivências, adquiram conhecimentos, desenvolvam habilidades, sejam capazes de mobilizar estratégias, tornando-se sujeitos atuantes em sua aprendizagem e leitores proficientes.

Para além desse documento, merece destaque a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), que se configura como novas diretrizes para a organização curricular das escolas brasileiras. No que tange à leitura, de modo mais específico, o documento abarca uma concepção de leitura pautada nos seguintes pressupostos: A leitura possibilita várias interpretações; A leitura é uma multiplicidade de processos; É interativa, social e discursiva; É atribuição autônoma de significado à escrita; Considera os contextos de produção; Interação; Interpretação Compreensão; Contextos de produção; Capacidades de apreciação e réplica; Finalidades e objetivos de leitura; Relações de intertextualidade; Relações de interdiscursividade; Percepção de outras linguagens; Prática social; Prática discursiva; Práticas de uso e reflexão; Formações discursivas; Dialogia entre textos; Contexto socio-histórico; Usos e funções; Formas de interação; Reconfiguração do papel do leitor; Compreensão ativa (réplica ativa) (BRASIL, 2018).

Assentada em pressupostos que concebem a leitura como uma prática social, ou seja, que tem por objetivo a interação entre sujeitos, a BNCC defende uma proposta pedagógica de

formar leitores responsivos, que se posicionam em relação ao texto lido. É relevante apontar ainda que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67-68) explicita que:

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, 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, 2018, p. 67-68).

Nessa direção, a diversidade de textos já sinalizada pelos PCN assume na BNCC uma supremacia, tendo em vista as demandas da sociedade da informação, ou seja, conhecimentos e habilidades relacionadas à cultura digital, que abrange aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais.

Essa participação envolve a compreensão do contexto do mundo digital, de seus impactos e avanços sociais, a adoção de atitude crítica, ética e responsável nos processos de interação, aos usos reflexivos das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, aos usos da tecnologia digital para solucionar problemas e para expressar manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Diante do exposto, as práticas da leitura são contextualizadas em campos de atuação social (FIGURA 1), o que evidencia diferentes habilidades para cada contexto de produção, circulação e recepção dos textos lidos.

Figura 1 - Campos de atuação social.

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 82).

Ao organizar o ensino de língua portuguesa e partir dos campos de atuação social, a BNCC (2018) buscou contemplar diferentes dimensões formativas relacionadas aos usos da linguagem na escola e fora dela, considerando as especificidades dos diferentes tipos de interações, criando

condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 82).

Apesar dos desafios ainda enfrentados pelas escolas brasileiras no que tange à formação de leitores, consideramos que orientações pautadas em uma perspectiva de uso social da linguagem podem representar iniciativas para avanços nos modos de conceber e de abordar as práticas de leitura em sala de aula.

Nessa direção, as práticas de leitura, no contexto brasileiro, são também norteadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é um conjunto de avaliações externas, que permitem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, por meio de testes aplicados a cada dois anos em toda a rede pública e em uma parte da rede privada.¹² O SAEB conta com um documento parametrizador que serve como referência para direcionar o ensino e a aprendizagem para a preparação dos alunos para a avaliação. Esse documento é denominado de Matrizes de Referência de língua portuguesa e matemática e os seus

¹² O Saeb começou a ser realizado em 1990, nessa mesma época o Governo Federal começava a conhecer a qualidade da educação básica brasileira e avalia uma porção das escolas públicas. Em 1993, a segunda edição do Saeb repete o formato da primeira avaliação e permitiu aprimorar os processos. No ano de 1995, uma nova metodologia foi adotada no Saeb para a construção da avaliação e análise de resultados, chamada de a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que possibilitou comparar os resultados das avaliações e a levantar dados contextuais. Na edição de 1997, a avaliação foi realizada pelos níveis de proficiência. A novidade da quinta edição do Saeb, de 1999, é a realização de testes de geografia. Em 2001, o Saeb passa a aplicar avaliações somente de língua portuguesa e matemática. O sétimo Saeb, de 2003, manteve o formato da edição anterior. Mas, em 2005, o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, em que o sistema passava a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Em 2007, foi possível ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as aprovações, reprovações e abandono, calculados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Portanto, em 2009 ela completou dez edições que em 2011 seguiu no mesmo formato das edições anteriores. No ano de 2013, passou a compor o Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental em caráter experimental, em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproximava as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar. Em 2017, a avaliação tornou-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e foi aberta a adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim em 2019, completando três décadas de realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (INEP, 2020).

descritores¹³, com o foco em cada uma das etapas de ensino avaliadas. Para Oliveira (2011, p. 20), essas matrizes tornaram-se, então, um documento norteador para “a avaliação do aprendizado da língua portuguesa e um referencial de ensino para os livros didáticos, que buscaram adaptar-se às orientações dos descritores.”

Em função do foco deste trabalho, apresentaremos, brevemente, a matriz de referência que parametriza a avaliação dos procedimentos de leitura no 5º ano do ensino fundamental e que será tomada como base para a nossa proposta de atividades de leitura de videoanimações.

Ao discorrer sobre essa questão, vale destacar que a matriz de referência comporta duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico, conforme podemos observar no Quadro 2, a seguir:

¹³ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf

Quadro 2 - Matriz de referência (SAEB).

Objeto do conhecimento	Competências¹⁴
Tópicos	Descritores
Procedimentos de leitura	D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 Inferir uma informação implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Relação entre textos	D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Coerência e coesão no processamento do texto	D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Variação linguística	D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte:

<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf>

¹⁴ De acordo com Janete Bridon e Adair de Aguiar Neitzel (2004, p. 444), a Matriz de Referência em Língua Portuguesa diferencia os dois termos "habilidades" e "competências", trazendo a definição de competência, como afirma o documento, baseada em Perrenoud: "[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles" (BRASIL, 2008, p. 18). Contudo, de acordo com o próprio Perrenoud (1999), definir "competência" não é tarefa fácil, pois: "A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a definição" (PERRENOUD, 1999, p. 19, grifos do autor). Assim sendo, pode-se pensar que, ao usar-se o termo, deve-se apontar o sentido em que ele será utilizado. Em seu livro Construir as competências desde a escola, por exemplo, Perrenoud (1999, p. 21, grifos nossos) afirma: "As competências, no sentido que será utilizado aqui, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie", sendo assim, nesse caso, competência é aquilo que é construído por meio de vivências, de trocas culturais, ou seja, não é inerente ao indivíduo. Já o termo "habilidade", segundo a Matriz de Referência em Língua Portuguesa, relaciona-se às "competências já adquiridas" (BRASIL, 2008, p. 18), ou seja, para a Matriz, a partir do momento em que o indivíduo adquire um conjunto de competências, este passa a ter a habilidade. Ou seja, para adquirir a habilidade da primeira dimensão, o leitor precisa adquirir as competências da segunda. Entretanto, apesar da separação dos conceitos de habilidade e competência feita pela Matriz (BRASIL, 2008), o próprio documento mescla os termos quando afirma: "A habilidade indicada por este descritor objetiva reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão", visto que, anteriormente, o documento aponta que o descritor, elemento da segunda dimensão, é uma competência.

Vale destacar que, de acordo com o documento PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008, p. 23), "[...] de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido". Assim, os tópicos explorados pela proposta de avaliação contemplam dimensões ligadas aos processos de produção, de circulação e de recepção dos textos e devem considerar o contexto em que se efetiva o processo de ensino e de aprendizagem.

Pesquisas apontam que as avaliações externas têm suscitado discussões sobre o ensino de leitura. Fuza e Menegassi (2009, p. 15), por exemplo, consideram que os itens, com seus enunciados, precisam estar assentados em uma concepção de leitura que sustente uma perspectiva interacionista da linguagem, “possibilitando a formação de um estudante crítico diante de sua realidade, capaz de agir e atuar nas diferentes situações sociais, conforme propõe a avaliação oficial.”

Complementando o exposto, Bertin e Costa-Hübes (2017, p. 10) pontuam que as habilidades propostas nos descritores “requerem um leitor competente, que saiba fazer uso da leitura nas diferentes situações sociais em que estiver inserido; que saiba compreender os diferentes textos com os quais vier a interagir, sejam estes verbais (orais ou escritos) ou não verbais (textos multimodais)”.

Nessa perspectiva, a avaliação externa deve estar alinhada aos princípios de avaliação da disciplina de língua portuguesa, em que “avaliar significa verificar o que os alunos conseguiram assimilar no seu processo de ensino, o quanto eles avançaram na aprendizagem e em que nível se encontram na aquisição dos conhecimentos.” (MENEGASSI, 2010, p. 57) O autor explica que a avaliação sob essa abordagem requer a compreensão de leitura como produção de sentidos, na qual professor e aluno possam se observar, ou seja, observar a si mesmos em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, é relevante que as práticas de ensino de leitura apresentem clareza em relação à concepção que a sustentam. Para fazermos uma provocação acerca do tratamento concedido pela escola a essa prática de linguagem, a próxima seção apresenta uma reflexão sobre as concepções inerentes à ação leitora.

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA: UM PROCESSO COMPLEXO

Ao abordarmos a questão do ensino da leitura é relevante discorrermos sobre as concepções que embasam as práticas de ensino e de aprendizagem. De acordo com Colello (2010), a compreensão (e a revisão) das concepções de leitura e escrita ajuda a compreender o “o que ensinar” e o “como ensinar”, a vislumbrar procedimentos que podem agregar vícios nas práticas pedagógicas e culminar em fracasso escolar. A autora ainda considera que diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura coexistem na escola, explicitando um contexto de imprecisão de objetivos, de ineficiência das práticas de planejamento e de avaliação, de desajustamento metodológico, de insegurança dos professores, de desequilíbrio do projeto educativo e de incerteza de resultados.

Desse modo, a partir das bibliografias estudadas, apresentamos, neste capítulo, uma compilação das três concepções de leitura: decodificação, atribuição de sentido e processo de interação, que serão abordadas de modo panorâmico. Vale destacar que não existe um consenso se a decodificação, a atribuição de sentido e o processo de interação se constituem como concepções ou como atividades constitutivas do processo de leitura. A opção por caracterizá-las como concepções se deve ao fato de, na história da leitura, determinados procedimentos metodológicos privilegiarem uma delas como base do processo de ensino e de aprendizagem. Mas, ressaltamos que o ato de ler um texto contempla as três dimensões supracitadas. Assim, este capítulo não tem a preocupação em assumir uma linha teórica ou de caracterizar as linhas teóricas dos autores citados, mas de apresentar as contribuições para a caracterização das concepções de leitura. Embora essa não seja uma prática comum na produção de um texto acadêmico, ressaltamos que os autores, recorrentemente, nas discussões acerca das concepções de leitura não apresentam o seu posicionamento segundo a linha teórica a que se filiam, mas realizam uma contextualização dos diferentes modos de se pensar a leitura e seu ensino.

4.1 Leitura como processo de decodificação

No que diz respeito a leitura a primeira dimensão é a decodificação, que é a base para a ação leitora, pois sem esse procedimento a leitura não pode ser efetivada. No entanto, há outras questões que estão implicadas no ato de ler e devem ser consideradas na constituição de uma concepção acerca do que é ler.

Nessa direção, no percurso histórico do ensino da leitura, a concepção de leitura como decodificação se consubstanciou em práticas que valorizavam o ensino do código que constitui o sistema de escrita. Desse modo, as propostas de ensino se pautavam no trabalho com letras, sílabas, sons e na decifração de palavras escritas em atividades voltadas à memorização. Para Fuza (2010, p. 12), o ato de ler é concebido “como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias”. Assim, o fato de o aluno conseguir decifrar o código, ler palavras, frases e textos seria suficiente para ser considerado um leitor, ainda que não o fizesse com adequada compreensão das ideias do texto lido.

No âmbito da alfabetização, essa prática era recorrente. De acordo com Calil (1994), alguns métodos de alfabetização propunham a leitura de textos simples, de frases curtas, sem conectivos, pronomes e palavras desconhecidas ou atividades que, simplesmente, exigiam a transposição de questões explícitas do texto para as respostas propostas pelo professor. Nessa direção, Koch e Elias (2013, p. 10) considera que essa concepção de leitura centraliza o foco no texto, que é visto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”, exigindo o conhecimento do código. Para as autoras, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”, cabendo ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto.

A leitura, nessa dimensão, normalmente, acontece de modo indutivo e linear das informações, em que o leitor processa primeiramente seus elementos composicionais, seguindo um modelo hierárquico que obedece às sequências. “A leitura passa a ser processada inicialmente pelas unidades menores, no caso, as letras e sílabas, para as partes mais amplas, como: palavras, textos” (PANICHELLA, 2017, p. 125).

A partir das considerações feitas, podemos considerar que a decodificação é relevante para a ação leitora, mas não representa a totalidade do processo de leitura. Essa dimensão representa um dos procedimentos necessários para a qualidade da ação leitora.

De acordo com Coscarelli (2003, s.p.),

A decodificação é o processo no qual o leitor transforma as retas e curvas que compõem as letras em sons oralizados ou numa imagem mental do som. Essa operação seria simples se cada letra fosse pronunciada sempre da mesma forma. A decodificação pressupõe saber que a escrita representa os sons da língua e não as ideias. [...] As operações envolvidas em reconhecer as letras e seus sons naquele contexto fonológico, compor a sílaba e identificar a palavra ou expressão acontecem recursivamente ao longo do

texto, cujo processamento mais global, ou seja, de parágrafos ou trechos maiores, interfere no processamento mais local, ou seja, no reconhecimento das letras, sons, sílabas e palavras, gerando um ciclo em que o significado do todo colabora para a identificação das partes e as partes, por sua vez, desempenham também um papel fundamental para a construção do todo. Desde a alfabetização, uma leitura fluente depende de uma decodificação bem feita. Isso não significa que o leitor precise decompor, uma por uma, as palavras em sílabas e as sílabas em letras. Uma leitura assim demandaria muito tempo de processamento e prejudicaria a construção do sentido. A fluência da leitura depende de uma decodificação rápida e precisa, em que o leitor reconhece palavras e expressões como um todo, sem precisar identificar conscientemente cada uma das suas partes. Essa decodificação rápida é crucial, uma vez que libera mais recursos cognitivos do leitor para a construção de sentidos do texto e para utilização de outras estratégias de leitura que ampliarão seus níveis de proficiência (COSCARELLI, 2003, s.p.).

O excerto supramencionado explicita a relevância da decodificação como uma parte constituinte da atividade de leitura, mas que não pode ser tomada como a totalidade do processo, conforme pontuado anteriormente. Vale destacar que o sistema linguístico da Língua Portuguesa apresenta arbitrariedades da constituição fonológica do idioma e os textos podem abarcar uma diversidade de variações linguísticas e de palavras desconhecidas por parte dos leitores, o que pode representar desafios para a realização da atividade leitora. (SILVA, 1988).

De acordo com Rojo (2002, p. 4), esse procedimento também se reveste de complexidade e possibilita outros processos que se constituem em operações cognitivas. Para a autora, essa operação possibilita

compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (ROJO, 2002, p. 4).

Conforme podemos depreender a decodificação é parte integrante do processo de leitura. Mas não podemos desvinculá-la da capacidade de extrair significados, de compreensão, interpretação e análise textual. Segundo Dell'Isola (1997), o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. É preciso uma organização de conhecimentos adquiridos que se relacionam com os interesses individuais, experiências, expectativas e necessidades. Dessa forma, o leitor participa não apenas decifrando os sinais, mas produzindo

sentidos, compreendendo-os e, para isso é preciso levar em consideração o contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Segundo Kato (1995), na fase de alfabetização, a decodificação se configura como uma ação relevante em função da pouca familiaridade que os alunos podem ter com o sistema de escrita, mas o processo de produção de sentidos será o propósito basilar da atividade de leitura. Portanto, é indispensável que as atividades didáticas contemplem tanto a dimensão fonográfica¹⁵ do sistema linguístico, quanto o conteúdo do texto e suas possibilidades de interpretação. Complementando essa questão, Leffa (1996) afirma que a leitura não deve ficar restrita à extração de ideias de um texto, pois o verbo “extrair” não reflete o que de fato acontece na ação leitora.

Nessa direção, Solé (1998) afirma que o ensino da língua deve contemplar o desenvolvimento da habilidade metalinguística (reflexão conhecimento sobre a estrutura e o código da língua), que possibilita assumir a linguagem como objeto de reflexão e desenvolvimento da competência na leitura e escrita. No entanto, a autora considera que a reflexão linguística deve estar pautada em contextos significativos para a criança e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas.

Diante do exposto, podemos considerar que a decodificação possibilita maior fluência na ação leitora, propiciando o avanço para níveis superiores, como a compreensão, a síntese e a criticidade. Por outro lado, na fase de alfabetização a decodificação possibilita aos leitores iniciantes o desenvolvimento na influência da ação leitora.

4.2 Leitura como processo cognitivo

Prosseguindo com as dimensões aludidas no início deste capítulo, passamos a tratar da segunda concepção: a leitura como processo cognitivo, que atribui papel de destaque ao leitor, que é responsável pela construção do sentido, já que a leitura está assentada em conhecimentos de mundo adquiridos previamente, porque por meio desses conhecimentos que ele atribui significado ao texto.

Essa concepção implica questões ligadas às dimensões cognitivas, que levam em consideração a ativação de conhecimentos que contribuem para o processamento de vários tipos de informações (ortográficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas) e para a associação

¹⁵ Dimensão fonográfica diz respeito a relação fonema e grafema.

entre dados novos e aos pré-existentes na memória (BORBA; PEREIRA; SANTOS, 2014). Citando Castro (2007), os autores consideram que várias habilidades são relevantes:

- a) linguística: habilidades referentes aos constituintes e ao funcionamento da língua;
- b) textual: habilidades relativas à organização das sequências de enunciados que compõem os textos;
- c) referencial: habilidades relacionadas às experiências do indivíduo e seu conhecimento prévio;
- d) de relação: habilidades relativas às regras envolvidas nas relações interpessoais, considerando os papéis e intenções dos participantes;
- e) situacional: habilidades relativas aos fatores externos (sociais, culturais e circunstanciais) que podem afetar a comunicação. (CASTRO, 2007a, p. 88 *apud* BORBA; PEREIRA; SANTOS, 2014, p. 22).

Nessa direção, é interessante pontuar que a leitura contempla também conhecimentos prévios que envolvem usos e convenções ligados à comunicação linguística e conhecimentos referentes ao tema do texto, assim como a identificação da temática e reconhecimento das relações entre as sequências do texto, diferenciando os diferentes tipos de textos.

Essa concepção de leitura se assenta em dois princípios básicos: a) a consideração dos conhecimentos prévios por parte do leitor (conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos textuais, conhecimentos linguísticos etc); b) a mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Ao mobilizar os conhecimentos prévios, o leitor pode realizar inferências, fazer associações, relacionar partes do texto em um conjunto coerente. De acordo com Coscarelli (2003, s.p.):

conhecimentos prévios são os saberes ou as informações que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos. [...] No entanto, a situação é bem mais complexa do que isso. Primeiramente, precisamos pensar a respeito do funcionamento da memória. Sabemos que nem sempre é fácil acessar as informações. Tudo indica que não há compartimentos na mente onde as memórias são guardadas, mas há ativações neuronais que reconstróem as informações. [...] Um segundo aspecto importante é a dinamicidade do conhecimento. Temos muito conhecimento em nosso cérebro e esse conhecimento não é estático. Ele se renova, se modifica, se enriquece ou se perde a cada instante. [...] Um terceiro aspecto relevante são os tipos de conhecimento prévio: conhecimento intuitivo, científico, linguístico, enciclopédico, procedimental, entre outros. [...] O que normalmente se chama de conhecimento prévio na leitura são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de

informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele (COSCARELLI, 2003, s.p.).

No entanto, a qualidade do conhecimento prévio também precisa ser considerada nesse processo. De acordo com Flores (2015), o uso de conhecimento prévio na atividade de leitura nem sempre representa benefícios para a compreensão, uma vez que em algumas circunstâncias, “é possível que tal conhecimento possa ser incompatível com a informação presente no texto que o indivíduo está lendo, levando-o a deturpar ou simplesmente não considerar o que lê” (FLORES, 2015, p. 48).

Assim, se o leitor tiver crenças muito arraigadas sobre determinado assunto, esse leitor poderá ser influenciado a direcionar a compreensão para uma perspectiva que não é a mais adequada para a reconstrução do projeto de dizer do autor do texto lido. Nesse sentido, a exploração das experiências prévias precisa ser adequadamente considerada pelo professor, que poderá fornecer espaços para a constituição de saberes antes mesmo da proposição da leitura dos textos. Essas experiências podem estar relacionadas às informações sobre determinado assunto, questões relacionadas aos modos de ser e de estar no mundo, práticas sociais e culturais, os modos de organização e de funcionamento da linguagem entre outros.

Já em relação às estratégias de leitura¹⁶, podemos considerar as suas potencialidades para que o leitor tenha mais controle do percurso de atribuição de sentidos e melhor compreensão do texto lido. Segundo Gonçalves (2008, p. 141), as estratégias contribuem para que o leitor possa, entre vários procedimentos, “determinar as ideias principais do texto; resumir a informação contida no texto; efetuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre os conteúdos do texto; por fim, monitorar a compreensão”.

Vale destacar que estratégias são operações mentais, usadas na construção do sentido de um texto. Tais estratégias são normalmente utilizadas de modo intuitivo por leitores proficientes, podendo ter seu desenvolvimento estimulado nos alunos por meio de práticas de ensino que estimulem o desenvolvimento desses mecanismos.

¹⁶ Para Lopes (1997, p. 67), a estratégia é uma instrução global, que tem a característica de ser flexível, tendo em vista cada escolha necessária que deverá ser feita mais adiante durante o curso de uma ação. Em outras palavras, a estratégia diz respeito à maneira global e progressiva de decidir os tipos de ações alternativas que serão tomadas no transcorrer do curso das ações. A estratégia é, pois, um mecanismo psicológico permanente, em constante estado de alerta, visto que estamos envolvidos com e em ações a todo momento. Ela tem grande alcance porque vai abranger a totalidade da ação, mas ao mesmo tempo é de grande economia por se adaptar da melhor forma a cada tipo de ação, ou seja, para realizar cada um dos tipos de ação a estratégia se organiza de um modo mais adequado.

Nessa direção, Kleiman (2013) distingue dois tipos de estratégias: a) as cognitivas: são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ocorrendo de modo automático. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não através de regras e b) as metacognitivas: são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação.

Garcia (2016, p. 6) esclarece que “estratégias cognitivas de leitura podem ser definidas como operações inconscientes do leitor, isto é, não atingem o nível da consciência. Estratégias metacognitivas são compreendidas como aquelas operações feitas pelo leitor tendo um propósito consciente, cuja capacidade permite-lhe falar e explicar a sua ação”.

Ao caracterizar as estratégias cognitivas, Kleiman (2008, p. 65) explica que elas [...] “estão baseadas no conhecimento implícito internalizado que temos pelo fato de falarmos a língua (...) são, portanto, operações para o processamento do texto que se apoiam no conhecimento de regras gramaticais implícitas (...) e no vocabulário”.

Embora não estejam circunscritos à leitura, os processos atencionais, perceptivos, mnemônicos, de categorização, inferências e de solução de problemas estão implicados como processos cognitivos, pois, segundo Jou (2001, p. 32),

quando se lê, especialmente quando se compreende o que se lê, o sistema cognitivo realiza vários processos, como reconhecer as letras, transformar as letras em sons, representar fonologicamente a palavra, ativar a variedade de significados, selecionar o significado mais apropriado ao contexto, dar a cada palavra seu valor sintático, construir o significado da frase, integrá-la ao sentido global do texto e realizar inferências baseadas no conhecimento do mundo (JOU, 2001, p. 32).

Ao serem consideradas como operações inconscientes do leitor, as estratégias cognitivas se configuram como sendo procedimentos automáticos, sem que haja um processo reflexivo sobre a ação.

No que diz respeito às estratégias metacognitivas, é relevante destacar que elas implicam um monitoramento da compreensão por parte do próprio leitor durante a leitura, seja para controlar a própria compreensão, seja para tomar medidas apropriadas quando ela falha. (LEFFA, 1996).

Discorrendo sobre o exposto, Kato (1985) considera que as estratégias metacognitivas abarcam: a) explicitação dos objetivos da leitura; b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes; c) alocamento de atenção em áreas que são importantes; d) monitoração

do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão; e) engajamento em revisão e autoindagação para ver se o objetivo está sendo atingido; f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão; e g) recobramento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões. Em face do exposto, podemos considerar que o esforço do leitor é buscar a eficiência do processo de leitura e monitorar a compreensão, considerando tema do texto, consistência interna, comparação entre o que o texto diz e o que o leitor sabe sobre o assunto e observando se suas informações são coerentes. Para tal, são utilizados os conhecimentos prévios, que estão organizados na forma de esquemas. Os esquemas são estruturas cognitivas abstratas, construídas pelo leitor, para representar a sua teoria de mundo. Nessa perspectiva, o leitor não é um ser passivo, que apenas extrai significado do texto, mas “caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto” (LEFFA, 1999, p. 27).

Koch e Elias (2013, p. 10) consideram que essa concepção de leitura centraliza o foco no autor, ou seja, cabe ao leitor captar a representação mental do produtor. A leitura, nessa concepção, é entendida como:

atividade de captação de ideias do autor, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10).

Assim, se o processo de leitura envolve, por essência, dimensões cognitivas, é relevante considerar que essa dimensão pode trazer contribuições relevantes para a proficiência na leitura, no entanto, não desvinculada de outros processos, não dá conta da complexidade da ação leitora. Nesse sentido, o processamento da leitura depende de várias condições como a maturidade do leitor, a complexidade do texto, os objetivos da leitura, o conhecimento sobre o assunto, o estilo individual, entre outras condições.

De acordo com Solé (1996), a adequada mobilização de conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos textuais, conhecimentos linguísticos etc.) e os procedimentos de metacognitivos (monitoramento da ação leitora) favorecem a eficiência da leitura. No entanto, assim como pontuado pela autora, a complexidade dessa ação demanda outros aspectos que devem ser considerados para uma abordagem mais completa do fenômeno da leitura.

4.3 Leitura como processo de interação

A concepção de leitura como processo de interação é decorrente do avanço das pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Educação entre outros.), que apresentam um olhar teórico para os sujeitos e os contextos sociais. No Brasil, conforme pontuado no capítulo que trata do percurso histórico do ensino da leitura, essa concepção partiu de uma ressignificação da concepção de linguagem instaurada pelos estudos interacionistas, que foi amplamente divulgada para a partir da publicação da obra “O texto na sala de aula”, de Geraldi (1999). Para o autor, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1999, p. 42). Nesse processo, o leitor coloca-se com sujeito do processo, em interação com o autor, a partir do texto lido. Nessa perspectiva, a leitura é concebida “como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (GERALDI, 1999, p. 91), o(s) sentido(s) são produzidos na situação dialógica, que orienta o percurso interpretativo.

Nessa relação dialógica, “o autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.” (GERALDI, 1984, p. 28).

De acordo com Leffa (1996, p. 17):

ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Complementando o exposto, podemos considerar que diferentemente das outras concepções, em que ora o foco era no texto, ora o foco era no autor, nessa concepção, há a articulação entre autor-texto-leitor. Nessa direção, Koch e Elias (2013, p. 11) consideram que

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2013, p. 11).

Ao considerar a interação textos-sujeitos, as autoras evidenciam a natureza dialógica da leitura. Nesse sentido, a atividade de leitura apresenta-se como uma prática situada¹⁷, que contempla as condições de produção, de circulação e de recepção do texto. Essa concepção trata da leitura como atividade que dá existência às condições de produção do texto dos discursos em uma relação de exterioridade, ou seja, de articulação com o contexto social, possibilitando abordagens relacionadas às diferentes dimensões, tais como éticas, estéticas, religiosas, sociais, morais, filosóficas, entre outras.

Segundo Koch (2007) a produção textual é uma atividade verbal interacional, resultante de operações e estratégias da mente humana e a serviço de fins sociais. A Linguística Textual estuda operações linguísticas e cognitivas, que controlam sua produção, além de seus aspectos coerentes e coesivos. Do ponto de vista semântico, a construção do sentido do texto relaciona-se também como o dado e o novo, dos quais as proporções apresentadas interferem na construção do sentido. A informação dada encontra-se já na consciência dos interlocutores e servirá de ponto de apoio para a introdução de uma informação nova.

Ao produzir um texto, o sujeito-produtor busca atender às determinadas condições que se situam, de acordo com Beth Marcuschi (2003, s.p.),

num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (assunto tratado no texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero textual próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao tom a ser dispensado

¹⁷ Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006). consideram os sentidos construídos por meio da leitura das linguagens, tanto verbais quanto virtuais, estão relacionados com os valores locais de cada comunidade, de cada grupo que faz a leitura, ou seja, é uma prática socialmente situada pela cultura local. Barbosa considera que a leitura como prática situada diz respeito às possibilidades de transformação social, que se relacionam-se “aos processos de colaboração, de coprodução e participação dos diferentes sujeitos e suas linguagens, seus modos de intervir na sociedade por meio dos textos, como lugares de participação social, espaços de criatividade e de interação com o outro” (BARBOSA, 2014, p. 29).

ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.) (MARCUSCHI, 2003, s.p.).

Essa questão se faz necessária para se pensar o processo de leitura, uma vez que cabe ao sujeito-leitor, a partir das pistas presentes na materialidade textual, analisar as questões relativas ao contexto de enunciação e ao conteúdo temático, para produzir sentidos e reconstruir o projeto de sentido proposto pelo produtor.

Sendo assim, Calil (1994, p. 7) complementa:

a própria constituição de uma posição de leitor, o movimento sobre o texto e o sentido atribuído para aquilo que seja ler estão determinados por um processo histórico e suas condições de produção, já que, antes de ser uma relação com o objeto-texto, é uma relação social, uma relação de confronto.(...) o sujeito leitor se confronta tanto com os sentidos postos em cena pela materialidade textual quanto com outros sujeitos (leitor real, virtual, autor, etc.) implicados nas condições de produção de um ato de leitura.(...)

O autor, ao se reportar ao leitor, explicita a condição de sujeito, que interage com o texto, possui representações e constrói relações (conhecimentos prévios e com outros sujeitos), considerando a materialidade textual, o contexto histórico-social e a situação enunciativa.

Nessa direção, Martins (2003, p. 32-33) assevera que “a leitura vai além do texto (...) e começa antes do contato com ele. O leitor assume papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo”. A autora pontua que o contexto social, os sujeitos com quem interage passam a influenciar nos modos de ler e no desempenho leitor.

Assim, o percurso interpretativo possui estreita relação com os conhecimentos prévios e as concepções de mundo do leitor, pois a ação leitora exige dos sujeitos uma retomada de sentidos preexistentes, a consideração da materialidade textual, o contexto de produção do texto e o projeto de dizer do produtor. De acordo com Cafieiro (2017, p.8), “tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo.”

Assim, a partir da concepção de texto como lugar de interação de sujeitos sociais, que dialogicamente, nele se constituem e são constituídos, Kleiman (2009) explicita que a atividade de leitura pressupõe um diálogo entre leitor e autor via texto. Para a autora, ambos têm papéis relevantes para o processo de produção de sentidos: ao autor, cabe a tarefa de apresentar, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente, organizando e deixando no texto pistas formais, a fim de atingir o seu objetivo e

ao leitor cabe a construção de um significado global para o texto, utilizando-se, sempre que possível, da experiência de vida que antecede o encontro com o texto.

Apoiados em Bakhtin (2003), vários pesquisadores (COSTA-HUBES, 2009, MENEGASSI, 2010; GOMES, 2020; SOBRAL, 2009), consideram que a leitura deve se circunscrever a partir dos usos da língua(gem) em sua forma viva de enunciados/textos concretos, que se realizam a partir de um querer dizer, que, por sua vez, se organiza por meio de um gênero discursivo, configurado a partir de um conteúdo (temático) - ideologicamente marcado -, por uma estrutura composicional e por recursos semióticos diversos, escolhidos pelos produtores de modo a constituir o projeto de dizer. Essa realização discursiva concretiza-se em situações reais de comunicação/interação verbal-discursiva e em esferas/campos/agências de letramentos, configuradas e constituídas de forma socio-histórica/ideológica. Nesse âmbito, a ação leitora representa uma antipalavra às significações que são produzidas, de forma explícita ou implícita, nos textos e discursos. Nesse sentido, o leitor realiza uma compreensão responsiva ativa ao que lhe é apresentado como material semiótico para leitura, sendo essa compreensão marcada por uma apreciação avaliativa/axiológica do que está ou foi dito/escrito (VOLÓCHINOV, 2017) em um determinado momento social.

Para Bakhtin (2003, p. 291), o sujeito “que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.,” Assim, há, nessa perspectiva, segundo Gomes (2020, p. 694),

um leitor respondente/responsável e dialógico, isto é, aquele que frente a um texto estabelece e formula um posicionamento a respeito do que está lendo, sendo que este posicionamento pode ser marcado pela adesão, objeção, rejeição, conflito, confrontação ao que é proposto no plano textual-discursivo, estético e no conteúdo ideológico do texto (Volóchinov, 2017). Dessa maneira, o leitor não é apenas um consumidor ‘dos sentidos do texto’, que se cala frente à autoridade de significação dada pelo autor (Gomes, 2017), mas assume um posicionamento dialógico. Desse modo, a construção e a compreensão dos textos/enunciados (escritos, orais, multimodais, hipermidiáticos) implicarão sempre uma responsividade por parte do leitor e, por conseguinte, um juízo e uma apreciação axiológica/valorativa. Nesse sentido, o leitor configura-se como um sujeito respondente e dialógico, que assume, também, uma postura crítica e questionadora frente ao que lê.

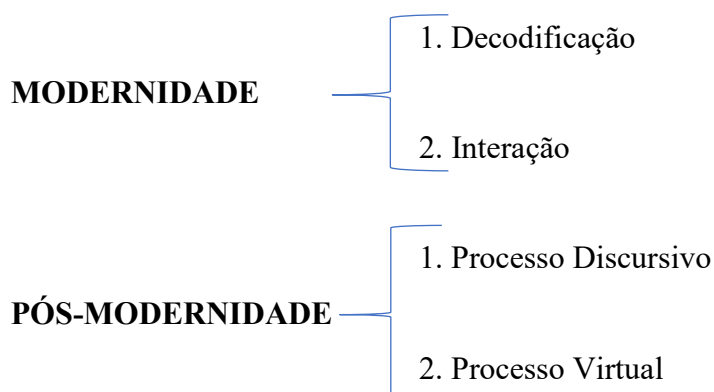
Complementando o exposto, Sobral (2009) considera que a linguagem envolve um processo de permanente negociação e regulação do sentido, ou seja, de constante constituição, uma vez que diferentes sujeitos, situados em momentos e lugares diferentes, em

circunstâncias específicas diferentes, criam em suas relações sentidos diferentes - inclusive para um mesmo discurso, um mesmo enunciado, uma mesma palavra. No processo de interação, os sujeitos se inter-relacionam de modos diferentes: percebem intertextualidades (partes explícitas e implícitas de outros textos num dado texto), identificam interdiscursividades (presença de discursos em outros discursos, nos modos de dizer, de elaborar textos, nas formas de interação, etc.) e compreendem intergenericidade (presença de gêneros - modos de entender e de organizar o mundo em discursos - em outros gêneros). Para o autor, um leitor respondente/responsável e dialógico é aquele que na interação com um texto busca estabelecer e formular um posicionamento a respeito do que está lendo, sendo que este posicionamento pode ser marcado pela adesão, objeção, rejeição, conflito, confrontação ao que é proposto no plano textual-discursivo, estético e no conteúdo ideológico do texto. A formação de um leitor responsivo envolve, segundo Costa-Hubes (2009), não apenas o conteúdo temático, mas outros elementos que circundam um texto, tais como: seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e seu estilo linguístico.

Desse modo, podemos considerar que ao abordar a concepção de leitura como um processo de interação, é possível constatar que existem perspectivas teóricas diferenciadas, o que permite antever que a ação leitora pode ser analisada de acordo com os pressupostos de cada linha teórica.

No âmbito dessa discussão, Coracini (2005; 2010) apresenta uma proposta de reorganização das concepções de leitura. Essa proposta contempla dois momentos: modernidade e pós-modernidade, essa última compreendida como processo discursivo e como processo virtual. A primeira perspectiva compreende um estudo mais sistematizado das condições de produção. A segunda perspectiva ocorre em decorrência das novas tecnologias, atravessada pela ideologia da globalização. A Figura 2, organizada por Rocha e Di Raimo (2007, p. 69) apresenta a proposta de Coracini (2005):

Figura 2 - Concepções de leitura vigentes nos períodos históricos.



Fonte: Autoria própria com base em Coracini (2005).

Para a autora, essas concepções estão fundamentadas na assertiva de que “[...] não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) qualquer momento, ou em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros.” (CORACINI, 2005, p. 27).

Coracini (2005) propõe essas concepções por considerar que o modelo interacionista acredita que “há uma essência no texto, escondido, destarte, cabe ao leitor à tarefa de buscar ou capturar este sentido “oculto”. (p. 20). No entanto, para a autora, na perspectiva discursiva, não se lê um texto como texto, porém como discurso, isto é, levando-se em consideração às condições de produção. Além disso, a leitura está conectada às determinações socio-históricas do dizer, o sujeito não tem controle total do que diz, os dizeres não possuem um significado único e o processo de produção de sentidos está atrelado às condições de produção.

Ao defender a concepção discursiva, a autora considera que é recorrente a ideia de que o termo “interação” pode abarcar diferentes perspectivas teóricas, das quais a perspectiva faz parte, mas apresenta essa concepção apresenta especificidades. Para Menegassi (2005), a distinção clara entre texto e discurso é uma questão basilar para essa abordagem, pois texto e discurso não se confundem, pois o texto organiza a discursividade, por conseguinte, deve ser visto na relação com outros textos, com os sujeitos, com as circunstâncias de enunciação com a exterioridade, com a memória do dizer (memória coletiva constituída socialmente)¹⁸; já o

¹⁸ O sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes. Isso poderia equivaler aos conhecimentos prévios, abarcados por outras concepções, mas aqui essa questão é tomada como pressuposto básico do processo de enunciação.

discurso apresenta-se como efeitos de sentidos entre os locutores inseridos em um processo de significação em que estão implicados a língua, a história, o sujeito interpelado pela ideologia e a sociedade.

Segundo Coracini (2005, p. 25),

Ler é, em primeira e última instância, interpretar. Não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. [...] Ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa [...]

A concepção de leitura em uma perspectiva discursiva, conforme explicitada no excerto supramencionado, problematiza o papel do leitor, uma vez que não cabe a ele buscar a intenção do produtor, mas construir sentidos, de acordo com o contexto de produção e de recepção do texto lido. Para a autora, a leitura é considerada um processo discursivo em que o autor e o leitor - como sujeitos produtores de sentido sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos - participam do processo de produção de sentidos. O autor - assumindo um papel discursivo “não é caracterizado como quem fala ou escreve, mas aquele que une os diferentes discursos e origina as significações” (CARDOSO, 2003, p. 36). O leitor, nessa perspectiva, é o sujeito que, a partir do texto lido, busca refazer o percurso do autor e se institui como coenunciador, com seus conhecimentos prévios, com suas experiências leitoras, com seus posicionamentos e valores.

Desse modo, a perspectiva discursiva ressalta que os elementos das condições de produção da leitura devem ser entendidos em sua dimensão processual, ou seja, “as posições sociais e históricas do locutor e do alocutário devem ser observadas como relativas, e não como absolutas. Os produtores e os leitores são sujeitos que interagem a partir de relações simbólicas (dimensões relativas à língua) e o imaginário (dimensões ideológicas), que se articulam para constituir as condições de produção da leitura. Nesse sentido, a leitura também é considerada um momento de produção, ou seja, “a produção de um texto não fica circunscrita ao momento da escrita/fala, mas é o momento crítico da constituição do texto...” (ORLANDI, 1996, p. 37).

Para Orlandi (1996, p. 41), toda leitura tem sua história, pois: “lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes”. Se, por um lado, há sentidos já estabelecidos anteriormente que afetam a linguagem no aqui/agora, as condições de produção da leitura também podem fazer emergir sentidos novos, pois cada leitor se insere em um

contexto discursivo que o leva a estabelecer tipos diferentes de interação com o dito no texto lido. Nessa direção, a leitura como processo discursivo ressalta a pluralidade de sentidos, ou seja, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras, mas não de qualquer maneira. A autora revisita a questão da interpretação a partir do questionamento acerca da busca pela intenção do autor, pois tal intenção será sempre uma construção, “fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar” (CORACINI, 1995, p. 17).

Ao discorrer sobre a concepção de leitura como processo virtual, Coracini (2005) busca abordar as novas formas de leitura e de escrita que circulam na sociedade da informação e da comunicação. Embora considerando que os diferentes formatos de suportes (dicionários, livros entre outros). apresentarem uma configuração hipertextual, os formatos eletrônicos permitem modos de leitura diferenciados, pois existem ainda as possibilidades de recortar e colar trechos, sublinhar, escrever comentários e, até mesmo, compartilhar nas mídias sociais. Nesse processo, a concepção de interação é ampliada, contemplando também a interatividade, que redimensiona o conceito de autoria, uma vez que os textos podem remeter a um ou a vários autores. Isso implica em uma ideia de incompletude, uma vez que os textos podem ser considerados fragmentos textuais que, ao serem combinados, de modo diferenciado pelo leitor, serão constituídos em uma unidade em si, alterando as concepções substancialmente as práticas e as concepções de leitura. Nesse contexto, as relações entre produtor e leitor são ressignificadas; as concepções de produção, circulação e recepção são reconfiguradas; os gestos de leitura são alterados e a concepção de leitura é redimensionada, pois os sentidos deslizam-se e não são capturados e ou fixados (CORACINI, 2005).

Para além do exposto, merece destaque o estudo de Rojo (2007), que ressalta que o fenômeno da globalização ocasionou mudanças nos modos de ler e escrever, promovendo a ampliação dos letramentos multissemióticos, termo que indica a pluralidade de práticas de leitura e escrita, cuja ênfase está nos usos da leitura e da escrita, a partir das linguagens que não apenas a verbal, como a imagética, a musical, a gestual etc., de forma que

é imprescindível colocar em relação ao texto escrito com signos de outras modalidades de linguagem (imagens estáticas e em movimento, fala, música, infografias) o que torna o texto digital um artefato não apenas hipertextual, intensificando sua interatividade e sua intertextualidade, mas também multissemiótico (ROJO, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, em uma perspectiva enunciativa-dialógica, tal como apresentada anteriormente, o sujeito-emissor, ao produzir o texto, faz escolhas para provocar uma reação ativa por parte do leitor, para sensibilizá-lo, convencê-lo, influenciá-lo, conforme os

propósitos enunciativos. Assim, o leitor, ao realizar uma compreensão responsiva, busca uma postura ativa, podendo discutir, direcionar, ampliar, concordar ou não com que está sendo “dito”, atuando de forma ativa no ato enunciativo (BAKHTIN, 1997). No percurso de leitura, produtores e leitores são coparticipantes, ou seja, atuam no processo de produção de sentidos. Em conformidade com Ângelo e Menegassi (2011, p. 203),

se o leitor fixar-se exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal que é inerente ao discurso escrito, a significação plena do enunciado fica comprometida; o leitor não tem, pois, condições de manifestar uma reação, de concordância ou discordância, ou seja, de efetivar a interação com o autor e o texto como é normalmente esperada.

Ler, em uma perspectiva multissemiótica, traz novas demandas para o leitor, pois os gêneros que circulam em espaços digitais, além das múltiplas linguagens constitutivas das produções, exigem um olhar para as diferentes culturas e práticas, bem como uma reflexão acerca da adequação dos modos de manifestação e da confiabilidade das fontes e de informações. As práticas sociais mediadas por essa diversidade de linguagens requerem dos sujeitos multiletramentos, ou seja, novos meios de construção de sentidos, em consonância com a diversidade de culturas, linguagens, mídias e tecnologias. Para Costa e Azevedo (2019, p. 9-10),

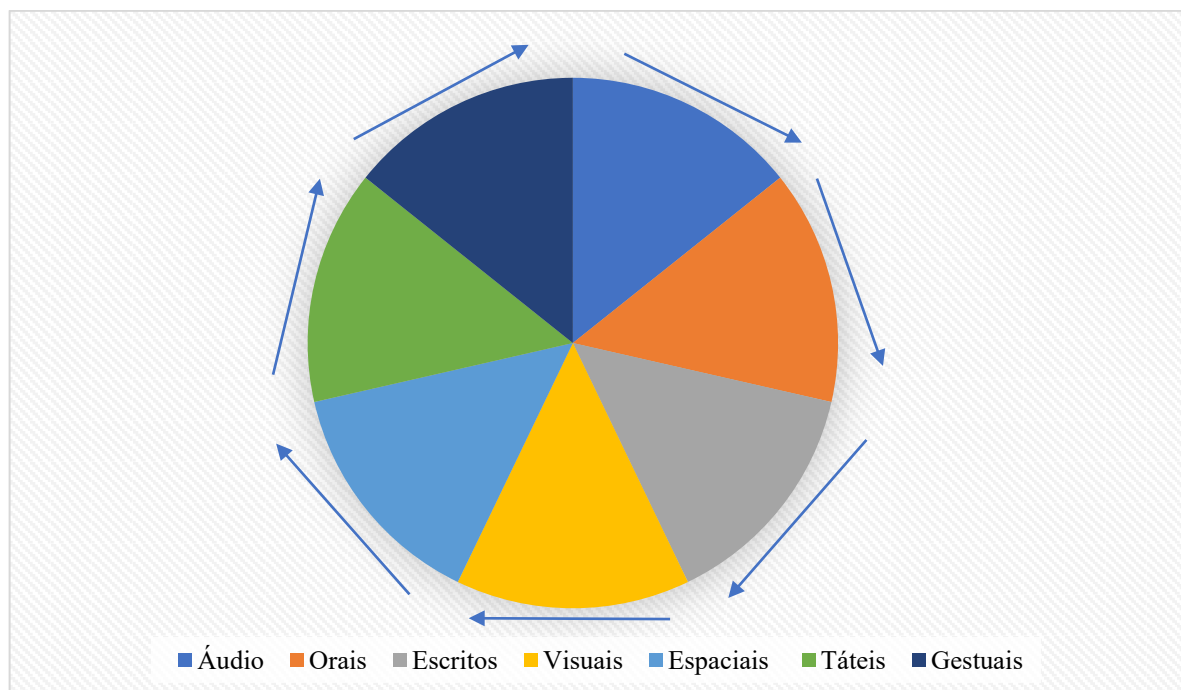
Tais práticas alinham-se à cultura da convergência (JENKINS, 2009), [...] a convergência diz respeito a uma transformação cultural associada a novas formas de articular informações e fazer conexões por meio de conteúdos midiáticos dispersos, por isso não decorre apenas do uso de determinados recursos tecnológicos, mas, sobretudo, dos modos como as mentes humanas organizam a realidade em função das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos organizados em sociedade. Isso significa que estamos aprendendo, a partir de nossas interações diárias, a produzir coletivamente novos significados, valores e maneiras de integrar informações e conhecimentos.

Nessa direção, a leitura em uma perspectiva virtual está atrelada à reflexão sobre quem publica o conteúdo, tipo de publicação (com possibilidades de respostas ou não), escolhas em relação à ação (curtir, comentar, redistribuir sem comentar, redistribuir com comentário crítico, ignorar, não se posicionar publicamente, posicionar-se para si próprio), tipos de recursos semióticos que podem compor as respostas (diferentes linguagens: verbal, vídeos, áudios, imagens etc.) Ler, como uma prática social situada, instaura-se como um processo que se consubstancia nos usos sociais da linguagem nas diferentes situações enunciativas. Para Costa e Azevedo (2019, p. 9),

a Sociedade da Informação tem início nas últimas décadas do século XX e abre espaço para um novo e complexo processo de mudança social, definido pelo paradigma das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. Assiste-se, então, nesse contexto de disseminação e fortalecimento do uso cotidiano da internet, a democratização do acesso à informação e à emergência de novas formas de pensar, de agir, de interagir social e linguisticamente e de produzir e compartilhar conhecimento. As práticas sociais mediadas pela linguagem requerem dos sujeitos multiletramentos, ou seja, novos meios de construção de sentidos, em consonância com a diversidade de culturas, linguagens, mídias e tecnologias, como pode ser observado nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, na contemporaneidade, que apontam de forma significativa os avanços dos estudos das práticas de leitura, escrita e análise crítica, voltadas a estudantes da educação básica e do ensino superior, capazes de integrar ao texto verbal, imagem, som e movimento.

A partir do exposto, podemos considerar que entender a leitura não é um empreendimento fácil. Ela pode ser considerada como uma experiência individual única, como um exercício dialógico, como um processo de decifração, interpretação ou compreensão, como uma interação com o texto, como um processo de coprodução. Ao explorar diferentes recursos semióticos, o(s) produtor(es) realizam escolhas e essas escolhas indiciam sentidos, que, por sua vez, exigem dos interlocutores habilidades interpretativas. Em conformidade com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181), um texto multimodal se configura por meio de diferentes recursos.

Figura 3 - Modos de significação em uma teoria multimodal.



Fonte: Autoria própria com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181).

Os autores supracitados consideram que as práticas de ensino devem estar assentadas no pressuposto básico de que os processos de produção de sentidos, que contemplam a multimodalidade e as diversas formas de comunicação inerentes às interações sociais e culturais, devem se considerar as experiências e as vivências dos aprendizes. Segundo os autores, a prática educativa deve levar ao desenvolvimento de sujeitos-leitores capazes de entenderem, de produzirem e de transformarem significados linguísticos, visuais, auditivos, gestuais e espaciais no processo de criação de futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade. Assim, passa-se a valorizar a multiplicidade de linguagens presente nos mais variados textos em circulação social, que, em sua maioria, estão inseridos no cotidiano a partir da disseminação das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse contexto, é válido destacar, por fim, que, embora as discussões aqui apresentadas tenham sido desenvolvidas de modo sequenciado, nas práticas de ensino, as concepções de leitura e os encaminhamentos didático-metodológicos se mesclam e se configuram de modo articulado, não sendo possível promover uma datação histórica, quando se tratam de modos de pensar a leitura e seu ensino.

5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Embora advindas das pesquisas de fundamentação cognitivista, as estratégias de leitura têm sido discutidas sob diferentes vieses teóricos. Nesse sentido, apresentamos, neste capítulo, um compilado dos principais autores que abordam essa questão, independente da linha teórica, seguido de uma discussão sobre o uso das estratégias de leitura em textos multissemióticos.

Sendo a leitura uma prática que exige dos sujeitos a mobilização de conhecimentos de natureza diversa, é necessário pensar sobre os modos como são realizados os procedimentos utilizados nessa prática de linguagem, de forma a considerar as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas.

Nesse sentido, podemos nos reportar ao conceito proposto por Cantalice (2004, p. 105),

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para *adquirir* a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão. *(destaque feito pela autora deste trabalho)*

A partir da citação, é possível considerar que as estratégias se configuram como um planejamento realizado pelo leitor para adquirir informação e para facilitar o processo de compreensão. No entanto, consideramos que o emprego do termo “adquirir” parece minimizar o papel do leitor de exercer um papel ativo responsivo no processo de leitura. Ao ler, mais que adquirir informação, os sujeitos assumem uma posição ativa responsiva (BAKHTIN, 2003), de concordância, de discordância, de complementação, de focalização, de ênfase, de problematização em relação ao texto lido, entre outras.

Complementando o exposto, Rojo (2004, p. 2), considera que:

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles - finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Ao tratar das estratégias de leitura, Solé (1998, citando COLL, 1987) as caracteriza como “procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (p. 68).

Nessa direção, o conceito de estratégia se qualifica como uma espécie de planejamento em que contempla objetivos, ações a serem desenvolvidas e uma avaliação. As estratégias usadas na compreensão de um texto constituem um conjunto de ações mentais mobilizadas pelo leitor para a construção de um sentido.

Outra autora que também contribui para a sistematização de um conceito acerca das estratégias é Kleiman (2013, p. 74) afirma que:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do conhecimento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Na definição apresentada no excerto supracitado, o termo estratégia se equivale à utilização de procedimentos que estão relacionados à mobilização de conhecimentos prévios acerca dos usos da linguagem, em suas diferentes práticas (oralidade, leitura, escrita e análise linguístico-semiótica).

Essa ideia de estratégias como procedimentos é também defendida por Menegassi (2005), que considera que as estratégias de leitura são procedimentos conscientes ou inconscientes que o leitor utiliza para decodificar, compreender e interpretar o texto, com o propósito de resolver problemas que encontra durante a leitura.

Por fim, Solé (1998, p. 69) considera que as estratégias podem contribuir para regular a atividade leitora, “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”.

Nesse sentido, é válido destacar que as estratégias¹⁹, pelo seu caráter procedimental e que se relacionam às funções psicológicas, variam de leitor para leitor, uma vez que as

¹⁹ Discorrendo sobre a questão, Rojo (2004) adverte que nem sempre, na literatura sobre leitura, os termos procedimentos, estratégias, capacidades, competências, habilidades serão tomados como sinônimos. Para a autora, há distinções significativas, por exemplo, entre algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento e teorias do comportamento e da aprendizagem. Segundo a autora, “podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que

experiências vividas são distintas entre os sujeitos e os processos de produção de sentidos estão intrinsecamente relacionadas aos conhecimentos de mundo, sobre os usos da linguagem, sobre os usos das tecnologias da leitura e da escrita.

Ao abordar a questão das estratégias, Solé (1998) e vários outros autores que pesquisam a temática estabelecem uma relação dessa temática com os processos de ensino e de aprendizagem. Para a autora,

[...] Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se - ou não se ensinam - e se aprendem - ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (...) (SOLÉ, 1998, p. 83)

Uma questão que merece ser destacada na citação é o fato de as estratégias de leitura serem concebidas como um saber procedimental²⁰ e não como um conteúdo que pode ser reproduzido. De acordo com Zabala (1998), a dimensão procedimental abarca:

envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não saltada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura”. (p. 2). Nesse sentido, ao empregarmos o termo estratégias, estaremos nos referindo ao sentido mais amplo, não considerando apenas aos fazeres e rituais da ação leitora.

²⁰ De acordo com Frasson, Laburú e Zompero (2019), o saber procedimental está ligado à aprendizagem realizada de maneira compreensiva, profunda, funcional e permanente. Apesar de existirem posicionamentos que consideram que o conteúdo procedimental está relacionado, apenas, às habilidades técnicas (técnicas para operacionalização de aparelhos, de medição, para manipulações práticas em geral e desenvolvimento de destrezas), é preciso considerar que esse conceito não deve ficar restrito a essa concepção, pois ele admite também as estratégias de raciocínio e aprendizagem, pois envolvem o planejamento e escolha das técnicas a serem empregadas diante das situações do cotidiano. Para os autores, técnicas e estratégias são complementares, pois o uso eficaz de uma estratégia depende, em grande medida, do domínio das técnicas que dela fazem parte.

- a) Realização de ações: consiste na sistematização de um conjunto de ações ordenadas e com um determinado fim. Em posição contrária à perspectiva do ensino expositivo e da aprendizagem passiva, o autor considera que se aprende a realizar uma ação, realizando-a. Assim, aprender a ler se aprende lendo;
- b) Exercício contínuo e sistematizado: consiste na exercitação múltipla para um domínio competente das diversidades constitutivas das ações relacionadas à aprendizagem de determinados conteúdos. Assim, aprender a ler exige atividades diversificadas que contemplem a complexidade dessa prática (domínio competente da estrutura e do funcionamento dos gêneros textuais/discursivos, análise dos contextos de produção, circulação e recepção de textos, tratamento ético das informações, efeitos de sentidos inerentes aos usos de diferentes linguagens etc.);
- c) Reflexão sobre a própria atividade: relaciona-se ao modo de realizar a atividade e sobre quais condições ideais de seu uso. Assim, aprender a ler implica mobilizar instrumentais analíticos sobre questões linguísticas (regras gramaticais, mecanismos de coesão etc.), questões semióticas (efeitos de sentido de enquadramentos, cores, imagens, expressões faciais, etc.), questões discursivas (usos da linguagem em múltiplos contextos), objetivos da leitura, avaliação da leitura, tipos de atividades (a serem) realizadas a partir da leitura de um determinado texto, contexto socio-histórico e ideológico, identidade do autor e do contexto de circulação, filiação teórica, campos de atuação social ao qual o texto pertence etc.;
- d) Aplicação em contextos diferenciados: relaciona-se às possibilidades de articulação entre conteúdos aprendidos e situações da vida cotidiana. Assim, o ensino da leitura, ao sistematizar procedimentos de leitura, pode favorecer que o aluno possa utilizá-los em outras situações de leitura. As soluções para as dificuldades de leitura podem ser encontradas por meio do contato com outros textos, com outros sujeitos, com outros contextos.

Em suma, os saberes procedimentais, dimensionados na perspectiva discursiva da leitura, implicam duas dimensões: a) consideração de procedimentos relacionados aos acordos sociais dos processos de produção, circulação e recepção dos textos e b) seleção de procedimentos mais adequados para o processo de produção de sentidos.

Vale destacar, aqui, que os saberes procedimentais poderão ser afetados pela concepção de leitura. Desse modo, uma concepção voltada para a decodificação poderá

implicar uma noção de saberes procedimentais como uma ação mecânica de decifração de códigos. Ao contrário de uma perspectiva de leitura fundamentada na dialogicidade. Nessa abordagem, os procedimentos podem se direcionar para uma análise de diferentes posicionamentos acerca de uma determinada questão, para a problematização das relações instauradas a partir da natureza dialética da linguagem (um enunciado está relacionado a um enunciado anterior e, uma vez concretizado, abre-se à resposta para enunciados futuros), para uma reflexão acerca dos potenciais leitores de um dado texto, para uma discussão sobre os efeitos de sentido indiciados por determinadas escolhas feitas pelos produtores para a construção do projeto de dizer, em função do interlocutor e do contexto, para as demandas dos processos de ensino e de aprendizagem que deve vislumbrar a formação de um leitor responsivo ativo²¹.

Para esclarecer essa questão, podemos nos apoiar em Rojo (2004, p. 2), que considera que:

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles - finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Assim, para a instauração de situações de leitura em que haja a constituição de sujeitos-leitores, com vistas a um diálogo com textos/discursos e uma análise efetiva dos contextos de produção, de circulação e de recepção, o uso de estratégias de leitura pode representar possibilidades formativas de leitores ativos responsivos.

Nessa direção, Souza e Giroto (2013, p. 57) postulam que:

²¹ Para Bakhtin (2010), os participantes da comunicação viva não possuem uma postura passiva frente à linguagem. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar, etc), todo ouvinte se torna falante, e essa atividade responsiva é permeada, por sua vez, de uma visão de mundo, de uma atitude frente à própria vida real, vivida. Assim, o conceito de dialogicidade sinaliza para os diferentes pontos de vista em relação a uma determinada questão, para o fato de que um enunciado se realiza em uma cadeia, ou seja, é precedido por outro (resposta do produtor a um enunciado anterior) e provoca outros enunciados (resposta do ouvinte/leitor ao enunciado concretizado) e para a questão de que todo enunciado é ideológico, ou seja, apresenta sempre uma dimensão avaliativa e expressa um posicionamento social, cabendo ao interlocutor uma apreciação. Para Sahagoff (2016, p. 9), “o papel do interlocutor/leitor é de concordar ou discordar (totalmente ou parcialmente), completando, adaptando e, durante o processo, elaborando respostas. Não é correto considerar o papel do outro, ouvinte/leitor, apenas como um sujeito que compreende passivamente um enunciado. Todo ato de compreensão é uma resposta.”

A organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, permite a criação do contexto significativo para o ensino da leitura a fim de que o aluno possa criar teias de conexões e atribuir sentido e significado ao texto lido. A compreensão da leitura utilizando estratégias que leitores competentes usam criando conexões significativas, inferindo, questionando, visualizando, enfim, levam o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento. A leitura se torna difícil quando a tornamos sem sentido.

Nessa perspectiva da organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, destacamos o estudo realizado por Solé (1998), notadamente um dos mais conhecidos no Brasil, que considera que as estratégias de leitura possibilitam ao leitor o planejamento da tarefa geral da leitura, seja na dimensão pessoal (motivação, disponibilidade), seja na dimensão do ato de ler (comprovação, revisão e controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos).

Nesse sentido, a autora adverte sobre os riscos de se tornar as estratégias como meras técnicas ou como meros procedimentos que detalham e prescrevem o que deve constituir a ação leitora. Assim, mais que uma definição, as estratégias des/revelam uma concepção que envolve os gestos de leitura dos sujeitos, bem como os modos de se ensinar essa prática em sala de aula.

A consideração de estratégias de leitura como uma concepção envolve questões que abarcam também uma concepção do que é ler com compreensão. Solé (1998) destaca que os sujeitos devem compreender o contexto da ação leitora. Esse contexto abarca: a) compreensão dos propósitos implícitos e explícitos da leitura (o quê ler, por quê e para quê ler); b) ativação de conhecimentos prévios (o que sabe sobre o conteúdo lido, o que pode favorecer uma melhor compreensão: conteúdos afins, informações sobre autor, gênero textual/discursivo, tipo de texto etc.); c) atenção às ideias principais e secundárias segundo o objetivo da leitura (qual informação é essencial para o alcance do objetivo de leitura?); d) avaliação da coerência interna do texto lido (as ideias expressas pelo texto se articulam aos meus conhecimentos prévios e apresentam consistência?); e) revisão, recapitulação e questionamentos de ideias expressas pelo texto (controle do percurso interpretativo, com retomadas, sistematização e verificação de procedimentos); f) elaboração e confirmação de inferências (levantamento de hipóteses, previsões e conclusões).

Nesse percurso, Solé (1998) destaca que o ensino de estratégias de leitura na escola é relevante para formar leitores autônomos, capazes de ler, com proficiência, diferentes gêneros, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. As diversas configurações dos textos (muito criativos, mal escritos, pouco familiares etc.) podem trazer

dificuldades aos leitores. Assim, a compreensão dos objetivos da leitura e das possibilidades de compreensão poderá favorecer a proficiência leitora. Para a autora, formar leitores autônomos significa “formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.” (SOLÉ, 1998, p. 72).

A autora ainda destaca que ao abordar a questão das estratégias de leitura, é relevante considerar os tipos de textos e as suas especificidades, uma vez que esses tipos irão determinar o delineamento dos propósitos da leitura, das expectativas do leitor e dos procedimentos a serem mobilizados na ação leitora.

Com vistas a uma organização das práticas de ensino da leitura, Solé propõe etapas para ajudar a compreensão por parte dos alunos, as quais ela denomina: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Essas etapas demandam estratégias diferenciadas e podem promover um acompanhamento processual da atividade leitora, além de “contribuir para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem mais fáceis e produtivos”. (p. 91)

No momento pré-leitura, a autora destaca várias questões, conforme elencadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Antes da leitura.

(Continua)

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários
Ideias gerais sobre a concepção de leitura	Estão relacionadas à concepção que o professor tem sobre a leitura e suas influências no encaminhamento das atividades didáticas: a) ensinar a ler não é somente ensinar técnicas, mas também incentivar a leitura como uma atividade voluntária e prazerosa; b) ler com diferentes finalidades (aprendizado, informação e deleite); c) o professor é uma referência para a formação de leitores; d) leitura não deve ser uma atividade competitiva, com prêmios e sanções, mas uma atividade que deve promover prazer e bem-estar; e) explorar diferentes tipos de leitura (oral/silenciosa, individual/coletiva/compartilhada) e diferentes tipos de textos, de acordo com as demandas da situação e com os objetivos propostos; f) pensar na complexidade do processo de leitura, no perfil dos alunos e nos seus modos de enfrentar as dificuldades no processo.

Quadro 3 - Antes da leitura.

(Continuação)

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários
Motivação para leitura	A motivação envolve três questões: saber o que se deve fazer (conhecer os objetivos que se pretende alcançar); sentir-se que é capaz de fazê-lo (poder fazer, ter os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda) e achar interessante a atividade proposta. É relevante que o professor construa uma proposta de leitura com as seguintes características: apresentar clareza de propósito e ser desafiadora; mobilizar conhecimentos prévios; oferecer ajuda necessária, selecionar procedimento metodológico de acordo com a situação de leitura; articular-se com demandas de usos reais (ler por prazer, para se informar, para resolver uma dúvida etc.); incentivar o gosto pela leitura; respeitar o ritmo de leitura dos alunos; considerar as relações afetivas.
Objetivos da leitura	Os objetivos da atividade de leitura determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora. Explicitar o objetivo do processo de leitura pode contribuir para a qualificação da compreensão: ler para obter uma informação precisa (localizar uma informação específica); ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral (saber de que trata, saber o que acontece); ler para aprender (ampliar conhecimentos sobre uma determinada questão); ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer (recreação, deleite); ler para comunicar um texto a um auditório (ler publicamente); ler para praticar a leitura em voz alta (clareza, rapidez, fluência e correção); ler para verificar o que se compreendeu (preparação para as atividades pós-leituras).
Revisão e atualização do conhecimento prévio	Analisar os conhecimentos prévios do leitor possam contribuir para a qualificação do processo de leitura, para a efetiva articulação com o conteúdo do texto lido e para alinhar expectativas entre professor e aluno. Nesse sentido, é relevante: utilizar procedimentos metodológicos que possam favorecer a mobilização de conhecimentos prévios: a) dar uma explicação geral sobre o que está sendo lido (articular temáticas do cotidiano social, informações sobre o gênero textual, propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar a plano de leitura - o que precisa ser feito e como deve ser feito); b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema e conduzir a discussão para centrá-las no tema em questão.
Estabelecimento de previsões sobre o texto lido	Toda leitura é um processo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o texto lido. Para tal, antes da leitura, é importante uma discussão sobre o texto a ser lido nos seguintes aspectos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc; orientar o percurso de construção de previsões e de favorecer a compreensão da importância desse procedimento para a atividade de leitura; atentar-se para o protagonismo dos alunos na atividade de leitura.

Quadro 3 - Antes da leitura.

(Conclusão)

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários
Promoção de perguntas dos alunos sobre o texto	A formulação de perguntas dos alunos sobre o texto (com base nas hipóteses que podem ser geradas sobre o texto) pode favorecer a própria responsabilização em relação ao processo de aprendizagem. O incentivo à formulação de perguntas pode favorecer a exploração de componentes essenciais do texto: objetivo geral do texto, compreensão global do texto, tipo de texto ²² (narração, descrição, argumentativo etc.), detalhes do texto que favorecem a construção de pistas para a compreensão.

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho com base em Solé (1998).

A partir do Quadro 3, é possível destacar que sendo a leitura um processo de interação, o momento pré-leitura representa a oportunidade de tornar significativa a atividade de leitura, de modo a favorecer a participação ativa dos alunos.

No que tange ao momento “durante a leitura”, a autora postula que esse é o momento mais importante da atividade leitora, por constituir a maior parte da atividade compreensiva e por exigir maior esforço por parte do leitor. No momento “durante a leitura”, Solé (1998) destaca várias questões, conforme elencadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Durante a leitura.

(Continua)

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários (papel do professor)
Compreensão do que acontece quando se lê um texto	Favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões
Desenvolvimento da capacidade de resumir o texto lido	Orientar a elaboração de resumo do texto lido, com vistas à organização do sentido global, promovendo espaços para a observação das ideias principais e das ideias secundárias.
Criação de uma cultura de realização de previsões	Orientar a realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc.
Busca de apoio em casos de dificuldades de compreensão	Estimular a interação em casos de o discente tiver dúvidas sobre o texto, encontrar dificuldades para ler um texto, para compreender o objetivo comunicativo ou para realizar a atividade solicitada.
Constituição de uma referência de leitura	Explicitar, com clareza, os procedimentos metodológicos. Produzir enunciados claros e objetivos. Socializar as dificuldades dos alunos e como poderão minimizá-las.

²² À época da publicação do livro, o ensino ainda era pautado nas tipologias textuais, então, nesse aspecto, podemos nos referir aos gêneros textuais/discursivos.

Quadro 4 - Durante a leitura.

(Conclusão)

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários (papel do professor)
Monitoramento das estratégias de leitura	Promover a exercitação compreensiva, por meio da seleção de marcas e indicadores, formulação e verificação de hipóteses, do levantamento de perguntas e da observação constante do objetivo da atividade de leitura.
Possibilidades de apoio a partir de intervenções didáticas	Realizar intervenções para que a leitura seja dimensionada em uma perspectiva processual, organizada em diferentes etapas.
Associação de conhecimentos prévios com o conteúdo do texto lido	Promover espaços para discussão sobre o texto lido, com vistas a sistematizar informações e conhecimentos.
Participação em tarefas de leitura compartilhada	Criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc.
Participação em tarefas de leitura independente	Selecionar materiais para a consolidação de procedimentos de leitura. Explorar estratégias relacionadas aos diferentes objetivos de leitura e tipos de textos. Propor atividades que explorem a previsão e o levantamento de hipóteses. Propor atividades que contenham erros ou inconsistências para que os alunos os identifiquem e façam substituições. Propor atividades de controle de compreensão, tais como textos lacunados.
Conhecimento da (in)compreensão	Propor situações em que os alunos possam detectar lacunas de compreensão, tomar decisões importantes para resolver problemas.
Conhecimento de que diferentes problemas exigem diferentes soluções	Propor situações para a discussão de problemas de compreensão no nível formal (palavras, frases, relações entre frases) e no nível textual (tratamento dado ao tema, identificação da ideia central ou do entendimento da progressão temática). Problematizar a atividade de leitura para a adoção de decisões sobre o uso das estratégias (aventurar uma interpretação e verificar se ela funciona, interromper a leitura e buscar informações).

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho com base em Solé (1998).

Conforme podemos constatar no Quadro 4, as estratégias a serem mobilizadas durante a atividade de leitura podem variar de acordo com o nível de escolarização dos alunos, com o gênero textual/discursivo lido, com os objetivos da leitura, com a complexidade do texto lido, com o perfil do leitor. Desse modo, Solé (1998, p. 131) pontua que:

Para aprender as estratégias adequadas para resolver erros ou lacunas, assim como quando se tratava de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve poder integrá-las a uma atividade de leitura significativa, deve assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com dificuldades de leitura, deve poder trabalhar em situações de

leitura compartilhada e deve ter a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu em sua leitura individual. Quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever, etc., e por isso não se trata tanto de pensar em situações muito específicas, cada uma para trabalhar um aspecto - agora a previsão, agora a estratégia de “ignorar e continuar lendo” - como de saber que a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas essas estratégias quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino da leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa.

No que tange ao momento “depois a leitura”, a autora destaca as estratégias de identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. No momento “depois a leitura”, a autora destacam várias questões, conforme elencadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas.

Exploração da ideia principal	<p>Ao propor a leitura de um texto, é relevante:</p> <p>Distinguir o tema (aquilo do que trata o texto e pode ser indicado por meio de uma palavra ou de um sintagma) da ideia principal (informa sobre o enunciado mais importante utilizado para explorar o tema).</p> <p>Ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal.</p> <p>Ensinar a identificar o tema.</p> <p>Ensinar a identificar/gerar a(s) ideia(s) principal(is) em diferentes textos, considerando os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos da leitura, da relevância textual (pistas utilizadas pelo autor) e da relevância contextual (percepções do leitor), bem como a importância dessa(s) ideia(s) para a cumprimento do propósito comunicativo do texto.</p> <p>Ensinar a identificar o plano geral do texto.</p> <p>Realizar atividades de leitura compartilhada para a troca de conhecimentos e para controle da atividade de leitura.</p> <p>Realizar atividades de leitura individual para que o aluno possa assumir e controlar a responsabilidade na resolução da tarefa.</p>
Produção de resumos	<p>Explorar a macroestrutura do texto, representação global de seu significado e realizar estudo de parágrafos.</p> <p>Explorar as quatro regras básicas de um resumo: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar.²³</p> <p>Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender a fazer resumos.</p>
Formulação de perguntas	<p>Ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto.</p> <p>Explorar diferentes tipos de perguntas para a exploração de diferentes habilidades de leitura.</p>

Fonte: elaborada pela autora deste trabalho com base em Solé (1998).

²³ Mediante as regras de omissão e seleção suprime-se informação, mas de maneira diferente. Imitamos a informação que podemos considerar pouco importante para os objetivos de nossa leitura. [...] O fato de omitir não significa que a informação em si seja pouco importante, mas que é secundária ou pouco relevante para a interpretação global do texto. As outras duas regras, generalização e construção ou integração permitem substituir informação presente no texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo. Mediante a regra de generalização, abstrai-se de um conjunto de conceitos um de nível superior, capaz de englobá-los. (SOLÉ, 1998, p. 145)

A partir do exposto, ao considerarmos os três momentos basilares para o desenvolvimento da ação leitora, é relevante pontuar que cada etapa se desvela um potencial formativo: antes da leitura (motivação e definição de procedimentos), durante a leitura (mobilização de conhecimentos acerca do que é ler e busca de compreensão do texto lido), depois da leitura (sistematização das informações do texto lido e consolidação de aprendizagens). Nessa direção, o ensino da leitura, na perspectiva do trabalho com estratégias, tem como pressuposto básico a criação de condições para uma compreensão responsiva do texto lido. Assim, "as estratégias que devemos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização - motivação, disponibilidade diante dela; facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos" (SOLÉ, 1998, p. 73).

Ao discorrerem sobre os procedimentos de leitura, os autores estudados demonstram a importância de o leitor construir saberes sobre a estrutura e o funcionamento dos diferentes textos que circulam socialmente, bem como sobre a leitura e seus processos. Além de favorecer o enfrentamento da complexidade da atividade de leitura, as estratégias permitem o desenvolvimento da autonomia e da compreensão leitora. Nessa direção, ler significa compreender e compreender significa que os leitores não somente estão pensando sobre o que estão lendo, mas também sobre o quê e como estão aprendendo.

Nessa perspectiva, de acordo com Kleiman (1989), as atividades de ensino podem ser a base para a formação de um leitor proficiente. Nesse sentido, além do ensino de um repertório de estratégias para aumentar o entendimento e o interesse pela leitura, a prática da leitura deve criar situações para que os alunos possam automonitorarem a leitura, ativarem conhecimento prévios e realizarem conexões com o texto lido. Soma-se a isso, o incentivo à formulação de questionamentos, à identificação de ideias importantes e secundárias e à sumarização/síntese pode permitir não somente a qualificação do processo de compreensão, mas também o comprometimento com a ação leitora. Isso implica em um "ensino responsivo" (GIROTTO; SOUZA, 2010), o qual contempla a mobilização de estratégias de compreensão por parte dos leitores, ativar conhecimentos prévios, fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses.

Ao trabalhar a leitura em sala de aula, é importante considerar que cada texto requer uma estratégia de leitura, em função de sua exclusividade, de seu conteúdo, de sua forma. (MENEGASSI, 2005). Assim, para a formação de um leitor competente se faz necessária articular as estratégias de leitura a outras questões, tais como: objetivos da leitura, gêneros textuais/discursivos, contextos de produção, circulação e produção de textos, perfil do leitor

etc. Nessa direção, é relevante não reduzir a leitura como se fosse uma mera técnica. Para Solé (1998, p. 108), “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”. Formar leitores é implicar sujeitos no processo de leitura, seja pela motivação, seja pela capacidade de realizar análises reflexivas sobre a atividade leitora.

Nesse empreendimento de formar leitores, consideramos que os gêneros textuais/discursivos representam uma alternativa notadamente relevante para o encaminhamento de práticas pedagógicas que permitem a implicação de leitores no processo de reflexão sobre a leitura e sobre o ato de ler. Em razão dessa assunção, na próxima seção, apresentaremos uma discussão acerca do gênero videoanimação.

6 GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO: GESTOS DE LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS

Ao iniciarmos as discussões a respeito da videoanimação, consideramos pertinente refletirmos sobre a teoria dos multiletramentos e o processo de textualização multissemiótica, pois são dimensões que contemplam integram os modos de organização e de funcionamento desse gênero.

Trazer a teoria dos multiletramentos como ponto de partida representa um posicionamento teórico que possibilita a consideração do contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos, uma vez que essa arcabouço teórico toma como questões precípuas os usos sociais da linguagem e os sujeitos que se constituem na e pela linguagem. Essas questões nos permitem considerar que a ação leitora está intrinsecamente relacionada aos modos de conceber o mundo por parte do leitor, que, por sua vez, realiza gestos de interpretação a partir de suas experiências de vida e de leitura.

Nessa direção, Orlandi (1996, p. 9) considera que

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

A perspectiva dos multiletramentos, segundo Kleiman (2006), alinha-se a uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, ideológicas e que visam a constituir habilidades de uso da linguagem, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

6.1 Os multiletramentos: questões teórico-metodológicas

O conceito de multiletramentos pressupõe, segundo Rojo (2012), duas dimensões que são basilares para as interações sociais na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações (intensificada pela globalização e pelo uso da Internet) e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos (intensificada pelas possibilidades de diferentes suportes e pelas ferramentas de edição e de compartilhamento de textos).

Nessa direção, a autora, apoiada nas discussões do Grupo de Nova Londres (GNL)²⁴ explicita os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, que consiste em uma proposta que abarca atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em um enfoque multissemiótico e multicultural.

Segundo Rojo (2012), o ensino de línguas, pautado nessa perspectiva teórico-metodológica, contempla a variedade de modos de comunicação/interação existentes (escrita, oral, visual entre outros), buscando desenvolver nos alunos habilidades técnicas e sociais para manusearem e compreenderem, de forma significativa, diferentes mídias e modos de interação.

Essas diferentes mídias e modos de interação foram redimensionados com o advento da globalização, que permitiu o acesso à informação e o contato entre pessoas de diferentes espaços geográficos, o que traz novas demandas para o processo de ensino e de aprendizagem, que precisa contemplar os diversos tipos de letramentos. Para Rojo (2009), a educação linguística deve estimular os multiletramentos, que apresentam três dimensões: os múltiplos letramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Os letramentos múltiplos relacionam-se às mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa. Explorar esses letramentos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107).

Já os letramentos multissemióticos são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107). Nesse âmbito, uma abordagem pedagógica que contempla os diferentes gêneros que circulam na sociedade, com seus diferentes

²⁴ O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Em 2000, o casal de pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis passa a assumir as pesquisas relacionadas à pedagogia, lançando a antologia *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, da qual participam todos os membros originais do Grupo de Nova Londres. As publicações posteriores de Cope e Kalantzis, contudo, não contam com a presença de nenhum outro pesquisador do grupo original. (disponível em <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>)

processos de textualização semiótica pode formar leitores mais sensíveis e mais críticos, seja em relação aos efeitos de sentidos possibilitados pela combinação de diversas semioses, seja em relação à proficiência leitora com vistas a uma interação mais ativa e mais responsiva.

Por fim, os letramentos críticos, que, de acordo com Rojo (2009, p. 108), são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”. Esses são essenciais, pois possibilitam uma postura crítica diante das tantas informações a que se tem acesso. Os letramentos críticos contemplam uma abordagem ética dos discursos que circulam na sociedade digital, que impõe aos sujeitos interactantes exigências relacionadas à confiabilidade das informações e à participação ética e respeitosa no debate de ideias.

Essas três dimensões dos letramentos ressignificam o papel da escola, que deve buscar formar sujeitos que possam interagir efetivamente de modo crítico e participativo na sociedade, contemplando a diversidade cultural, a multiplicidade semiótica e a análise crítica dos textos/discursos que circulam nas diferentes situações de interação.

Nesse sentido, Rojo (2012) pondera que:

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Segundo a autora, são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 21).

Diante do exposto, podemos ressaltar que as novas tecnologias digitais trouxeram demandas relativas aos modos de interação entre os sujeitos e as formas de produção/circulação de conhecimentos. Assim, é relevante considerar a dinamicidade, a quantidade e a qualidade das informações e dos conteúdos, bem como a adequação das metodologias de ensino para uma prática pedagógica mais interativa. Em relação a isso, Lévy (1998) assegura que construímos o sentido do texto, a partir de nossas vivências e de leituras anteriores, que criam e recriam o mundo de significações do que nós somos. Nossas vivências e expectativas nos tornam produtores do texto no momento que o atualizamos, ou seja, que nós damos vida ao texto, seguindo ou não as instruções do autor. Nesse momento, o sentido proposto pelo texto importa, mas a construção do sentido produzido pelo leitor é que garante a interação com o texto lido.

Nesse viés, Souza (2021) considera que professores e alunos devem estar preparados para interpretar o mundo que os cercam como uma forma de construção de conhecimento para espaços educativos que explorem as múltiplas linguagens, mas que demandam novas

habilidades que devem ser mediadas pelo docente, que enfrenta em seu cotidiano novas exigências metodológicas para o trabalho. Analisar suas práticas e as possibilidades de compreensão da ação docente oportunizará um novo olhar ao contexto da sala de aula e nas práticas reais, estimulando a reflexão do docente sobre as suas práticas, buscando desenvolver nos alunos, conhecimentos e habilidades necessárias para que produzam significados e entendimento sobre os vários contextos de comunicação, contando com o auxílio de modos e mídias específicos de determinados contextos sociais e culturais.

Souza (2021) assevera que essas discussões são importantes, pois promovem ressignificações, do ponto de vista da configuração multissemiótica dos textos, das práticas pedagógicas desempenhadas e da aquisição de novos conhecimentos profissionais. Nesse sentido, as tecnologias digitais revelam-se como um instrumento de orientação para a atividade educativa, tornando-a eficiente e com momentos relevantes de reflexão. Como docentes devemos ter conhecimentos que possibilitam um preparo para o exercício da prática, e um olhar mais amplo e revelador, as atividades desenvolvidas e os aspectos pedagógicos-educacionais que a envolverá criticamente a prática profissional, pois segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos propõe uma prática situada no “saber fazer”, em um enquadramento dos letramentos críticos que interpretem os contextos sociais e culturais visando uma prática transformadora.

A formação docente é um caminho importante para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, por isso, devemos compreender que uma abordagem didática pautadas nas diferenças culturais e nos usos múltiplos da linguagem pode ser reveladora de uma prática articulada às demandas sociais.

Essa perspectiva se alinha aos pressupostos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que apresenta que “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, 2018, p. 68-69). Nesse sentido, cabe à escola problematizar as seguintes questões: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14). A partir dessa problematização, a escola poderá favorecer um desenvolvimento integral do aluno, pois

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse sentido, formar professores e alunos, na perspectiva dos multiletramentos, implica em uma formação inovadora, na medida em que se busca uma formação pautada no desenvolvimento de habilidades relacionadas à qualidade da convivência social, à análise crítica dos conteúdos curriculares, à mobilização de estratégias para aprender, à participação, com responsabilidade, das interações mediadas pelas tecnologias, à atuação ativa e respeitosa na sociedade.

Em função das demandas formativas relacionadas aos usos sociais das tecnologias da informação e da comunicação, que alteram as configurações dos textos e os modos de interação entre interlocutores, a questão da leitura de textos multissemióticos em sala de aula é muito importante, pois além das questões relativas aos contextos socioculturais, que lidam com as tecnologias de modo diferenciado, o acesso às ferramentas de edição e de compartilhamento de textos ampliou as exigências de uma leitura ativa responsiva.

De acordo com Kenski (), em relação às tecnologias,

[...] já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário (2007, p. 47).

Diante do exposto, ao consideramos a revolução trazida pela disseminação das tecnologias, de modo especial, aquelas que fazem uso da Internet, é relevante repensarmos o processo de ensino e de aprendizagem das práticas de linguagem, de modo especial, das práticas de leitura, uma vez que os conhecimentos prévios, as habilidades de busca, de análise e sistematização de informações/conteúdos, de interação entre interlocutores, de (re)ação aos textos, de posicionamento ético em relação aos conteúdos, de participação nas discussões podem ser consideradas questões inovadoras que constituem as práticas de ensino.

6.2 A leitura de textos multissemióticos

A leitura é uma prática de linguagem que pode ser considerada basilar para as demais práticas (oralidade, produção de textos e análise linguístico-semiótica). Rojo (2004), em seus estudos a respeito da leitura, afirma que as capacidades de leituras se destacam e se mesclam interferindo nos modos de ensinar as práticas de linguagem em sala de aula.

Considerando a característica multissemiótica, constitutiva dos textos que circulam socialmente, ressaltamos a importância de discutirmos o processo de ensino da leitura sob a perspectiva da configuração multissemiótica.

Villarta-Neder e Ferreira (2019 p. 594) defendem a posição de que os

encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, que advêm de suas experiências ou de seus saberes. Assim, os cursos de formação de professores terão de corresponder, em suas especificidades de área e em sua responsabilidade política, às exigências sociais para a formação de cidadãos que possam, efetivamente, ler, escutar e produzir textos que integrem, em sua unidade, vários sistemas sócio-culturais e as modalidades oral e escrita da semiose da língua e posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas “que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos” (Brasil, 2017, p. 145). Desse modo, a criação de momentos de discussão que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes relacionadas à leitura e à produção de gêneros multissemióticos que circulam nos diferentes espaços sociais pode contribuir para uma formação que apresente simetria entre a própria formação e as demandas da sociedade da informação. [...] podemos considerar que uma análise pedagógica voltada para a formação de leitores na escola está, de forma dialética, ligada à formação de leitores para os multiletramentos, em que as dimensões linguísticas/semióticas, textuais, discursivas e culturais estejam implicadas.

Desse modo, é relevante considerar as concepções de leitura que subjazem as práticas de ensino por parte do professor, além das metodologias que possibilitam a exploração dos contextos de produção, de circulação e de recepção dos textos e de suas configurações multissemióticas.

Sobre a configuração multissemiótica, Gomes (2017, p. 86) aponta que:

hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita (ROJO, 2013) que configuram a hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas e reconfiguradas computacionalmente, imagem em movimento, sons, áudio, etc.), novos gêneros estão surgindo, os quais têm influenciado e modificado os modos de ler e escrever contemporâneos, bem como apresentado novos desafios às teorias de letramento [...] O que estamos

vivenciando, portanto, como destaca Rojo (2008; 2009; 2013) é a extrapolação desses gêneros dos ambientes digitais para os impressos (por exemplo, no livro didático), sendo que esses novos gêneros (multissemióticos) convocam novos (multi)letramentos críticos na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar.

Portanto, segundo o autor, na contemporaneidade, novos gêneros estão surgindo, modificando e influenciando as formas de leitura, sendo um desafio para as teorias dos (multi)letramentos. Assim, ao propor a leitura de um texto multissemiótico, o professor deve considerar que essa prática é uma ação de linguagem, uma vez que a leitura se constitui como uma interação entre autor/texto/leitor, o que pressupõe um leitor ativo, que precisa mobilizar estratégias para “compreender o conteúdo temático e sua discursividade, as formas de organização das partes desse texto, de suas semioses que lhe são constitutivas e seus efeitos de sentido, as escolhas realizadas pelos autores/produtores e os espaços individuais/sociais ocupados pelos leitores/espectadores” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019, p. 597).

Para os autores, considerar a leitura como uma ação de linguagem significa compreender que a escolha de um gênero discursivo para a concretização de textos/discursos implica a consideração da situação enunciativa, tanto a mais imediata (momento, espaço, interactantes da produção, entre outros) como a mais ampla (contexto social/histórico/ideológico geral em que a comunicação se insere). Nesse sentido, o autor ao produzir o texto busca representar o contexto, em seu espaço de liberdade (a depender do gênero), a partir de seu projeto de dizer, do seu modo de pensar, das ideologias que o constituem, dos conflitos sociais que envolvem o seu agir, do modo de encarar o seu interlocutor e a si mesmo. Já o leitor, ao ler o texto, deve considerar que o texto não veicula apenas mensagens e conteúdos, mas todas as questões antes arroladas anteriormente, já que “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” Bazerman (2006, p. 31); eles se prestam apreciação valorativa da palavra Bakhtin (2003), ou seja, implicam juízos de valor e comportam a não neutralidade dos discursos.

Nessa direção, é importante pontuar que as escolhas semióticas realizadas pelos produtores de textos não são aleatórias. Desse modo, cabe ao leitor analisar os efeitos de sentidos suscitados pela combinação de semioses e articulá-los ao projeto de dizer/intencionalidade discursiva.

Para Rojo (2009, p. 119) para um ensino de línguas alinhado às demandas contemporâneas, é crucial que a educação linguística focalize “os usos e práticas de

linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).

Em estudo realizado por Villarta-Neder e Ferreira (2019), os autores defendem que o encaminhamento das práticas de leitura de um texto multissemiótico pode contemplar uma discussão acerca do plano geral do texto, com vistas a abarcar as características do gênero estudado, seja em relação ao conteúdo temático, seja em relação ao propósito discursivo do texto lido. Além disso, é recomendável uma análise dos recursos linguísticos e semióticos constitutivos do texto, com vistas a orientar o percurso interpretativo, levantar/confirmar hipóteses, identificar pistas deixadas pelos produtores, congregar unidades de sentido, (re)construir efeitos de sentido, (re)construir o projeto de dizer proposto pelos produtores. Assim, no processo de leitura, é importante uma abordagem que considere o processo de textualização do gênero proposto para estudo, de modo articulado às suas condições de produção e de recepção.

É necessário enfatizar que a leitura atenta, que considere a combinação entre semioses, pode favorecer a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos, seja para a compreensão dos usos sociais da linguagem nos diferentes contextos sociais, seja para a compreensão dos efeitos de sentido suscitados pela escolha de recursos semióticos. Esses tipos de compreensão podem contribuir para um posicionamento crítico por parte dos leitores, pois instauram provocações para uma compreensão responsiva ativa, que não somente indicia a análise das pistas deixadas pelos produtores, como também emana uma resposta, ou seja, incita um juízo de valor.

Ler, nessa acepção, significa assumir um papel ativo na constituição dos sentidos do texto. Segundo Souza (2021, p. 31), o trabalho com a leitura deve ser dimensionado “considerando os contextos de produção, de circulação e de recepção dos textos, bem como as múltiplas linguagens constitutivas dos enunciados, em suas várias mídias e semioses”.

Diante do postulado, é fundamental ressaltar que é, por meio da leitura e da produção de textos, que o professor leva o aluno a assumir uma crítica em função de um sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor. Assim, para Kleiman (2014), o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias. Para um posicionamento crítico por parte dos alunos, o professor deve se refletir sobre os encaminhamentos didáticos que serão utilizados na prática educativa, criando atividades de ensino significativas que propiciem o acesso, a seleção e a análise de textos multissemióticos, considerando a dimensão plurissígnica da linguagem, os efeitos de sentido subjacentes aos usos das diferentes semioses, bem como o contexto de produção e de recepção dos textos.

De acordo com Machado (2003, p. 24), “onde quer que haja língua, linguagem, comunicação, haverá signos, reivindicando entendimento. Isso quer dizer que haverá problemas semióticos à espera de análise. Por ser o maior manancial de linguagens, a própria vida se oferece com um grande problema semiótico”. Ao articular os meios semióticos à vida, a autora evidencia que os sentidos são produzidos com base nas experiências cotidianas dos sujeitos, que os levam a instituir signos, reconhecê-los, compartilhá-los, estabelecer relações entre eles, analisar os efeitos de sentidos que provocam ou produzir sentidos pretendidos.

A Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) parte do pressuposto de que o uso de cada modo semiótico é determinado pelo contexto, produzindo, assim, significados/sentidos socialmente e culturalmente situados. Nesse sentido, a dimensão social é substancial para a compreensão dos modos de organização e de funcionamento da linguagem. Além disso, os modos semióticos devem ser analisados de forma integrada, uma vez que o processo de produção de sentidos se atualiza a partir da congregação das dimensões visual, sonoro, gestual entre outras para além da escrita, que são constantemente criadas e re-criadas nas interações.

Para Descardec (1999, p. 2),

o texto escrito é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. A opção pelo emprego de umas, e não de outras formas de representação deve ser entendida em relação ao uso que se pretende fazer delas em situações específicas de troca de informações. Por isso, sinais e códigos, dentre eles a língua, estão em contínua transformação através da intervenção de seus usuários, que os tratam como um recurso a ser empregado de acordo com seus interesses e com convenções partilhadas pelo grupo no qual interagem.

Nessa direção, a autora defende que o ensino da leitura deve contemplar a multimodalidade, ou seja, às mais distintas formas de representação utilizadas na construção de um texto, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011). A multimodalidade abrange a escrita, a fala e a imagem.

Vale destacar que, os textos multissemióticos possuem vários recursos selecionados pelo produtor. Assim, segundo Santos,

a impossibilidade de apreciar os textos sem desconsiderar a política de escolhas na produção de significados aponta para a necessidade de trabalhar e compreender o texto tecido por diversos fios semióticos, os quais são escolhidos por uma motivação do seu produtor na veiculação de significados dentro de um contexto social. Essas considerações apontam para a necessidade de ampliação de um trabalho, nos espaços escolares, na compreensão do texto como um construto multimodal. [...] É relevante ressaltar que o ensino nas escolas pode abordar a multimodalidade dos diferentes textos, incluindo o papel das imagens e de outros modos de significação como um meio para desenvolver os eventos de letramentos, sendo relevante a consciência da complexidade multissemiótica das imagens e dos demais modos ao nosso redor. (SANTOS, 2013, p. 162).

Em face ao exposto, podemos destacar que as escolhas semióticas são realizadas segundo acordos sociais, o que contribui para a compreensão das pistas fornecidas pelos produtores dos textos. Dessa forma, as práticas de ensino devem considerar as multiplicidades de linguagens que compõem os textos que circulam na sociedade da informação, de modo a favorecer a compreensão da complexidade multissemiótica, bem como a ampliar habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Com vistas a exemplificar a organização multissemiótica, a próxima seção apresenta uma análise de uma videoanimação, de modo articulado às estratégias de leitura.

6.3 Estratégias de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação

Ao iniciarmos esta seção, apresentamos uma breve caracterização do gênero videoanimação, com vistas a contextualizar os leitores acerca dos modos de organização e de funcionamento desse gênero. Ao partirmos da noção de gênero, é importante destacar que gêneros textuais/discursivos não se constituem como categorias isoladas, mas apresentam características em comum que tornam possível reconhecer uma estrutura ou outra, mesmo com variações.

O gênero videoanimação pode ser caracterizado como um gênero complexo que possui inúmeros recursos e signos que possibilitam aos produtores mobilizarem seus interlocutores por meio de escolhas semióticas que apresentam um forte apelo persuasivo. Segundo Dias, Silva e Silveira (2019), nas videoanimações existem o encontro de recursos multissemióticos que são capazes de despertar o interesse dos leitores, dessa forma, podem contribuir para a compreensão do projeto de dizer, apresentado pelo produtor. Assim, esse gênero pode incitar “a curiosidade para buscar dados, trocar informações, ativar-lhes o desejo de enriquecer seu diálogo” (ALMEIDA; ALMEIDA, 1998, p. 50).

Reiterando o exposto, tomadas como produções complexas, as videoanimações não devem ser consideradas produções destinadas ao público infantil, como se apenas contasse uma história. O trabalho com o gênero videoanimação, além de atrativo, possibilita um trabalho com a leitura, considerando os aspectos verbais e não-verbais do texto. Além disso, pela diversidade de extensão, podem ser selecionados textos curtos, para uma análise do texto em sua totalidade, sem a necessidade de recortes, que poderiam prejudicar a compreensão. Alves, Battaiola e Cezarotto (2016, p. 2), os quais afirmam que

As animações podem capacitar, facilitar e envolver o aprendiz em situações de aprendizado (Lowe et al., 2008; Ainsworth, 2008). A animação engloba as linguagens verbais, visuais e sonoras e, ainda, exibe informações com base na imagem em movimento dentro de um determinado tempo (Whitaker & Halas, 2001). A animação pode assumir inúmeras funções na ação pedagógica, tais como: apresentar um fato (simulação ou narrativa), ilustrar um conteúdo (descrever uma ação, exemplificar um movimento), expor um evento (apresentar ações e procedimentos) e motivar (narrar fatos, contar histórias) (Weiss et al., 2002).

A leitura de videoanimação amplia conhecimentos acerca de temáticas sociais, abarca as múltiplas linguagens, dinamiza processos de interação entre os sujeitos, viabiliza o desenvolvimento da criticidade e possibilita o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas às multissemiotes/multiletramentos.

Para a compreensão das potencialidades das videoanimações para a formação de leitores, apresentaremos uma proposta de análise da videoanimação *Float*²⁵, curta de animação americano de 2019, dirigido e escrito por Bobby Rubio, produzido pela Pixar Animation Studios e distribuído pela Walt Disney.

Buscando articular a presente proposta de leitura à discussão realizada sobre as estratégias de leitura, reportamo-nos à proposta de Ferreira, Villarta-Neder (2019, p. 34),

1) Quais são as características de uma videoanimação? 2) Onde uma videoanimação circula? 3) Quem são os leitores-espectadores? 4) De um modo geral, quais são os propósitos de uma videoanimação? Nesse momento preparatório para a leitura, o professor pode deixar claro que se trata de um levantamento acerca dos saberes dos alunos acerca do gênero videoanimação. Assim, a discussão poderá contemplar aspectos relacionados ao contexto de produção da videoanimação.

Essa discussão busca levantar conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero. Assim, os conhecimentos dos alunos podem ser limitados, o que pode sugerir uma

²⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>

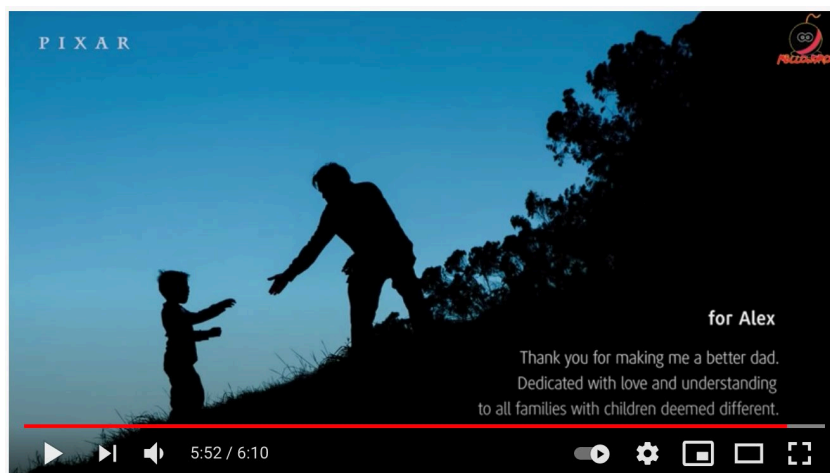
compreensão superficial do gênero. Como exemplo, podemos levantar hipóteses de que as respostas dadas pelos alunos podem sugerir que as características de uma videoanimação poderão estar circunscritas à ideia de imagens estáticas que dão a ilusão de movimento por estarem combinadas em curto espaço de tempo. O contexto de circulação poderá ser atribuído ao suporte (televisão, cinema e rede mundial de computadores). Os leitores-espectadores podem ser considerados crianças e adolescentes. Os propósitos de uma videoanimação podem estar reduzidos à ideia de entretenimento.

Diante do exposto, retomamos a teorização desenvolvida por Solé (1998), com vistas a analisá-la em outro contexto - o gênero videoanimação Float (sugerimos ao leitor que assista à videoanimação). Assim, ao explorarmos as estratégias de leitura de videoanimação, na fase da pré-leitura, a preocupação não deve se pautar em expectativas de respostas completas, mas deve buscar o levantamento de conhecimentos prévios e a realização de um diagnóstico acerca da atividade de leitura de textos multissemióticos. De acordo com a autora, antes da leitura é relevante seguir alguns procedimentos metodológicos:

1) Mobilização do interesse dos alunos para a leitura

- Vamos trabalhar com uma videoanimação em que o produtor fez em homenagem ao filho, que tinha uma deficiência.

Figura 4 - Homenagem do diretor ao filho.



Fonte: Videoanimação Float
<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>

Leia o texto a seguir sobre o contexto de produção da videoanimação Float:

Flutuador é um americano de 2019 animado filme curto dirigido e escrito por Bobby Rubio, produzido por Pixar Animation Studios, e distribuído por Filmes do Walt Disney Studios. É o quarto filme da Pixar's "SparkShorts" Programa, e se concentra na habilidade do filho de voar e na escolha que seu pai deve fazer.

[https://ao.jejakjabar.com/wiki/Float_\(film\)](https://ao.jejakjabar.com/wiki/Float_(film))

- Que tal levantar uma hipótese: qual é a escolha que o pai fez em relação ao filho que tinha a habilidade para voar?

- Vamos conhecer um pouco mais sobre o contexto de produção da videoanimação Float.

Animador da Pixar lança curta sobre experiência com seu filho autista

POR [GABRIEL PIETRO](#)

DEZEMBRO 17, 2019

O curta-metragem apresenta a sensível relação entre um pai e um filho autista, no seu próprio mundo.

A animação de seis minutos foi completamente idealizada por Bobby Rubio, com base em suas próprias experiências pessoais.

O enredo não fala diretamente sobre o autismo, mas aborda a relação dos pais com os filhos autistas, ou em condições diferentes.

Bobby vai muito além de uma abordagem óbvia e acrescenta um toque de magia que inspira coragem e força de vontade para superarmos quaisquer obstáculos após assistirmos o curta.

<https://razoesparaacreditar.com/pixar-filho-autista/>

- A partir das discussões anteriores, podemos levantar algumas hipóteses. Em algumas cenas da videoanimação, as pessoas estão fazendo um julgamento. Qual você pensa ser o motivo do estranhamento? Por que as pessoas fazem julgamentos que, às vezes, são inadequados?

Figura 5 - Julgamentos.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFfGQc>)

2) Ler com diferentes propósitos

- Normalmente, assistimos a uma videoanimação com a finalidade de entretenimento, como um momento de diversão. Mas, a proposta de leitura que iremos realizar é para fazermos uma análise de como esse gênero textual encontra-se organizado e em que condições ele circula. Antes de assistir à videoanimação, que hipótese você levanta em relação aos modos como os personagens foram representados nas cenas abaixo? Em que você se embasou para a construção de sua hipótese?

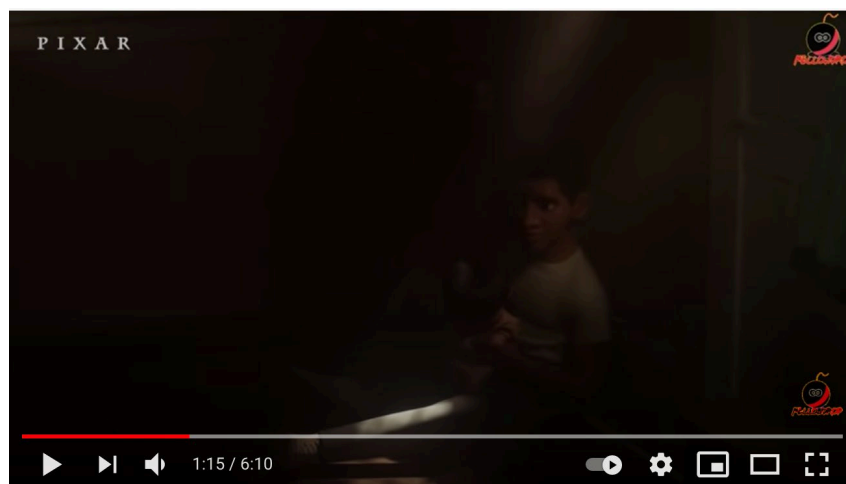
Figura 6 - Expressões faciais.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

- No seu entendimento, por que essa cena tem pouca iluminação? Vamos analisar essa questão em momento posterior, então, apenas manifeste o que você considera sobre essa escolha do produtor.

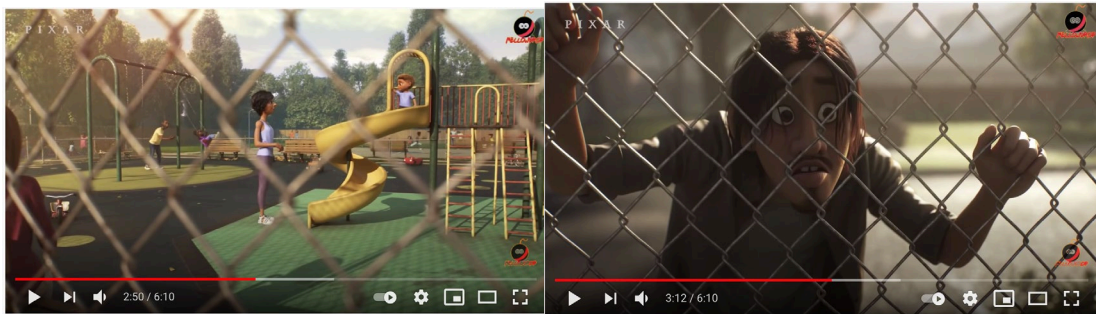
Figura 7 - Iluminação.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

Compare as duas cenas: a escolha do produtor por apresentar uma cena panorâmica e uma cena detalhe. Que contribuição essa escolha pode trazer para o processo de produção de sentidos? Você consegue ver, nas duas cenas, a expressão facial que explicita sentimentos? Você consegue identificar, nas duas cenas, o local em que o personagem se encontra?

Figura 8 - Enquadramentos panorâmico e detalhe



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnUlhHFsGQc>)

3) *o professor é uma referência para a formação de leitores*

- Vocês se lembram de alguma videoanimação a que tenham assistido? Quais as características permitem que possamos identificar uma videoanimação?

- Existem várias videoanimações que tratam de diferenças entre as pessoas. (O professor poderá elencar algumas videoanimações e recomendá-las aos alunos):

Figura 9 - Título da videoanimação Ian, inclusão social.



Fonte: Videoanimação Ian

(<https://www.youtube.com/watch?v=Nd0K6YFSpeg>)

Figura 10 - Título da videoanimação Out of sight.



Fonte: Videoanimação Out of sight.
<https://www.youtube.com/watch?v=6hCbB67Pz7c>

Figura 11 - Título da videoanimação Cuerdas.



Fonte: Videoanimação Cuerdas
<https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps>

Figura 12 - Título da videoanimação Ian, inclusão social.



Fonte: Videoanimação The presente
https://www.youtube.com/watch?v=07_9EJCtD4A

4) *explorar diferentes tipos de leitura (oral/silenciosa, individual/coletiva/compartilhada) e diferentes tipos de textos, de acordo com as demandas da situação e com os objetivos propostos:*

- Vamos assistir à videoanimação duas vezes, a primeira, sem interrupções, a segunda, de modo pausado, para que possamos realizar a leitura de modo mais atento. Nesse primeiro contato com o texto, observe a temática que Float explora, observe como o enredo se desenvolve (quais são os personagens principais, quais os locais em que a história acontece, como o tempo é explorado, quais são as principais ações entre outros.), observe também os

recursos utilizados (como os personagens são construídos - vestimentas, expressões faciais, gestos etc., cores, iluminação, enquadramento, sons, palavras).

A partir da teorização desenvolvida por Solé (1998), é importante que no momento da pré-leitura, haja uma preocupação mais acentuada com a motivação para a leitura. Nesse sentido, destacamos:

No momento pré-leitura da videoanimação, o professor poderá:

- a) orientar os alunos em relação ao que deverá ser observado durante a exibição do vídeo (o professor poderá solicitar aos alunos que observem o plano geral do texto - construção da narrativa; as escolhas feitas pelos produtores para compor os personagens, os espaços, os recursos semióticos (vestimentas, cenários, iluminação, cores, enquadramentos, olhares, sons ou a ausência deles entre outros)
- b) O professor poderá informar os alunos que eles poderão assistir à videoanimação mais de uma vez, pois por se tratar de um texto de curta extensão, essa possibilidade é permitida. Assim, poderão confirmar hipóteses e verificar detalhes antes não observados.
- c) O professor poderá informar aos alunos que será realizada uma discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência. Assim, é interessante a proposição de questões desencadeadoras: Vocês acham que as pessoas com deficiência devem ser tratadas de modo diferente? Vocês já presenciaram cenas de discriminação de pessoas com deficiência? Mesmo existindo leis que garantem a inclusão, vocês consideram que os direitos são assegurados? Que tipo de ações podemos adotar para evitar preconceitos e discriminações em relação às pessoas com deficiências?
- d) É relevante que o professor construa uma proposta de leitura com as seguintes características:
 - apresentar clareza de propósito e ser desafiadora (ex: observar o comportamento das pessoas em relação à diferença apresentada pela criança);
 - mobilizar conhecimentos prévios (ex: propor uma discussão acerca dos comportamentos dos alunos em relação às pessoas com deficiência);
 - oferecer ajuda necessária (ex: propor a exibição da videoanimação sem pausas no primeiro contato com o texto e com pausas no segundo contato);
 - selecionar procedimento metodológico de acordo com a situação de leitura (ex: levantar questões problematizadoras para análise durante a exibição da videoanimação)
 - articular-se com demandas de usos reais (ex: levantar possibilidades de aprendizagem a partir da análise do texto proposto)
 - incentivar o gosto pela leitura (ex: selecionar videoanimação que esteja articulada aos interesses e ao perfil dos alunos);
 - respeitar o ritmo de leitura dos alunos (ex: considerar a familiaridade dos alunos com o gênero videoanimação);
 - considerar as relações afetivas (ex: considerar o fato de existirem crianças com deficiências na sala de aula ou na escola).

No âmbito da discussão realizada por Solé (1998), ainda é necessário considerar os objetivos da leitura.

Os objetivos da atividade de leitura determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora. Explicitar o objetivo do processo de leitura pode contribuir para a qualificação da compreensão:

- ler para obter uma informação precisa (localizar uma informação específica) (ex: analisar cenas selecionadas pelo professor);
- ler para obter uma informação de caráter geral - saber de que se trata, saber o que acontece (ex: discutir sobre o que o texto aborda e o que aconteceu na narrativa);
- ler por prazer (recreação, deleite) (ex: assistir a outras videoanimações para maior contato com o gênero)
- ler para verificar o que se compreendeu (ex: realizar atividades orientadas pelo professor ao final da proposta didática).

A autora ainda destaca a relevância de o professor realizar uma revisão e atualização do conhecimento prévio dos alunos.

a) dar uma explicação geral sobre a videoanimação (articular temática explorada pela videoanimação e presente no cotidiano social, fornecer informações sobre o gênero textual, problematizar a questão do propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar a plano de leitura - o que precisa ser feito e como deve ser feito): organizar atividades que contextualizem o conteúdo temático do texto assistido; levantar saberes dos alunos acerca das características do gênero videoanimação (a partir do contato que os alunos têm com esse gênero), analisar possibilidades de propósito comunicativo do texto a ser lido, sistematizar o percurso de leitura (o que deverá ser feito durante a leitura, por meio de retomadas de orientações já fornecidas).

b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio (ex: fornecer informações acerca do contexto de produção do texto, explorar características semióticas de textos audiovisuais: expressões faciais, gestos, cores, iluminação, enquadramento, sons etc.);

c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema e conduzir a discussão para centrá-las no tema em questão (ex: propor atividades em que os alunos sejam provocados a exporem seus posicionamentos acerca de preconceitos/discriminações, suas dúvidas em relação à questão da deficiência e suas experiências e contatos com pessoas com deficiência).

Em relação ao estabelecimento de previsões sobre o texto lido, tal como proposto por Solé (1998), consideramos que, antes da leitura, é relevante que o professor explore as habilidades dos alunos de realizar antecipações, tais como as propostas a seguir:

- a) A partir de leituras sobre o contexto que motivou a criação da videoanimação consta que o pai teve dificuldades para aceitar a condição de deficiência do filho. Você acha que essa questão pode ter motivado a escolha de o produtor ter produzido uma história que envolve uma família formada pelo pai e pela criança²⁶?

²⁶ O produtor faz um agradecimento à esposa Suzan por ela ter cuidado dos três filhos enquanto ele trabalhava.

https://www.instagram.com/p/B4m8L_3AXEg/?utm_source=ig_embed&ig_rid=360da037-e6bf-45f9-89ec-d03619b8f25b

Figura 13 - O pai brinca com a criança.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFsgQc>)

- b) O título da videoanimação é Float. Utilize um tradutor ou dicionário para fazer a tradução. Justifique, de acordo com o seu entendimento, a escolha do título.

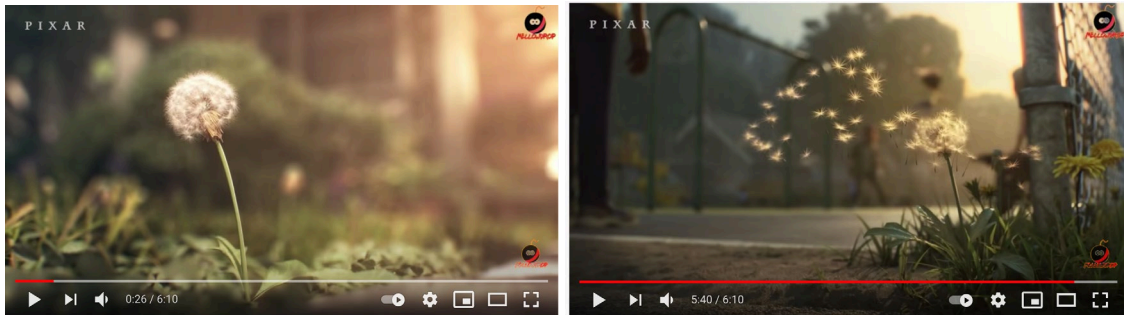
Figura 14 - Título da videoanimação Float.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFsgQc>)

- c) Nas cenas selecionadas, a flor dente-de-leão aparece em posição de destaque (primeiro plano). Em uma hipótese, por que a flor está em posição de destaque e o fundo desfocado? Você consegue perceber que o modo de apresentação de uma cena pode orientar a compreensão de um texto?

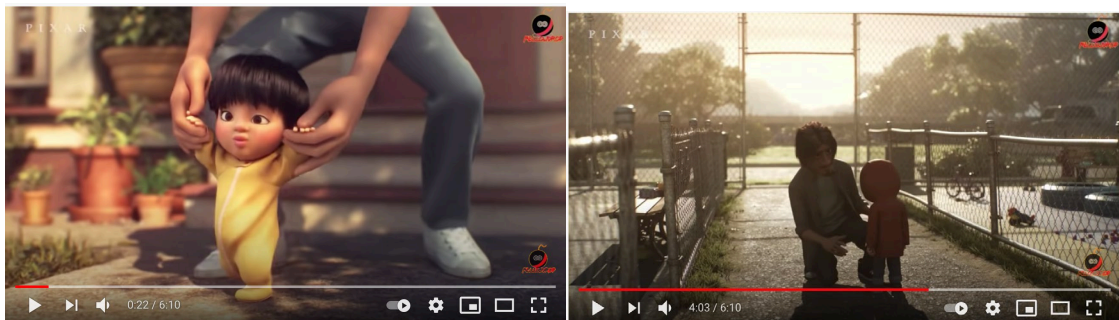
Figura 15 - Primeiro plano.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

- d) Nas cenas selecionadas, aparecem o pai e o filho (FIGURA 16) e nas seguintes, aparecem um casal de vizinhos com a filha (FIGURA 17). No seu entendimento, podemos considerar que essas imagens nos ajudam a compreender a duração da história, ou seja, o tempo da narrativa? Comente sobre suas percepções.

Figura 16 - Tempo da narrativa (pai e filho).



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

Figura 17 - Tempo da narrativa (casal de vizinhos).



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

- e) A cena a seguir é um dos principais momentos da narrativa. Levante hipóteses sobre os motivos de a criança estar triste.

Figura 18 - Criança triste.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

- f) Na videoanimação, o pai se esconde com o filho atrás de um carro? Qual seria o motivo de eles terem se escondido? Levante suas hipóteses.

Figura 19 - Pai e filho se escondendo atrás de um carro.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

Para Solé (1998), a condução das atividades no momento da pré-leitura deve ser realizada a partir de formulação de perguntas que possam favorecer a exploração de componentes essenciais do texto: objetivo geral do texto (ex: *No seu entendimento, qual é o propósito do gênero videoanimação?*); compreensão global do texto (ex: *abordagem de questões que contemplem momentos importantes da videoanimação*); elementos da narração (ex: *identifique os personagens, espaços, tempos, acontecimentos da videoanimação assistida*); detalhes do texto que favorecem a construção de pistas para a compreensão (ex: *diálogos, recursos semióticos: expressões faciais, enquadramentos, iluminação, gestos, sons etc.*)

Ainda no momento da pré-leitura, considerando que esse momento pressupõe um “passeio” pela materialidade textual, é importante “uma discussão sobre o texto a ser lido nos seguintes aspectos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc”. (SOLÉ, 1998, p. 107),

defendemos a posição de que, no caso dos textos multissemióticos, com configuração audiovisual, é relevante que, após discussões iniciais sobre o texto (tal como realizado anteriormente), os alunos assistam à produção, sem interrupções, para que possam levantar hipóteses e mobilizar conhecimentos prévios em relação ao texto. Nesse caso, a pré-leitura seria uma primeira aproximação dos alunos com o texto, para fazer antecipações e arrolar experiências e conhecimentos. Essas estratégias os auxiliaram a estabelecer conexões entre o que conheciam e os sentidos da história.

De acordo com Coscarelli (2003, s.p.),

A antecipação é uma operação muito importante, uma vez que ajuda a evitar a sobrecarga de informações a serem processadas durante a leitura. Prever, ou seja, ativar previamente informações que podem ser úteis, é uma estratégia adotada pelo cérebro para otimizar seus recursos, evitando sobrecarregar a memória e os mecanismos de processamento de informação. Uma forma conhecida de antecipação é chamada de efeito “priming”. Este acontece quando um sentido construído anteriormente dentro de um espaço de tempo relativamente curto interfere na construção de um sentido construído posteriormente. Um exemplo seria o que acontece quando lemos sobre dinheiro no texto e depois lemos a palavra “banco”. O sentido para a palavra “banco” vai ser influenciado pela palavra “dinheiro”, fazendo com que o sentido mais ativo dessa palavra seja “instituição financeira” e não “lugar para se assentar”. As antecipações precisam ser confirmadas pelo texto, mas pode acontecer de o leitor confiar muito no sentido que antecipou e se esquecer de conferir se o texto confirma suas previsões, o que pode acarretar um erro de leitura. [...] Como a antecipação é uma operação importante para a leitura, a ativação de conhecimentos prévios e a estrutura do texto podem facilitar a compreensão dele pelos alunos. Assim, o levantamento de informações e/ou hipóteses antes da leitura constitui uma estratégia a ser usada pelo professor nas atividades de compreensão de textos.

A partir do excerto em pauta e das questões práticas abordadas, podemos considerar que as estratégias de leitura são constitutivas de ação didática relacionada ao ensino da leitura, uma que vez, a atividade de leitura deve ser contextualizada, mobilizar conhecimentos prévios, preparar o leitor para o processamento das informações, provocar o interesse pelo texto e aproximar o leitor de questões relacionadas à estrutura e ao conteúdo temático do gênero lido.

Após terem contato com o texto, o professor poderá propor um diálogo sobre o texto, de maneira que os alunos possam manifestar as suas impressões, de modo a explorar as subjetividades. A seguir, iremos tratar do momento da leitura propriamente dito. De acordo com Solé (1998), durante a leitura é relevante seguir alguns procedimentos metodológicos. Conforme pontuado anteriormente, consideraremos o momento da leitura, a segunda exibição

do texto, que poderá ocorrer de forma pausada, de modo a oportunizar uma análise mais detida das semioses constitutivas da produção filmica.

1) *Favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões*: Na cena abaixo, o que a mochila deixada no chão e as mãos do pai sugerem? (o filho tinha fugido). Como você confirma essa hipótese?

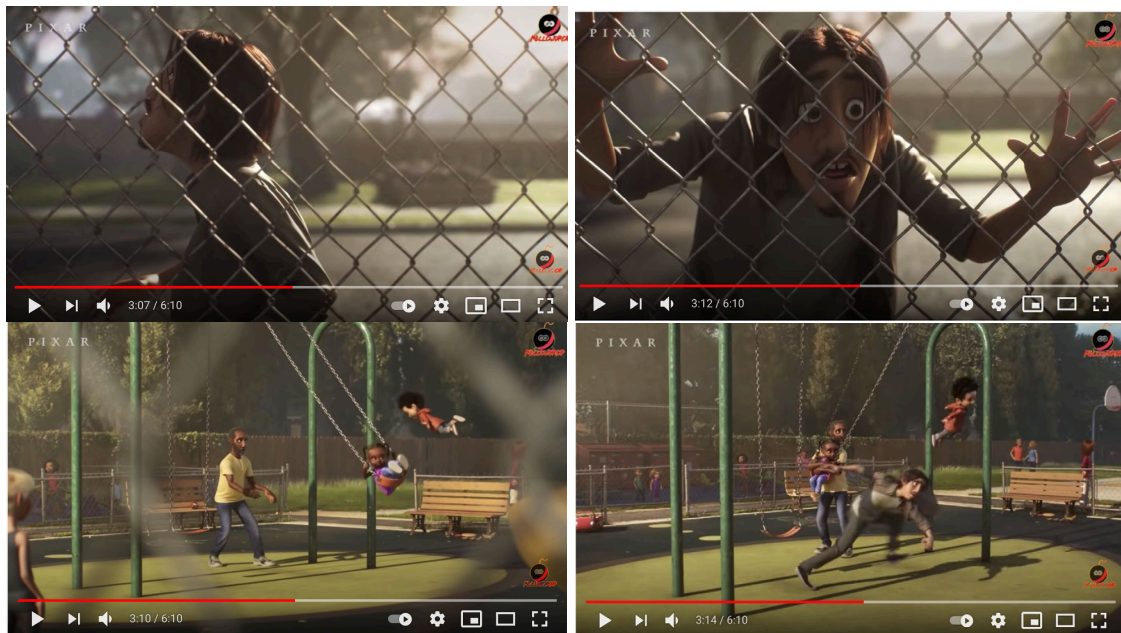
Figura 20 - Primeiro plano.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHF5GQc>)

Nas cenas seguintes, é possível confirmar o pai procurando pelo filho, assustado ao vê-lo no parquinho, o filho flutuando na área dos balanços e o pai correndo para pegá-lo. (cenas seguintes):

Figura 21 - O pai procurando o filho.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

2) *Orientar a elaboração de resumo do texto lido, com vistas à organização do sentido global, promovendo espaços para a observação das ideias principais e das ideias secundárias.* (ao desenvolver a aula, o professor poderá realizar comentários ou realizar as pausas com destaque para as ideias principais - uma estratégia interessante é pensar nas partes da narrativa: apresentação: com destaque para os personagens principais, locais em que a história acontece, tempo em que se desenvolverá a trama); desenvolvimento: com foco nas ações dos personagens, conflito: momento em que acontece um problema na narrativa; desfecho: parte final da narrativa, na qual a partir dos acontecimentos, os conflitos vão sendo desenvolvidos). Aqui, o destaque é para as cenas abaixo. Nelas, temos o momento crucial da narrativa, quando há o único diálogo do texto, ou seja, o pai pergunta porque o filho não poderia ser simplesmente normal e a criança se entristece e chora.

Figura 22 - Filho se entristece com a fala o pai.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

3) *Orientar a realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc.*

- No seu entendimento, por que a flor dente-de-leão foi escolhida pelo produtor e por que ela aparece várias vezes no texto?

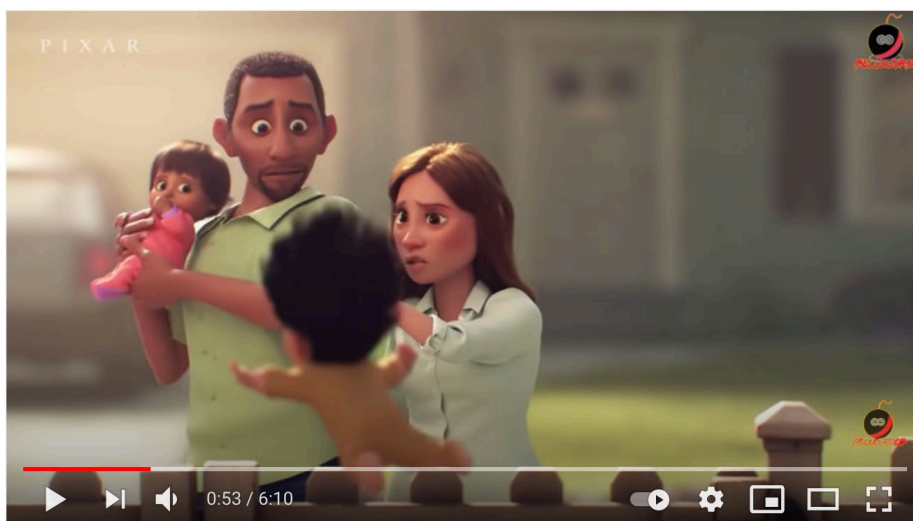
Figura 23 - Flor dente-de-leão.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHF5GQc>)

Ao verem a criança flutuando, os pais da bebezinha apresentam uma reação. Os gestos dos personagens - pai e mãe - revelam que tipo de comportamento?

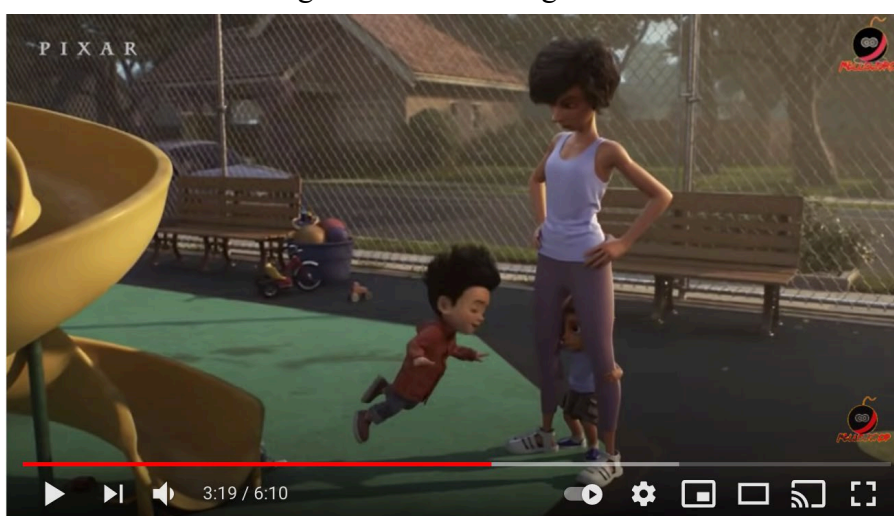
Figura 24 - Gestos dos personagens.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHF5GQc>)

- Observe o cenário retratado na figura abaixo. Você consegue perceber que é um desenho gráfico feito por meio de ferramentas de computador? Quando esses desenhos são colocados um após o outro e a projeção das imagens acontece de forma rápida dá uma ideia de movimento e isso pode compor uma história. Essa é uma das características do gênero videoanimação. Além disso, as imagens podem ser produzidas com uma parte exagerada, em tamanho desproporcional. Então, ao assistir a videoanimação Float, como você pode caracterizar uma videoanimação? Na cena em questão, o que você considera exagerado?

Figura 25 - Desenho gráfico.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFsGQc>)

O professor poderá fazer uma pausa na parte em que aparece o título e pedir aos alunos para justificarem a escolha do título.

Figura 26 - Escolha do título.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFsGQc>)

No momento da leitura, é relevante que o professor se atente para as dificuldades que os alunos podem apresentar. Nesse sentido, a proposição de perguntas orais sobre o texto é uma estratégia para viabilizar as interações com o texto e favorecer o percurso interpretativo. Assim, uma questão que é notadamente relevante é a discussão acerca do objetivo do texto. Nessa direção, é importante que o professor organize uma apresentação com cenas da videoanimação para a discussão de questões específicas, como a questão do preconceito e da discriminação, conforme se pode observar nas cenas selecionadas:

Figura 27 - Preconceito e discriminação.

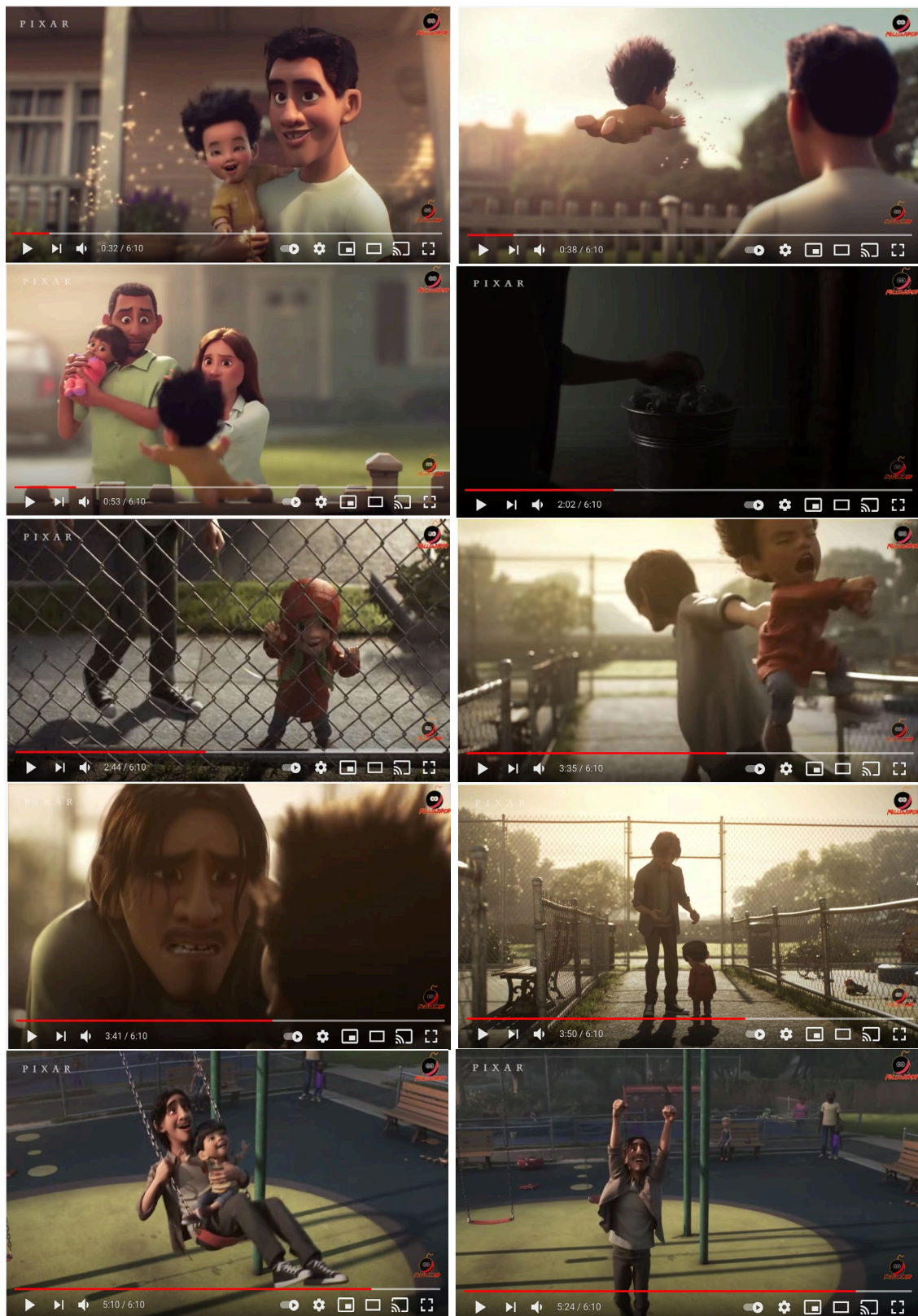


Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHF5GQc>)

Há duas questões apontadas por Solé (1998) que dizem respeito à importância de o professor realizar intervenções para que a leitura seja dimensionada em uma perspectiva processual, organizada em diferentes etapas e promover espaços para discussão sobre o texto lido, com vistas a sistematizar informações e conhecimentos.

Assim, mesmo considerando a questão dos momentos (pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura), consideramos relevante a inserção de um momento após a leitura, mas antes da sistematização proposta pela autora para o momento pós-leitura, em que sejam retomadas questões que são basilares para a compreensão do texto. Nesse sentido, destacamos a progressão do texto, conforme se pode observar nas cenas a seguir:

Figura 28 - Progressão do texto.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnUlhHFsgQc>)

A autora também recomenda ao professor criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de

atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc. Nesse sentido, propomos uma discussão acerca do movimento circular feito pelo pai e pelo filho (quando o pai aceita a condição de o filho ser diferente) e o movimento feito pelos esporos da flor, que podem ser comparados. A ideia é que a condição do filho deve ser naturalizada, aceita.

Figura 29 - Movimento circular.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFSGQc>)

Por fim, Solé (1998), destaca que é importante propor situações para a discussão de problemas de compreensão no nível formal e textual. Acrescentamos que na dimensão formal, no contexto dos textos multissemióticos, temos os recursos linguísticos (palavras, frases, relações entre frases), mas também os recursos semióticos (cores, iluminação, gestos, expressões faciais, enquadramento, sons etc.) e no nível textual (tratamento dado ao tema, identificação da ideia central ou do entendimento da progressão temática). Além disso, a autora recomenda problematizar a atividade de leitura para a adoção de decisões sobre o uso das estratégias (aventurar uma interpretação e verificar se ela funciona, interromper a leitura e buscar informações).

Nesse viés, o professor, ao encaminhar as atividades de leitura, pode propor aos alunos possibilidades de interpretação. Como exemplo, destacamos: A imagem do pai, ao soltar o filho para flutuar, sugere uma atitude. Que atitude é essa?

Figura 30 - Pai soltando o filho.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFfGQc>)

Prosseguindo com a discussão, Solé (1998) propõe atividades para depois da leitura. Nessa direção, considerando o contexto em que a proposta de trabalho é direcionada - 5º ano do Ensino Fundamental - optamos por não contemplar todas as questões sugeridas pela autora.

- Considerando as discussões realizadas antes e durante a leitura, qual é o tema explorado pelo texto? Vamos pensar em uma palavra/expressão que explicita o tema abordado (aqui o aluno deverá perceber que a proposta é discutir o preconceito ou a aceitação das diferenças).

- Agora, vamos identificar a ideia central do texto. O enredo conta a história de um pai que teve dificuldades para aceitar a condição do filho que era diferente das demais crianças, pois tinha a habilidade de flutuar. Nesse sentido, qual é o propósito comunicativo do texto, ou seja, o que o texto propõe como reflexão para o leitor?

A autora também recomenda que os alunos produzam um resumo da história, contemplando as partes da narrativa: introdução, desenvolvimento (conflito, resolução) e conclusão da história, com vistas a compreensão do plano geral do texto.

Por fim, a autora propõe que sejam explorados diferentes tipos de perguntas para a exploração de diferentes habilidades de leitura. Nessa direção, apresentamos três perguntas que exploram três habilidades, tal como proposto pela matriz do Saeb/Inep.

a) *D4 Inferir uma informação implícita em um texto:* No seu entendimento, por que o cabelo da criança se levanta quando ele começa a flutuar ou por que o pai coloca pedras na mochila da criança?

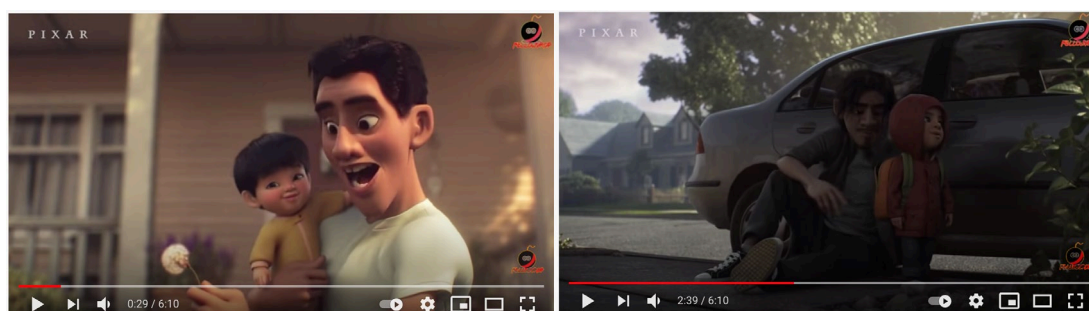
Figura 31 - Cabelo da criança levantando e o pai colocando pedras na mochila da criança.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHF5GQc>)

b) *D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (aqui ajustado para o texto multissemiótico):* Observe as mudanças que compõem a construção dos personagens. O que essas mudanças sugerem em relação ao tempo da narrativa? (o aluno deverá considerar que o enredo aconteceu ao longo de alguns anos).

Figura 32 - Primeiro plano.

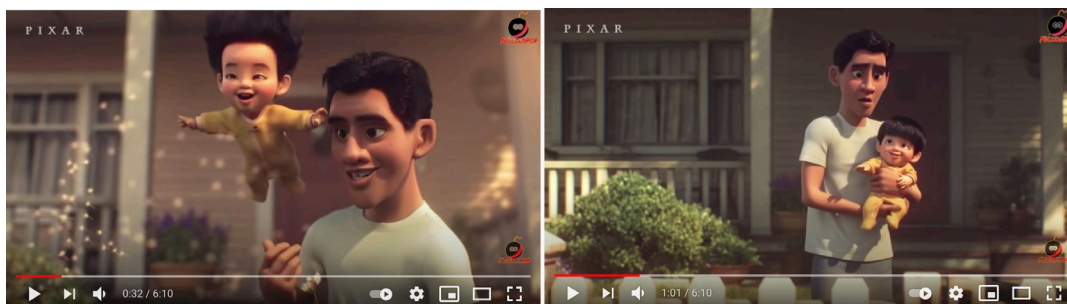


Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHF5GQc>)

c) *D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa:* O professor poderá retomar questões feitas anteriormente para confirmação de hipóteses, tais como: realizar perguntas acerca dos personagens, do tempo explorado pelo enredo, dos locais onde a história acontece e quais foram as ações mais relevantes.

Podemos considerar que a história tem um conflito inicial, que é quando o pai vivencia uma situação de rejeição em relação ao filho. Esse conflito pode ser observado a partir de expressões faciais e de gestos do pai. Observe essa questão e comente quais são os sentidos que podem ser apreendidos de cada cena.

Figura 33 - Expressões faciais e de gestos do pai.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnUlhHFfGQc>)

A partir da ilustração de possibilidades de articulação entre estratégias de leitura e textos multissemióticos, tal como apresentado anteriormente, consideramos que a abordagem didática dos momentos de leitura preconizados por Solé (1998), proposta neste trabalho, poderá iluminar a prática de professores, que atuam na Educação Básica. Essa abordagem elege como objeto de estudo um gênero que integra o cotidiano social dos alunos e uma iniciação à análise das multissemioses e como elas corroboram para a produção dos sentidos. Para Vieira (2008), é preciso lembrar que os textos multissemióticos em movimento podem ser vistos com uma organização textual que se realiza por meio da combinação de múltiplas linguagens. Isso acontece pois, é uma forma de narrativa que possui elementos de outras expressões ou formas, tornando-se musicais, plásticos e cinematográficos, com recursos de linguagens verbais não verbais, imagens, cores, iluminação, enquadramento, movimento, expressões faciais, olhares, etc. Portanto, esse gênero pode ser muito atrativo para o processo de ensino e de aprendizagem, por dinamizar procedimentos que enriquecem as práticas educativas, já que rompem com a tendência de um trabalho pautado exclusivamente no texto verbal escrito.

Segundo Silva (2018), essa forma atrativa de texto existe há bastante tempo e nas décadas de 20 e 30, possuía um público mais infantil, pois ele estava relacionado às produções voltadas aos desenhos animados. Porém, com o uso de recursos digitais e os novos efeitos visuais o público teve um incrível crescimento, não sendo possível estabelecer uma faixa etária predominante, sendo possível, com esse gênero atrair diferentes interlocutores e atingir vários objetivos como entreter, divulgar ideias e produtos, ensinar, emocionar entre outros.

Em conformidade com o entendimento de Vieira (2008), Souza (2021, p. 65) considera que a sistematização dos recursos de análise leitora de uma videoanimação passam por vários recursos que contribuem para a construção de significados. As **cores**, são “utilizadas para ressaltar uma informação, representar uma ideia, uma atitude, um sentimento. É possível trabalhar com cores quentes ou frias”. O **som** contribui “principalmente, com ritmo

(acelerado ou não); pode ser utilizado para dar ênfase ou não em uma situação, envolvendo o leitor no contexto apresentado.” A **iluminação** serve para evidenciar uma personagem ou não, “auxiliando o produtor em seu projeto de dizer.” As **imagens** auxiliam “na compreensão da mensagem geral de determinado trecho (cena) ou de toda a videoanimação. Além disso, podem ser utilizadas para destacar um tema, assunto ou ideia.” As **palavras** ou texto verbal junto ao texto não verbal, “podem situar o leitor em determinadas questões abordadas.” As **expressões faciais e corporais** auxiliam na construção do projeto de dizer. “Por meio delas, é possível interpretar um sentimento, uma reação, uma emoção; esse recurso é muitas vezes utilizado para demandar algo do leitor, ou seja, envolvê-lo na narrativa, estabelecendo uma comunicação.” O **enquadramento** “contribui para o processo de leitura por manter a interação entre os personagens, buscando o direcionar o foco da cena” e para destacar detalhes das cenas ou para evidenciar o cenário. Por fim, a **perspectiva**, que é um dos recursos relacionados à escolha de ângulo e posição das imagens. Conforme Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), há um maior envolvimento entre os participantes num ângulo frontal, um de frente para o outro. O contrário ocorre em ângulos oblíquos, estabelecendo um distanciamento. Já um ângulo vertical fomenta o ponto de vista do observador, se for um olhar para cima em direção ao participante representado, denota uma representação de poder ou superioridade daquele sobre o observador. Esses recursos podem auxiliar na (re)construção do projeto de dizer e podem orientar as escolhas a serem selecionadas no momento da produção, bem como direcionar o percurso interpretativo por parte dos leitores, contribuindo para a recuperação das pistas construídas pelos produtores.

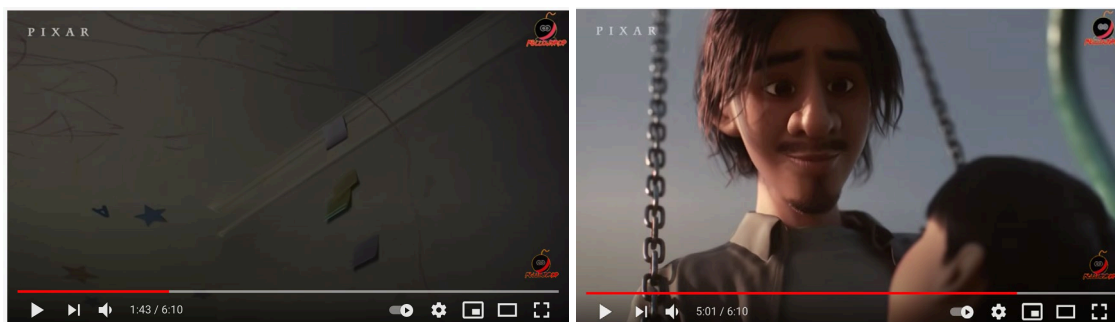
Nesse sentido, Rojo e Almeida (2012, p. 182) sinalizam que

é preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como ‘modos de dizer’ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido.

Diante do postulado, podemos considerar que a videoanimação analisada está apoiada na construção da composição do enredo, na caracterização das personagens e no modo de criação da narrativa em torno de um eixo principal da ação, com destaque para os recursos de simulação de movimentos, enquadramentos e planos que são elementos fundamentais para

realçar o que está sendo encenado, de acordo com o propósito enunciativo do produtor. Na videoanimação Float, para contar a história do menino que “voava”, o produtor lançou mão de recursos multissemióticos para construir a narrativa. Como exemplo, destacamos o recurso da perspectiva (FIGURA 33):

Figura 34 - Recurso da perspectiva.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHF5GQc>)

Podemos considerar que as duas imagens são projetadas na posição “de baixo para cima”, na primeira, a ideia é mostrar o teto do quarto com os registros feitos pela criança, no segundo, a ideia é mostrar a troca de olhares entre pai e filho e os sentimentos decorrentes dessa troca. Desse modo, podemos considerar que as escolhas dos recursos semióticos, per si, não são determinantes para o processo de produção de sentidos, mas a combinação desses recursos e de como eles participam na construção do projeto de dizer, no caso em pauta, da proposta da narrativa.

Nessa direção, como proposta de estratégias de leitura, é relevante que o professor explore os diferentes recursos semióticos. Assim, a matriz de Referência em Língua Portuguesa (SAEB/INEP) poderia ser atualizada para contemplar esses recursos, tal como previsto pela Base Nacional Curricular Comum (2018):

Quadro 6 - Descritores do SAEB/INEP.

Objeto do conhecimento	Competências²⁷
Tópicos	Descritores
Procedimentos de leitura	D1 Localizar informações <i>verbais, sonoras e imagéticas</i> explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão <i>e de outros recursos semióticos (imagens, cores, enquadramentos, sons etc.)</i> D4 Inferir uma informação <i>verbal, sonora e imagética</i> implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto. D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D5 Interpretar texto constituído por múltiplas semioses D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Relação entre textos	D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Coerência e coesão no processamento do texto	D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, <i>conjugações de semioses</i> etc.
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, <i>de semioses diversas</i> .
Variação linguística	D10 Identificar as marcas linguísticas e <i>semióticas</i> que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Inep (alterado pela autora deste trabalho)

Com vistas a explicitar a relevância da análise dos diferentes recursos semióticos no processo de produção de sentidos, destacamos algumas cenas para análise.

²⁷ As indicações em itálico são acréscimos feitos na proposta de descritores do INEP e os sobrescritos são sugestões de substituição do texto.

- a) Cores: a nitidez da cor da camisa do pai, o que sugere uma ideia de sentimento negativo (na primeira imagem) e de sentimento positivo (segunda imagem) (FIGURA 34):

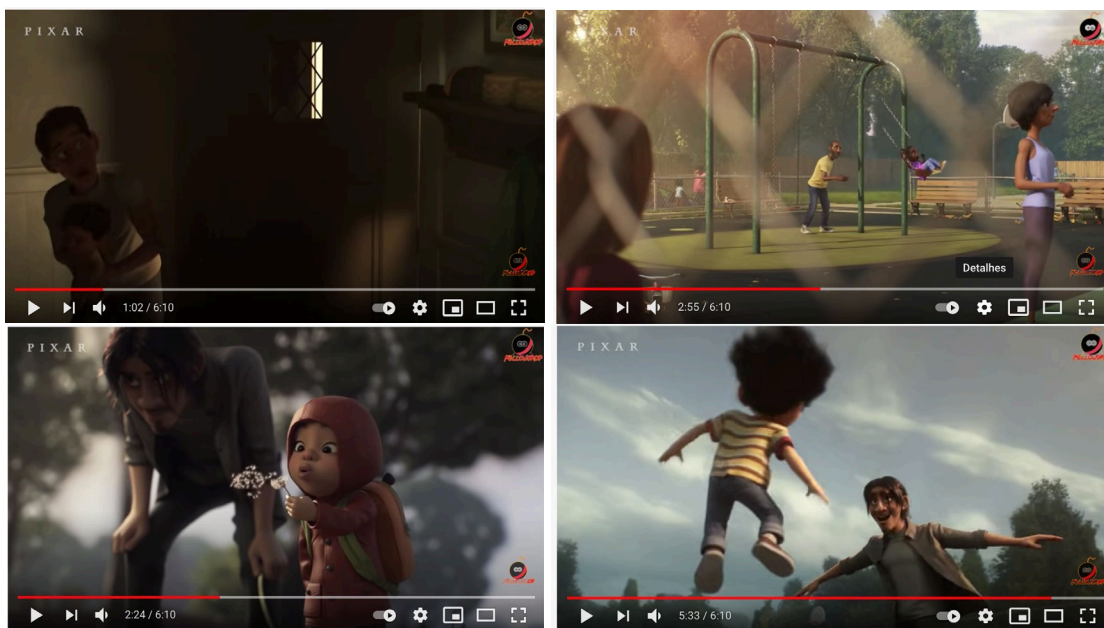
Figura 35 - Uso de cores.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFfGQc>)

- b) Sons: ideia de concretude da narração, de aproximação com o contexto vivenciado pelos interlocutores - barulho da porta se abrindo e fechando (1ª imagem); ideia de diversão - barulho de vozes e risos de crianças no parque (2ª imagem); barulho feito pelo sopro (3ª imagem) e música em ritmo rápido (4ª imagem). (FIGURA 36):

Figura 36 - Uso do som.

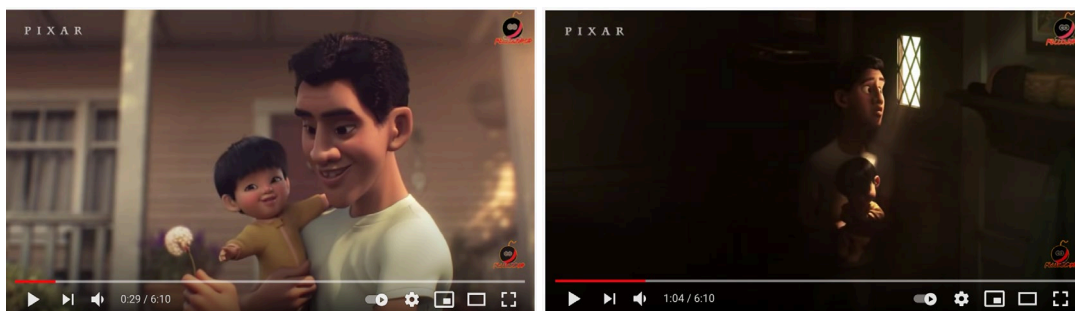


Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFfGQc>)

- c) Iluminação: Ambiente iluminado: alegria, paz (1ª imagem) e ambiente pouco iluminado: tristeza, apreensão, vergonha (2ª imagem). A iluminação das cenas está

articulada com o conteúdo da narrativa. O lado externo iluminado sugere que o mundo lá fora é interessante, com várias descobertas para a criança e o lado interno, em função das dificuldades enfrentadas pelo pai para aceitar a condição do filho, é escuro, sugerindo tristeza, de insegurança e medo (FIGURA 37):

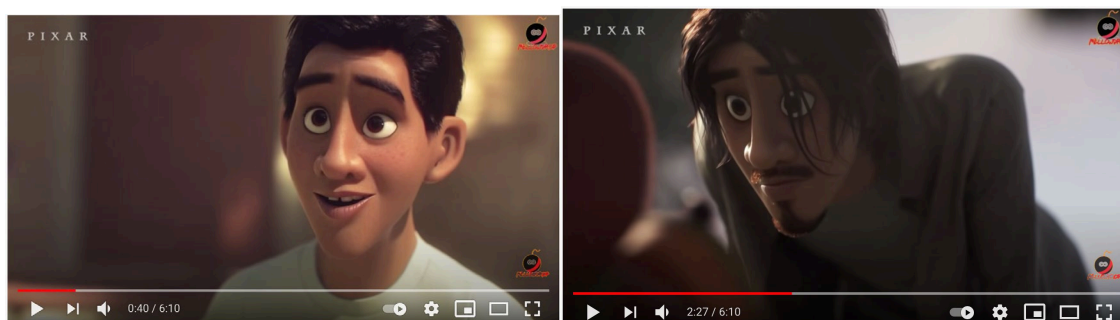
Figura 37 - Iluminação.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFsgQc>)

- d) Imagens: aparência do pai (no início e durante a narrativa): indicia a progressão temporal da narrativa e alternância de sentimentos. Há um corte na narrativa, o que sugere que a criança cresceu trancado em casa, longe dos olhares curiosos e condenadores de todos (Figura 38):

Figura 38 - Aparência do pai.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFsgQc>)

- e) Expressões faciais: tristeza (sobrancelhas curvas, lágrimas, olhos fechados, formato da boca) e alegria (olhos abertos, sorriso, sobrancelhas retas) (FIGURA 39):

Figura 39 - Expressões faciais da criança: tristeza e alegria.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFfGQc>)

- f) enquadramento: centralidade (balde de pedras utilizado como peso na mochila da criança para evitar que ela flutue e do pai com a criança no balanço) e focalização (plano em detalhe - balde em destaque e plano geral - imagem do parquinho) (FIGURA 40):

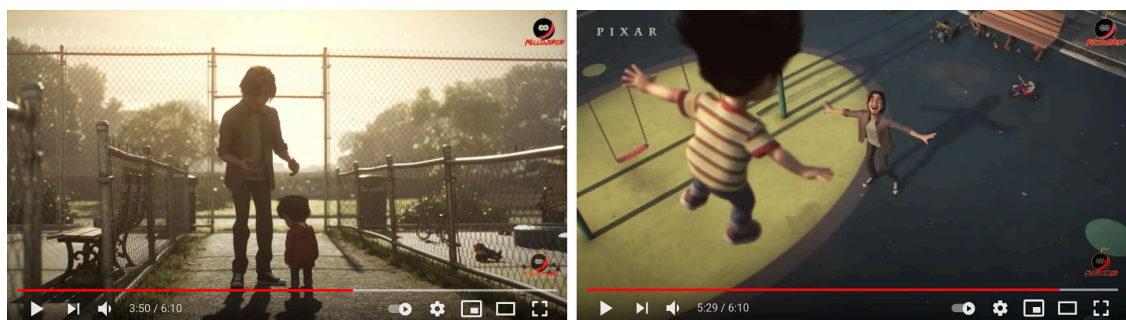
Figura 40 - Enquadramentos: centralizado e geral.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFfGQc>)

- g) perspectiva: o ângulo em que a personagem criança é projetado sugere uma relação de poder. Na primeira cena, a criança está em posição inferior (submissão, tristeza) e na segunda cena, ela está em posição superior (empoderamento, alegria).

Figura 41 - Perspectiva no plano inferior e superior.



Fonte: Videoanimação Float (<https://www.youtube.com/watch?v=MnU1hHFfGQc>)

A partir das cenas utilizadas como exemplares de uso de recursos semióticos, podemos considerar que essa videoanimação, apesar da curta duração, explora diferentes possibilidades para o processo de produção de sentidos, explicitando manifestações de alegria, surpresa, angústia, medo, raiva, compaixão, empatia e amor, entre outras. Nesse sentido, Rodrigues (2010, p. 2) considera que

as diferentes técnicas de animação resultam em efeitos estéticos narrativos e expressivos na construção dos personagens e dos cenários das histórias. Nesse procedimento, os vínculos com o cinema narrativo convencional são muitos, tanto no que se refere à construção do enredo quanto à linha da dramaturgia presente na construção ficcional.

Assim, consideramos relevante destacar que a atividade de leitura de videoanimação pode contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura, de modo mais específico, para o uso de estratégias de leitura, uma vez que os recursos semióticos se encontram intrinsecamente relacionados ao projeto de dizer e contribuem para a compreensão do conteúdo temático. De acordo com Ferreira e Almeida (2018, p. 120),

Especificamente sobre a atividade, envolvendo animação, para que o aprendiz consiga compreender a intenção discursiva dos produtores, é relevante que o professor problematize questões ligadas ao plano do texto e ao conteúdo temático, para possibilitar uma reflexão sobre o objetivo do vídeo, os conteúdos e os possíveis desdobramentos emanados da proposta feita pelos produtores.

Para que se aconteça uma leitura efetiva da videoanimação é importante que as atividades propostas problematizem os efeitos de sentido possibilitados pelos recursos semióticos e pelas combinações. No caso da videoanimação *Float*, os diferentes recursos contribuem para a construção do projeto de dizer, mas também para o envolvimento do leitor-espectador, uma vez que há forte apelo emocional, em função da identificação diante do sofrimento do pai e da criança em relação à aceitação da diferença. Assim, ao finalizar esta seção, é relevante destacar a necessidade de atualização das discussões acerca das estratégias para a leitura de textos audiovisuais, uma vez que os estudos ainda são incipientes. Desse modo, espera-se que este trabalho possa contribuir para provocar pesquisadores e professores para um olhar mais atento para essa questão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs a sistematizar uma reflexão acerca de uma proposta didática pautada na exploração de estratégias para a leitura de videoanimações. Assim, a presente pesquisa buscou fazer a incursão da temática da leitura, direcionando o foco para a leitura de videoanimações, que possuem ampla circulação no ambiente midiático.

Considerando as especificidades de um programa de pós-graduação em educação, na modalidade profissional, esta seção se distancia dos rituais protocolares comuns para a produção das considerações finais para propor uma reflexão acerca do percurso formativo possibilitado por este trabalho.

Assim, ao iniciar a pesquisa, foi necessário aprofundar os estudos acerca do ensino da leitura e a inquietação que emergiu, sendo assim pautou-se na seguinte questão: por que, mesmo com tantas pesquisas sobre leitura e seu ensino, mesmo de tantas discussões sobre metodologias e práticas de leitura, os índices relacionados ao desempenho na leitura ainda deixam a desejar? Nesse percurso, foi produzido um panorama histórico acerca do ensino da leitura no Brasil e as discussões evidenciaram que os problemas enfrentados estão relacionados ao contexto social e histórico-cultural brasileiro, à falta de políticas públicas mais efetivas que possam trazer melhoras substanciais tanto para a formação de professores, quanto para a aquisição de materiais de leitura. Por meio de pesquisas sobre a temática, pudemos compreender que as experiências vivenciadas ao longo da história da leitura interferem nos modos de conceber e de ensinar a leitura. Por essa razão, compreender essa história nos permite ressignificar processos e procedimentos. Além disso, essa discussão histórica nos possibilitou o acesso às contribuições de teóricos mais representativos, bem como das orientações trazidas pelos documentos parametrizadores dos currículos.

Após esse panorama, buscamos compreender as concepções de leitura, o que representou uma possibilidade formativa de grande potencialidade, uma vez que o trabalho do professor está pautado em diretrizes teóricas e metodológicas que estão assentadas nos modos de conceber a atividade leitora. Assim, a reflexão sobre as concepções de leitura pode contribuir para deslocamentos de posicionamentos que podem estar ainda relacionados a abordagens metodológicas ainda pautadas em perspectivas tradicionais.

Por sua vez, a discussão acerca das estratégias de leitura permitiu um aprofundamento acerca de uma temática que nem sempre é abordada em cursos de formação de professores. A síntese do texto de Solé (1998) possibilitou a consolidação de conceitos e de orientações

metodológicas relevantes para a compreensão da temática e para a construção da proposta de articular as estratégias de leitura ao trabalho com as videoanimações.

No que diz respeito à reflexão acerca do gênero videoanimação, o percurso de leitura, que contemplou os multiletramentos e uma análise do gênero selecionado, representou um momento bastante enriquecedor, uma vez que a formação docente, tanto no contexto do curso de Pedagogia, quanto no contexto de cursos de formação continuada, não contemplou, de forma aprofundada, essa questão. A análise dos recursos semióticos e, posteriormente, das estratégias de leitura e a breve exemplificação da aplicação dos descritores da matriz do SAEB/INEP favoreceram a construção de um processo de formação que contemplou diferentes possibilidades de modos de ler textos multissemióticos.

Diante do exposto, a pesquisa bibliográfica realizada para construção do referencial teórico que compõe esta pesquisa serviu como uma atividade para provocações para novas leituras e para a busca de compreensão de conceitos/concepções e para uma reflexão acerca dos procedimentos metodológicos e das estratégias relacionados ao ensino da leitura.

Além disso, como produto educacional, que é uma exigência inerente aos programas profissionais, esta pesquisa possibilitou a experiência de produção de um caderno de atividades de leitura destinado a professores de 5º ano do ensino fundamental, contemplando a exploração de estratégias para a leitura de videoanimações a partir das habilidades de leitura previstas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Cabe ainda mencionar que esta pesquisa pode trazer contribuições para a formação de outros professores, uma vez que sistematiza estudos teóricos acerca da leitura e de seu ensino. Além de sistematizar uma análise sobre questões teóricas e metodológicas em relação à leitura de textos multissemióticos (conforme prevê a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018)).

Nesse percurso formativo, merecem destaque quatro questões basilares. A primeira delas diz respeito à concepção de leitura como processo de interação, de modo especial, a abordagem discursiva, que contemplam dimensões relacionadas ao contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos. Assim, a reflexão se direciona para a articulação entre conhecimentos prévios e as dimensões culturais, que situa o processo de leitura aos contextos de usos da linguagem dos alunos. Isto posto, emerge a questão dos textos multissemióticos, que são amplamente utilizados na sociedade da informação. Nesse sentido, o trabalho didático na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos deve partir de situações de interação efetivamente vivenciadas pelos alunos, considerar temáticas sociais, explorar o contexto de produção, analisar as condições de recepção dos textos.

A segunda questão relaciona-se às discussões sobre as estratégias de leitura, problematizando a tendência cognitivista, comum nas pesquisas iniciais acerca do tema, buscando uma articulação com abordagens interacionistas, que dão lugar aos sujeitos leitores, ao contexto de interação e às questões sócio ideológicas. Assim, ao considerarmos as dimensões: antes da leitura; durante e leitura e após a leitura, é possível contemplar o percurso de leitura, propiciar aos leitores possibilidades de conhecimento da (in)compreensão e de busca de alternativas para a resolução de problemas enfrentados durante a ação leitora. Além disso, as estratégias de leitura permitem a exploração de diferentes habilidades que são necessárias para a formação de leitores proficientes.

A terceira questão relaciona-se à questão do trabalho com textos multissemióticos, de composição audiovisual, de modo especial, com o gênero videoanimação, que oferece possibilidades de exploração de diferentes questões relevantes para a formação de leitores: permitem uma abordagem de temas sociais que integram o cotidiano dos alunos e que favorecem a ampliação da criticidade e de atitudes éticas; desencadeiam o interesse dos alunos por serem dinâmicos; proporcionam a exploração de diferentes linguagens; apresentam diferentes extensões, o que viabiliza várias projeções para observação e análise dos recursos que lhe são constitutivos; possuem configuração que exploram o exagero, o que pode agregar humor; podem ser apelativos por explorarem fortemente a dimensão emocional.

Por fim, a quarta questão, que reside nas possibilidades formativas para o professor, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular recomenda o trabalho com textos constituídos por múltiplas linguagens. Essas possibilidades podem contribuir para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, pois as referências de trabalho de vários professores ainda se focam no trabalho com textos verbais escritos. A leitura é uma prática que exige dos sujeitos a mobilização de conhecimentos de natureza diversa. Assim, é necessário pensar sobre os modos como são realizados os procedimentos utilizados nessa prática de linguagem, de forma a considerar as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas.

Nessa perspectiva, espera-se que este trabalho contribui para discussões sobre as estratégias de compreensão leitora e proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação, que, recorrentemente, não são muito explorados na prática pelos professores ou tomados como entretenimento.

Além disso, a experiência de produção do caderno pedagógico possibilitou aprendizagens significativas, por ser um processo importante para a formação de professores, tendo em vista que a sistematização de atividades com as estratégias para leitura de textos

multissemióticos pode favorecer a diversificação de metodologias de ensino, bem como de habilidades relacionadas à atividade leitora.

Considera-se que esta dissertação seja um importante veículo de reflexão e provocação para novas pesquisas na área de formação de professores e a utilização da videoanimação em sala de aula, contribuindo para estudos sobre o uso do caderno pedagógico e a produção de materiais didáticos relacionados ao gênero videoanimação, que integra o cotidiano dos alunos e que apresenta potencialidades para o encaminhamento de práticas de leitura, aperfeiçoando diferentes habilidades de linguagem, bem como a formação crítica e a participação ativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALMEIDA, Fernando José de. **Uma zona de conflitos e muitos interesses**. TV e Informática na Educação. Salto para o Futuro. MEC, Brasília, p. 49-54, 1998.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P.de. **Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação**. 3.ed. São Paulo, SP: Pontes, 2009.
- ALVES, Marcia. Maria. **Design de animações educacionais: Modelo para a concepção colaborativa de animações educacionais para o Ensino Fundamental**. Tese. PPGDesign, Curitiba: UFPR, 2017.
- ALVES, Marcia Maria; BATTAIOLA, André Luiz; CEZAROTTO, Matheus Araujo. Representação gráfica para a inserção de elementos da narrativa na animação educacional| Graphic representation for inserting narrative elements in educational animations. **InfoDesign-Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2016.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Papirus Editora, 2012.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 201-221, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, Denise Lino de. PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua?. 2001. BARTH, Pedro Afonso. **Representações e apropriações nas sagas fantásticas**. Revista Crioula, n. 18, p. 92-107, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Metodologia das Ciências Humanas** (1ª edição 1974) IN: Estética da Criação Verbal. 2010.
- BARBOSA, José Roberto Alves; DA SILVA, Jhuliane Evelyn. MULTIMODALIDADE E INGLÊS: UMA ANÁLISE DAS PROPAGANDAS DE FRANQUIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS. **Revista Colineares**, v. 1, n. 1, 2014.
- BARTH, Pedro Afonso. Representações e apropriações nas sagas fantásticas. **Revista Crioula**, n. 18, p. 92-107, 2016.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BECKER, Celia Doris. **História da literatura infantil brasileira**. In.: SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre. Artmed, 2001.

BERTOLLI, Sarah. Suzane.; DA COSTA, Alexandre. Ferreira. DE; SOUZA, Agostinho. Potenciano. **Itinerários de leitura na contemporaneidade: pedagogias e práticas leitoras na cultura digital**. Revista Graphos, v. 21, n. 1, p. 135-158, 4 jul. 2019.

BORBA, Valquíria Claudete Machado; PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; DOS SANTOS, Adelino Pereira. **Leitura e Escrita: processos cognitivos, aprendizagem e formação de professores**. 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008, 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em 27 mai 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 437-462, 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura: acepções, sentidos e valor**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 21, n. 22, p. 18-31, 2012.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo. Caderno do Formador**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A leitura nas séries iniciais**. Leitura: teoria & prática, v. 7, n. 12, 1988.

CALIL, E. Que ensino se dá à leitura quando se pretende ler? In: *Jornal da alfabetizadora*. Porto Alegre: Kuarrup. N.36, ano VI. P.6 a 11, 1994.

CAMARGOS, Ailton. **Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República**. Revista Brasileira de Educação e Cultura| RBEC| ISSN 2237-3098, n. 17, p. 129-139, 2018. CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. **Ensino de estratégias de leitura**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 8, n. 1, p. 105-106, 2004.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARMO, Cláudio Márcio. Um olhar antropológico sobre a GDV: criando um espaço de interseção com a Antropologia do Movimento. In: ALMEIDA, D. B. L. de (Org.). **Novas Perspectivas em Análise Visual: do Texto ao Contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 89-111.

CHARTIER, Roger. **As aventuras do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores da França no Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane. Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: O quê, por quê e como**. Summus Editorial, 2021.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura materna e língua estrangeira**. Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O sujeito tradutor entre a “sua” língua e a língua do outro. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 16, p. 9-24, 2005.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. **Revista de estudos da linguagem**, v. 10, n. 1, p. 7-27, 2003.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Concepção de leitura na sequência didática**. In.: Anais da 13ª JELL - Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação da língua portuguesa**. 2008. Tese. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR: 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa**. V SIGET, 2009.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa**. Confluência (Rio de Janeiro), v.1, p.129-146, 2009. Disponível em: < <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf> > Acesso em: 20 jul. 2021.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto, textualidade e textualização**. In: J.L. Tápias Ceccantini; R.F> Pereira & J. Zanchetta Jr. (orgs), *Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Língua Portuguesa*, v. 1. São Paulo: UNESP, prograd. 2004.

DA SILVA, Filipi César Rodrigues Cardoso. **Cinema de animação: um estudo narratológico dos filmes de Tim Burton**. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DE ARAÚJO ANTUNES, Álvaro; DA SILVA MOREIRA, Luciano; MINEIRO, O. Recreador. Dossiê História do livro e da leitura. **Oeste**, v. 20, n. 30, p. 40. Disponível em :< https://lph.ichs.ufop.br/sites/default/files/lph/files/lph_revista_20.pdf?m=1525724451 > Acesso em: 20 jul. 2021.

DE AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; COSTA, Renata Ferreira. **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. Editora Blucher, 2019.

DE OLIVEIRA, Shelian Caroline Bernardes. **O uso de descritores de língua portuguesa nos enunciados de atividades de compreensão de texto para o 9º ano do Ensino Fundamental**. 2011.

DE JESUS LIMA, Daniella; DE JESUS OLIVEIRA, Kaio Eduardo; DA CONCEIÇÃO, Sheilla Silva. ENTRE O PERÍODO REPUBLICANO E A SOCIEDADE DA CULTURA MIDIÁTICA: ENSINO DE LEITURA E ESCRITA. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Avaliação da leitura de textos no ensino de língua portuguesa**. In: DELL'ISOLA, R.L.P; MENDONÇA, E.A. (Orgs). Reflexões sobre a língua portuguesa. Ensino e pesquisa.. Campinas : Pontes, 1997. p.53-58.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. O QUE É LEITURA? A VISÃO DA SEMIÓTICA SOCIAL. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 8, 1999.

DIAS, Jaciluz; SILVA, Helen Teixeira; SILVEIRA, Mirella Rosa. Videoanimação *the blue & the beyond*: o trabalho com recursos imagéticos em sala de aula. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 43-65.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, v. 2, p. 159-177, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. **Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 177-204, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, v. 4, p. 137-152, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. **A PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA**. Disponível em: < https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09302204042012Introducao_a_Historia_Aula_4.pdf >. Acesso em: 15/02/2021.

DOS SANTOS MORAIS, Jacqueline de Fatima; DA SILVA, Jacqueline Martins. **CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM: DIÁLOGOS COM BAKHTIN.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 4, n. 1, p. 204-219, 2018.

DUARTE, Matheus Henrique; DIAS, Francieli Aparecida; FERREIRA, Helena Maria. Multimodalidade e multissemiose no processo de produção de sentido: uma análise da GDV. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016.

FERREIRA, Helena Maria; ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM TEXTOS AUDIOVISUAIS: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 2, 2018.

FERREIRA, Helena Maria; ALMEIDA, Patricia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. O processo de textualização em textos multissemióticos. **Domínios de Linguagem**, v. 13, n. 3, p. 823-849, 2019.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. **Alteridade e Responsabilidade Leituras de Texto Multissemiótico de Videoanimação como Construção Intersubjetiva na Relação Ensino-aprendizagem.** *diacrítica*, v. 34, n. 1, p. 4-25, 2020.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 114-139, 2019.

FERREIRA, Helena Maria; LEANDRO, Yago Marshal A; COE, Geanne Santos Cabral. Videoanimação man: uma proposta de leitura. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 67-88.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita.** Artes Médicas, 1986.

FISCHER, Steven Roger. **A testemunha imortal.** In: FISCHER, Steven Roger. *História da leitura.* Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Ed. Unesp, 2006. p. 09-40.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRASSON, Fernanda; LABURÚ, Carlos Eduardo; DE FREITAS ZOMPERO, Andréia. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: Uma releitura da Teoria Ausubeliana. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 303-318, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUZA, Ângela Francine. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 13-32, 2009.

GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. **TEBEROSKY, A.; GALLART, MS Contextos de alfabetização inicial. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.**

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998.

GARCIA, Ivete Nunes et al. Estratégias de leitura: processos de compreensão deflagrados por crianças de 5º ano diante do texto escrito. 2016. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1262/2/2016IveteGarcia.pdf>. > Acesso em: 20 jul. 2021.

GERALDI, João Wanderley. org.; ALMEIDA, Milton José de [et al.]. **O Texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERAIS, MINAS. Currículo Referência de Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG**, 2018.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem**. In: SOUZA, R. (Org.) Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GONÇALVES, S. **Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino**. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46, Janeiro -Abril, 2008.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, Alfenas, v. 3, n. 1, p. 56-80, jan. 2017.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GOMES, Rosivaldo. Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Calidoscópico**, v. 18, n. 3, 2020.

HODGE, Rober.; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Prova Brasil. Educação básica. SAEB: Histórico. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em:<<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>> acesso em 20 out 2020.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem.** *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. KATO, Mary. *O aprendizado da leitura.* Quarto Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. A. **Letramentos.** Tradução: Petrilson Alan Pinheiro. 1. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, Mary A. A complementaridade dos possessivos e das construções genitivas no português coloquial: réplica a Perini (1985). **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 1, n. 1/2, 1985.

KENSKI, Vani Moreira. Perfil de tutor de cursos pela internet: o caso do sebrae. **Linhas Críticas**, v. 13, n. 24, p. 53-76, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Alfabetização e letramento: implicações para o ensino.** *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 7, n. 6, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

KLEIMAN, Angela B. et al. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, v. 15, p. 61, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, p. 2005-2010, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Pontes, 2013.

KLEIN, L. **Alfabetização e letramento: considerações sobre a prática pedagógica no ensino de língua.** Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes, v. 3, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos.* 9 Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** Editora Contexto, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** 5th. London and New York: Routledge, 2006.

- LAJOLO, Marisa. Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários. In.: ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo. FAPESP, Mercado Letras, 2002.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo. Ática, 2003.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. Editora Ática, 1991.
- LAJOLO, Marisa. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19039/marisa-lajolo>>. Acesso em: 24 de Abr. 2021. Verbete da Enciclopédia. SBN: 978-85-7979-060-7.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.
- LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. **A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica**. Linguagens & Cidadania, v. 14, n. 1, 2012.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos em linguística aplicada, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.
- LÉVY, Pierre. **Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto**. Trad. Celso Cândido. MIDIARTE-Website do Programa Avançado de Cultura Contemporânea da URFJ. Disponível em: <<http://www.pacc.ufrj.br/midiarte/teste2/conteudo2.php>, 1998.
- LIBÂNIO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor-em busca de novos caminhos**. PUC-GO: Goiânia, 2001.
- LICHTENSTEIN, Norberto B. Patologia das construções. **Boletim técnico**, v. 6, p. 86, 1986.
- LIMA, Robson Oliveira; DE OLIVEIRA, Jailson Conceição Teixeira; DA SILVA, Murilo Massaru. Detectando quebra na longa memória: um caso do desemprego brasileiro. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 4, p. 611, 2015.
- LIMBERGER, Bernardo Kolling; BARBOSA, Vanessa Fonseca. A abordagem dos gêneros do discurso em um livro didático de alemão como língua estrangeira para iniciantes. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 18, n. 26, p. 188-213, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-88371826188122>. Acesso em: 15 maio 2020.
- LINS, Livia Carvalho Teixeira. **História da Leitura**. Educação Pública, v. 20, nº 5, 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/historia-da-leitura>.
- LOPES, Maria Celia Cence et al. O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1o. grau: uma proposta de intervenção. 1997.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.
- MACHADO, I. **Escola de Semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização.** 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. **Coleção explorando o ensino: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,** p. 65-84, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** SP: Brasiliense. 93 p. 2003.
- MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino: conceitos de leitura.** Maringá: EDUEM, 2005.
- MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum: Estudos da Linguagem,** v. 13, n. 2, p. 315-336, 2010.
- MOITA LOPES, L.P. (1994). **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 329-338.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOREIRA, Carla. **Letramento digital: do conceito à prática.** Anais do SIELP, v. 2, n. 1.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, ICAS. **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino,** v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- PANICHELLA, Fernanda Callefí. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Leitura,** v. 2, n. 56, p. 42-59, 2015.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica.** Trad. José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PEIXOTO, Mayara Carvalho; DE ARAÚJO, Denise Lino Lino. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. **Leitura,** n. 67, p. 55-68, 2020.
- PEREIRA, Amanda Mendonça. **Letramento Digital e Formação de Professores: uma análise crítica das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial.** 2020. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista pedagógica**, v. 11, n. 1, p. 15-19, 1999.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; MAIA, Denise Giarola. **Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel**. Revista Desenredo, v. 10, n. 1, 2014.

RASTELI, A.; CALDAS, R. F. Percepções sobre a mediação cultural em bibliotecas na literatura nacional e estrangeira. **TransInformação**, Campinas, v. 29, n. 2, p.151-161, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v29n2/0103-3786-tinf-29-02-00151.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

RESTAINO, Hilda Cristina. O conhecimento de mundo partilhado na produção dos sentidos. **Linha D'Água**, n. 17, p. 105-112, 2005.

ROCHA, Tacia; DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias. Prática de leitura em sala de aula a partir dos pressupostos foucaultianos. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 66-86, 2017. ROJO, Roxane. **Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2007.

RODRIGUES, Elisabete Alfeld. As estratégias narrativas no cinema de animação. In: **II Congresso Internacional Comunicación**. 2010.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 90, n. 2, p. 11-30, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e recursos de leitura para a cidadania**. São Paulo: Ver: CenP, p. 853, 2004.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do SIGET**, p. 1761-1776, 2007.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2007.

ROMERO, Sílvio. *Historia da literatura brasileira (Volume 1)*. 1888.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI Semana de Extensão, pesquisa e pós-graduação-SEPesq. Centro Universitário Ritter dos Reis**, 2016.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 20. reimp. São Paulo: brasiliense, 2004.

SANTOS, Zaira Bonfante. O ensino de leitura em língua adicional sob a ótica das multimodalidades. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, n. 2, 2017.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Amanda. J. S. da. **Uma análise da modalização em uma videoanimação: estratégias de construção de sentido**. 2021. 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre, 4^a ed. Mercado Aberto, 1988.

SILVA, Fernanda Aparecida. da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: reflexões acerca da estrutura curricular de cursos de letras**. 2019. 73 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Lavras, 2019.

SIMÓ, Rosa; ROCA, Neus. Aprendendo a ensinar. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, p. 150-159, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, v. 29, p. 19-22, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, Magda. **Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização**.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista eletrônica Bioéticos**, p. 121-126, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura-6**. Penso Editora, 1998.

SOUSA, Gustavo Borges; CARVALHO, Luciana Beatriz Oliveira Bar; DE CARVALHO, Carlos Henrique. **A leitura no Brasil Colônia e suas (inter) relações com a contemporaneidade**. Revista HISTEDBR On-line, v. 18, n. 1, p. 17-28, 2018.

SOUZA, Silvana Paulina de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Modos de ler e ações de leitura waysto read and actions of reading. **Revista Profissão Docente**, p. 57-70, 2013.

SOUZA, Teciene C. de. **O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura**. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual desidn**. London: Routledge, 2006.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas**. Anais do SIELP, v.2, n.1.

VIEIRA J.A.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social**. Brasília: JAV. Edit., 2014.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2008.

VILELA, Thiago Dutra. **História da educação no Brasil - Linha do tempo**. 2011. Disponível em:<http://issuu.com/ocomprimido/docs/historia_da_educacao_no_brasil__linha_do_tempo>. Acesso em: 15/02/2021.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. **Calidoscópico**, v. 17, n. 3, 2019.

VILLALTA, Luiz Carlos. As imagens, o Antigo Regime e a “Revolução” no mundo luso-brasileiro (c. 1750-1812). 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**, São Paulo:Hucitec.2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**.1999. Campinas: Unicamp, sd< <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em, v. 20, 2018.

APÊNDICE A - CADERNO PEDAGÓGICO**CADERNO PEDAGÓGICO**

Aline Iracy Rodrigues Silva

Helena Maria Ferreira

LEITURA DE VIDEOANIMAÇÃO NA ESCOLA

Uma proposta didática para o 5º ano do Ensino Fundamental.

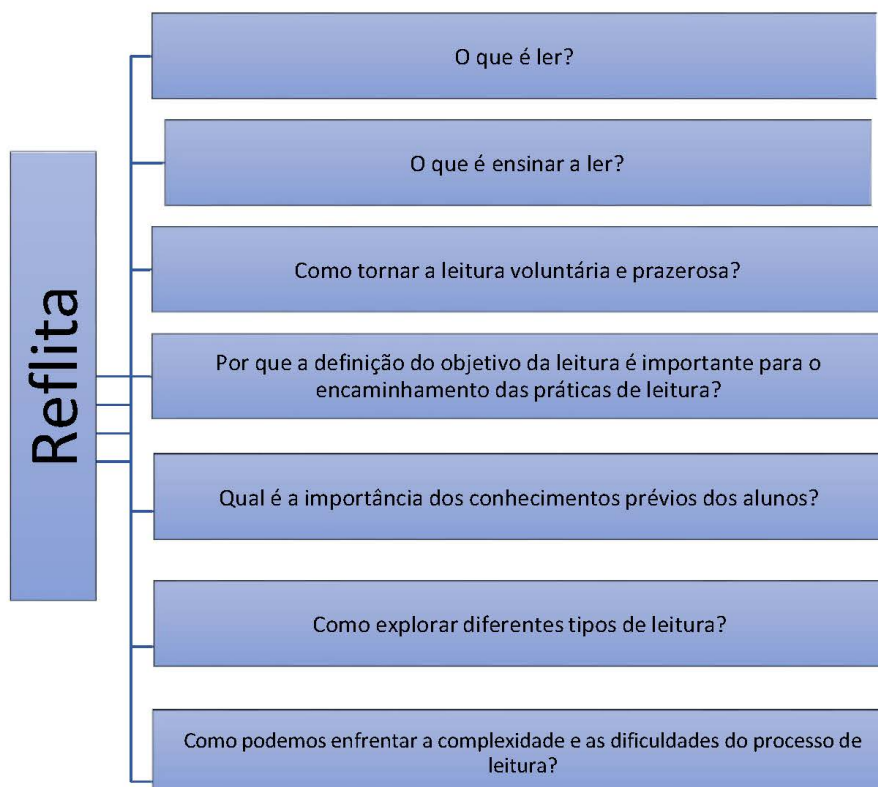
Antes, durante e depois da leitura.



2021

Caro(a) professor(a),

Ao encaminhar a proposta de trabalho na perspectiva da exploração de estratégias para a leitura de videoanimação, reflita sobre:



Estamos inseridos em uma sociedade tecnológica, sendo assim, é comum que os discentes façam uso dessas tecnologias digitais para diversos fins; como diversão, comunicação e aprendizagens. Na nossa atividade docente, devemos usar essas práticas cotidianas de nossos alunos como um caminho significativo para desenvolvermos atividades com os gêneros que circulam nas redes sociais e aplicativos de mensagens, aperfeiçoando habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem.

Partindo desse posicionamento, produzimos este caderno pedagógico como produto da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A proposta deste material é abordar as estratégias para a leitura do gênero videoanimação. Esse gênero possui ampla circulação por vários meios de comunicação

(televisão, cinema, computadores e celulares). Explorar esse gênero em sala de aula permite não somente desconstruir a ideia de que as videoanimações têm o propósito de entretenimento, mas também estabelecer uma articulação entre escola e sociedade.

Considerando a proposta de trabalho de Solé (1998), que propõe três momentos para a leitura de textos: o antes, o durante e o após a leitura, esta proposta segue essa orientação, buscando também a articulação com as habilidades de leitura previstas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), produzindo uma reflexão acerca das atividades elaboradas e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A proposta deste caderno se justifica pelas possibilidades de contribuir para a para a sua formação, seja para reflexão acerca da exploração de estratégias de leitura de textos multissemióticos, seja para se pensar nos objetivos do trabalho com a leitura em sala de aula.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 71- 72), buscamos contribuir com a prática docente na perspectiva apresentada pela BNCC (2018) tal como reportado no excerto acima, este caderno pedagógico é composto em três módulos, (Módulo I) antes da leitura, (Módulo II) durante a leitura e (Módulo III) após a leitura. A proposta explora a videoanimação Umbrella¹, que trata de um tema transversal que pode favorecer a formação crítica dos alunos.

Devemos ressaltar que este caderno é composto por propostas de atividades que podem ser adaptadas de acordo com a necessidade do(a) professor(a) ou da turma, podendo, até mesmo, ser desenvolvida em outras etapas do ensino, não somente para os anos finais do fundamental I.

Bom Trabalho!

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=B11FOKpFY2Q>
(Terra Brasil) https://www.youtube.com/watch?v=S6ECyIYFgTE&ab_channel=TerraBrasil

SUMÁRIO

Introdução	5
Módulo 1 – Antes da leitura	7
Módulo 1.1 – Propostas de Atividades	10
Atividade 1 – Assistir a entrevista	12
Atividade 2 – Análises de cenas	13
Atividade 3 – Autores da videoanimação	15
Atividade 4 – Colaboradores da videoanimação	16
Módulo 2 – Durante a leitura	18
Módulo 2.1 – Propostas de Atividades	22
Atividade 1 – Perguntas de acordo com as cenas	23
Módulo 3 – Após a leitura	29
Módulo 3.1 – Propostas de Atividades	32
Atividade 1 - Identificar o tema	33
Atividade 2 – Questões para reflexão	33
Atividade 3 – Socialização dos resumos	34
Considerações Finais	36
Referências	37

INTRODUÇÃO

Começamos nossa reflexão destacando a relevância da prática da leitura para a formação crítica dos alunos. Nesse sentido, é importante pensarmos que, com a disseminação das tecnologias digitais, os textos audiovisuais tiveram ampla circulação.

Assim, levando em consideração as necessidades da sociedade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p.72) aborda a importância de se estudar esses textos multissemióticos em sala de aula, como uma atividade de leitura que seja “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.”

Dessa forma, este caderno pedagógico pode contribuir para a formação docente, pois traz uma proposta de trabalho com as estratégias de leitura com o gênero videoanimação, que foi objeto de estudos de minha dissertação de mestrado, com o título “Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação”.

A abordagem proposta busca promover discussões a respeito da produção de saberes relacionados às práticas de leitura de videoanimações, a partir das habilidades previstas pelo SAEB/INEP, assim como o antes, durante e depois da leitura.

Sendo assim, atrelada às estratégias de leitura proposta por Isabel Solé (1998), contamos com o auxílio do documento SAEB/INEP, de modo adaptado pela autora deste trabalho, que traz alguns descritores que auxiliam o docente na atividade de leitura e compreensão dos textos verbais não verbais que foram sistematizadas em forma de tabela que estão a seguir.

Quadro 1:
Descritores

Objeto do conhecimento	Competências
Tópicos	Descritores
Procedimentos de leitura	D1 Localizar informações verbais, sonoras e imagéticas explícitas em um texto. D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão e de outros recursos semióticos (imagens, cores, enquadramentos, sons etc.) D4 Inferir uma informação verbal, sonora e imagética implícita em um texto. D6 Identificar o tema de um texto.

6

	D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 Interpretar texto constituído por múltiplas semioses D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Relação entre textos	D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Coerência e coesão no processamento do texto	D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, conjugações de semioses etc.
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, de semioses diversas.
Variação linguística	D10 Identificar as marcas linguísticas e semióticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Inep (alterado pela autora deste trabalho)

Foram apresentados os descritores do SAEB/INEP para orientar a ação docente, já que é um documento parametrizador que serve como referência para direcionar o ensino e a aprendizagem para a preparação dos alunos para a avaliação do Saeb, visando ao aprimoramento da educação brasileira e o apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), trazendo as matrizes de referência de língua portuguesa e os seus descritores com o foco no 5º ano do ensino fundamental, para os procedimentos de leitura.

Vale destacar que, de acordo com Brasil (2008, p. 23), "[...] de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido". Assim, os tópicos explorados pela proposta de avaliação contemplam dimensões ligadas aos processos de produção, de circulação e de recepção dos textos e devem considerar o contexto em que se efetiva o

processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação externa deve estar alinhada aos princípios de avaliação da disciplina de língua portuguesa, em que “avaliar significa verificar o que os alunos conseguiram assimilar no seu processo de ensino, o quanto eles avançaram na aprendizagem e em que nível se encontram na aquisição dos conhecimentos.” (MENEGASSI, 2010, p. 57) O autor explica que a avaliação sob essa abordagem requer a compreensão de leitura como produção de sentidos, na qual professor e aluno possam se observar, ou seja, observar a si mesmos em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, é relevante que as práticas de ensino de leitura apresentem clareza em relação à concepção que a sustentam. Para fazermos uma provocação acerca do tratamento concedido pela escola a essa prática de linguagem, a próxima seção apresenta uma reflexão sobre as concepções inerentes à ação leitora.

MÓDULO 1

ANTES DA LEITURA

A seguir, mostramos o quadro 2, que aborda questões que interferem na atividade de leitura, pois o professor antes de dar início as discussões poderão consultá-la, para orientá-lo em algumas questões. Porém, destacamos que esses quadros são fontes de consultas que podem ser utilizadas no desenvolvimento de outras atividades textuais, não sendo somente para as videoanimações.

Pensando assim, este caderno pedagógico foi desenvolvido, levando em consideração alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas ou readaptadas. Portanto, tecemos comentários embasados em Solé (1998), esclarecendo as ideias gerais sobre a concepção de leitura, a motivação para a leitura, os objetivos da leitura, a necessidade de estar atento para a revisão e atualização do conhecimento prévio do leitor, o estabelecimento de previsões sobre o texto lido e, por fim, a promoção de perguntas dos alunos sobre o texto.

8

A partir do quadro 02, é possível destacar que sendo a leitura um processo de interação, o momento pré-leitura representa a oportunidade de tornar significativa a atividade de leitura, de modo a favorecer a participação ativa dos alunos.

Nessa perspectiva, é válido reportar às orientações da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017, p. 68- 69), que determina:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, 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. [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Quadro 2: Questões que interferem na atividade de leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários
Ideias gerais sobre a concepção de leitura	Estão relacionadas à concepção que o professor tem sobre a leitura e suas influências no encaminhamento das atividades didáticas: a) ensinar a ler não é somente ensinar técnicas, mas também incentivar a leitura como uma atividade voluntária e prazerosa; b) ler com diferentes finalidades (aprendizado, informação e deleite); c) o professor é uma referência para a formação de leitores; d) leitura não deve ser uma atividade competitiva, com prêmios e sanções, mas uma atividade que deve promover prazer e bem-estar; e) explorar diferentes tipos de leitura (oral/silenciosa, individual/coletiva/compartilhada) e diferentes tipos de textos, de acordo com as demandas da situação e com os objetivos propostos; f) pensar na complexidade do processo de leitura, no perfil dos alunos e nos seus modos de enfrentar as dificuldades no processo.
Motivação para leitura	A motivação envolve três questões: saber o que se deve fazer (conhecer os objetivos que se pretende alcançar); sentir-se que é capaz de fazê-lo (poder fazer, ter os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda) e achar interessante a

	atividade proposta. É relevante que o professor construa uma proposta de leitura com as seguintes características: apresentar clareza de propósito e ser desafiadora; mobilizar conhecimentos prévios; oferecer ajuda necessária, selecionar procedimento metodológico de acordo com a situação de leitura; articular-se com demandas de usos reais (ler por prazer, para se informar, para resolver uma dúvida etc.); incentivar o gosto pela leitura; respeitar o ritmo de leitura dos alunos; considerar as relações afetivas.
Objetivos da leitura	Os objetivos da atividade de leitura determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora. Explicitar o objetivo do processo de leitura pode contribuir para a qualificação da compreensão: ler para obter uma informação precisa (localizar uma informação específica); ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral (saber de que trata, saber o que acontece); ler para aprender (ampliar conhecimentos sobre uma determinada questão); ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer (recreação, deleite); ler para comunicar um texto a um auditório (ler publicamente); ler para praticar a leitura em voz alta (clareza, rapidez, fluência e correção); ler para verificar o que se compreendeu (preparação para as atividades pós-leituras).
Revisão e atualização do conhecimento prévio	Analisar os conhecimentos prévios do leitor possam contribuir para a qualificação do processo de leitura, para a efetiva articulação com o conteúdo do texto lido e para alinhar expectativas entre professor e aluno. Nesse sentido, é relevante: utilizar procedimentos metodológicos que possam favorecer a mobilização de conhecimentos prévios: a) dar uma explicação geral sobre o que está sendo lido (articular temáticas do cotidiano social, informações sobre o gênero textual, propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar a plano de leitura – o que precisa ser feito e como deve ser feito); b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema e conduzir a discussão para centrá-las no tema em questão.
Estabelecimento de previsões sobre o texto lido	Toda leitura é um processo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o texto lido. Para tal, antes da leitura, é importante uma discussão sobre o texto a ser lido nos seguintes aspectos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.; orientar o percurso de construção

	de previsões e de favorecer a compreensão da importância desse procedimento para a atividade de leitura; atentar-se para o protagonismo dos alunos na atividade de leitura.
Promoção de perguntas dos alunos sobre o texto	A formulação de perguntas dos alunos sobre o texto (com base nas hipóteses que podem ser geradas sobre o texto) pode favorecer a própria responsabilização em relação ao processo de aprendizagem. O incentivo à formulação de perguntas pode favorecer a exploração de componentes essenciais do texto: objetivo geral do texto, compreensão global do texto, tipo de texto ⁱ (narração, descrição, argumentativo etc.), detalhes do texto que favorecem a construção de pistas para a compreensão.

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho com base em Solé (1998)

Considerando as especificidades do processo de leitura com textos multissemióticos, podemos abordar os três momentos proposto por Solé (1998): o antes o durante e o depois da leitura.

MÓDULO 1.1

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

ANTES DA LEITURA

Ao iniciar o trabalho com a leitura da videoanimação aqui proposto, destacamos que a *Umbrella* é um curta-metragem em animação criado, escrito e dirigido por Helena Hilário e Mario Pece, que foi qualificado para disputar uma vaga no Oscar de 2021. O filme é um trabalho de quase 10 anos do casal, que antes trabalhava com pós-produção e composição em cinema, mas agora investe em videoanimação.

Professor(a):

Ensinar a ler não é somente ensinar técnicas, mas também incentivar a leitura como uma atividade voluntária e prazerosa, pois lemos para diferentes finalidades (aprendizado, informação e deleite). Nunca devemos nos esquecer que o professor é uma referência para a formação de leitores, portanto a leitura não deve ser uma atividade competitiva, com prêmios e sanções, mas uma atividade que deve promover prazer e bem-estar, visando explorar diferentes tipos de leitura (oral/silenciosa, individual/coletiva/compartilhada) e diferentes tipos de textos, de acordo com as demandas da situação e com os objetivos propostos. É muito importante pensar na complexidade do processo de leitura, no perfil dos alunos e nos seus modos de enfrentar as dificuldades no processo. Solé (1998)

Figura 1

Fonte: Videoanimação Umbrella

Orientações para o professor

=> **Motivação para leitura:** Para a motivar os alunos, sugerimos que seja feita uma contextualização da proposta de trabalho. Recomendamos trazer a informação de que a videoanimação *Umbrella* (guarda-chuva) foi classificada para disputar uma vaga no Oscar em 2021. Porém, antes, iremos assistir à entrevista realizada com a produtora da videoanimação, em que ela diz que tudo começou quando recebeu uma ligação da irmã, em 2011, relatando que tinha visitado um orfanato e abrigo em Palmas, no Paraná, para entregar presentes de Natal às crianças. No entanto, foi surpreendida, pois um menino não quis nenhum dos brinquedos. Ele falou que adoraria ganhar um guarda-chuva, porque era uma das últimas memórias que a criança tinha do pai, de um dia chuvoso e, na cabeça dele, ele precisaria de um guarda-chuva para reencontrar a sua família.

Dessa forma, indicamos que seja exibida a entrevista com o objetivo de discutir o contexto de produção dessa videoanimação:

12

➔ **ATIVIDADE 1:** Assistir à entrevista <https://www.youtube.com/watch?v=S6ECyIYfGTE>

Figura 2



Fonte: Videoanimação Umbrella

Neste primeiro momento, temos como objetivo principal começar uma discussão a respeito da videoanimação que iremos assistir posteriormente. Para isso, solicite aos seus alunos uma leitura atenta sobre a entrevista, ressaltando as informações dadas pela produtora da videoanimação. Provoque uma discussão acerca do gênero videoanimação que será apresentado e seus respectivos meios de circulação, pergunte o porquê o nome "Umbrella"? Quais são os diretores da videoanimação? Quem é a personagem principal? Qual é a idade ao personagem principal? O que vocês já sabem sobre esse personagem? A partir da entrevista com a produtora da videoanimação, como vocês acham que será o desfecho?

Desse modo, essa atividade pode contemplar os seguintes objetivos de aprendizagem: a) conhecer o assunto a ser tratado nessa videoanimação; b) compreender as possibilidades de organização e estrutura do texto; c) levantar hipóteses para a realização da leitura da videoanimação. Se possível, solicite aos alunos que façam um círculo para melhor discussão e visualização da entrevista e posteriormente da videoanimação

Levantar hipóteses acerca das seguintes questões: possível abordado tema abordado pela videoanimação, conflito do enredo e elementos da narrativa.

Preparar os alunos para a comparação de textos.

Habilidades exploradas

=> D 6 Identificar o tema de um texto.

=> D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

=> D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas

Professor(a):

A motivação envolve três questões: 1-Saber o que se deve fazer (conhecer os objetivos que se pretende alcançar); 2-Sentir-se que é capaz de fazê-lo (poder fazer, ter os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda); 3-Achar interessante a atividade proposta. É relevante que o professor construa uma proposta de leitura com as seguintes características: apresentar clareza de propósito e ser desafiadora; mobilizar conhecimentos prévios; oferecer ajuda necessária, selecionar procedimento metodológico de acordo com a situação de leitura; articular-se com demandas de usos reais (ler por prazer, para se informar, para resolver uma dúvida etc.); incentivar o gosto pela leitura; respeitar o ritmo de leitura dos alunos; considerar as relações afetivas.

=> **Objetivos para a leitura:** Os objetivos da atividade de leitura determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora. Nesse caso, explicitar que o objetivo da leitura será refletir sobre a temática abordada na videoanimação e analisar os recursos linguísticos e semióticos que integram o texto da videoanimação.

Professor(a),

Recursos linguísticos: produções verbais (orais e escritas): palavras e frases faladas ou escritas.

Recursos semióticos: produções não verbais (sonoras e imagéticas): sons, ruídos, imagens, cores, enquadramentos, iluminação, movimento, gestos, expressões faciais etc.

➡ **Atividade 2:** Analise as seguintes cenas apresentadas na figura abaixo, antes da projeção da videoanimação. Observe que a criança fez um desenho no vidro. Levante hipóteses sobre quem você acha que são essas pessoas representadas no desenho.

Figura 3



Fonte: Videoanimação Umbrella

Figura 4



Fonte: Videoanimação Umbrella

Orientações para o professor

=> **Revisão e atualização do conhecimento prévio:** Analisar os conhecimentos prévios do leitor possam contribuir para a qualificação do processo de leitura, para a efetiva articulação com o conteúdo do texto lido e para alinhar expectativas entre professor e aluno. Nesse sentido, é relevante: utilizar procedimentos metodológicos que possam favorecer a mobilização de conhecimentos prévios: a) dar uma explicação geral sobre o que está sendo lido (articular temáticas do cotidiano social, informações sobre o gênero textual, propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar a plano de leitura – o que precisa ser feito e como deve ser feito); b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema e conduzir a discussão para despertar o interesse dos alunos pelo tema em questão.

Neste segundo momento, temos como objetivo principal analisar os conhecimentos prévios do leitor. Para isso, solicite aos seus alunos uma leitura atenta das imagens. Provoque uma discussão acerca das semioses contidas nas imagens, pergunte se a criança representada está feliz ou triste? Em que local ela está? Como está o tempo lá fora? O que ela está desenhando? Por que você acha que a criança fez o desenho no vidro da janela?

Assim sendo, essa atividade tem os objetivos de: a) articular temáticas do cotidiano social, com o gênero textual, o propósito comunicativo e o objetivo da leitura; b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto; c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem.

15

Habilidades exploradas

- ⇒ D1 Localizar informações verbais, sonoras e imagéticas explícitas em um texto.
- ⇒ D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão e de outros recursos semióticos (imagens, cores, enquadramentos, sons etc.)
- ⇒ D4 Inferir uma informação verbal, sonora e imagética implícita em um texto.
- ⇒ D6 Identificar o tema de um texto.

➔ **Atividade 3:** Analise as cenas apresentadas abaixo, antes da projeção da videoanimação. Observe quem são os autores da videoanimação Umbrella.

Figura 5

Fonte: Videoanimação Umbrella

Orientações para o professor

⇒

Neste terceiro momento, temos como objetivo principal conhecer melhor a produção do gênero videoanimação. Para isso, solicite aos seus alunos que observem a imagem. Provoque uma discussão perguntando aos alunos quem são os diretores ou produtores da animação. Pergunte também: é possível produzir uma videoanimação apenas com a ajuda dos diretores?

Portanto, essa atividade tem os objetivos de: a) articular temáticas do cotidiano social, com o gênero textual, o propósito comunicativo e o objetivo da leitura; b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto; c) incentivar os alunos exporem o que já sabem.

Habilidades exploradas

⇒ D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

16

➔ **Atividade 4:** Analise as seguintes cenas apresentadas abaixo, antes da projeção da videoanimação. Observe quem são os colaboradores da videoanimação Umbrella?

Figura 6



Fonte: Videoanimação Umbrella

De acordo com a BNCC (2018), a leitura está relacionada com as diferentes mídias e diferentes semioses e deve possibilitar a interação do leitor com textos multissemióticos.

Orientações para o professor

Neste quarto momento, temos como objetivo principal conhecer melhor a produção do gênero videoanimação. Para isso, solicite aos seus alunos que observem que assistam à videoanimação, sem interrupções e preste atenção nos personagens, nos espaços em que a história acontece, enredo. Provoque uma discussão perguntando aos alunos: Existem outras pessoas responsáveis em ajudar a produção do vídeo? O que essas pessoas fazem? Vocês sabiam que precisava dessa quantidade de pessoas para fazer uma videoanimação? Discuta sobre o contexto de circulação desse tipo de texto. Discuta a questão da autoria coletiva (produtor de roteiros, produtor de multimídia, diretor de artes, iluminador digital, compositor de efeitos visuais, desenhista etc.): você considera que essa questão interfere no produto final? Analise as pistas para a construção do perfil dos possíveis leitores-espectadores.

Portanto, essa atividade tem os objetivos de: a) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto; b) incentivar os alunos exporem o que já sabem.

Habilidade explorada

=> D5 Interpretar texto constituído por múltiplas semioses

MÓDULO 2

DURANTE A LEITURA

Professor(a):

Aqui trabalharemos as estratégias para a leitura de videoanimação. Para isso, serão apresentadas atividades que envolvam a compreensão que acontece quando se lê um texto, tal como proposto pelo SAEB/INEP. Assim, os alunos poderão realizar análises, envolvendo os diferentes recursos constitutivos do texto e os efeitos de sentidos advindos das escolhas feitas pelos produtores.

Estratégia de leitura

Como estratégias de leitura segundo Solé (1998), devemos seguir os seguintes passos:

- => Compreensão do que acontece quando se lê um texto.
- => Desenvolvimento da capacidade de resumir o texto lido.
- => Criação de uma cultura de realização de previsões.
- => Busca de apoio em casos de dificuldades de compreensão.
- => Constituição de uma referência de leitura.
- => Monitoramento das estratégias de leitura.
- => Possibilidades de apoio a partir de intervenções didáticas.
- => Associação de conhecimentos prévios com o conteúdo do texto lido.
- => Participação em tarefas de leitura compartilhada.
- => Participação em tarefas de leitura independente.
- => Conhecimento da (in)compreensão.
- => Conhecimento de que diferentes problemas exigem diferentes soluções.

Orientações para o professor

Nesse momento temos como objetivo conhecer melhor a produção do gênero videoanimação. Para isso, solicite aos seus alunos que observem a imagem. Provoque uma discussão com os objetivos de:

- ⇒ Favorecer espaços para utilização das estratégias de ideias, classificação, identificação de dificuldades. **Quantos pontos para a produção de alguma cena as cenas com seus diálogos e que eles acham que acontecerá.**
- ⇒ Orientar a elaboração de resumo do texto lido, com vistas à organização do sentido global, promovendo espaços para a observação das ideias principais e das ideias secundárias. **Nessa parte, podemos sugerir que os alunos façam um reconto sobre o texto.**
- ⇒ Orientar a realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc. **Sugerimos parar em alguma cena e levantar hipótese para a cena posterior.**
- ⇒ Estimular a interação em casos de o discente tiver dúvidas sobre o texto, encontrar dificuldades para ler um texto, para compreender o objetivo comunicativo ou para realizar a atividade solicitada. **Sugerimos parar o texto e junto com os alunos estimular que eles falem o que entenderam até o momento.**
- ⇒ Explicitar, com clareza, os procedimentos metodológicos. Produzir enunciados claros e objetivos. Socializar as dificuldades dos alunos e como poderão minimizá-las. **Sugerimos que o professor explique o que quer que os alunos se atentem e como devem fazer isso. Ao produzir a interpretação do texto, fazer isso com clareza de forma objetiva. Promover discussões que levem a reflexões para minimizar as dificuldades de compreensão do texto.**
- ⇒ Promover a exercitação compreensiva, por meio da seleção de marcas e indicadores, formulação e verificação de hipóteses, do levantamento de perguntas e da observação constante do objetivo da atividade de leitura. **Sugerimos questionar todas as cenas do texto.**
- ⇒ Realizar intervenções para que a leitura seja dimensionada em uma perspectiva processual, organizada em diferentes etapas. **Parar o texto em certas cenas para promover discussões.**
- ⇒ Promover espaços para discussão sobre o texto lido, com vistas a sistematizar informações e conhecimentos. **Sistematizar os conhecimentos que os alunos possuem.**

- ⇒ Criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc. **Sugerimos recontar o texto por meio da fala ou por escrito.**
- ⇒ Selecionar materiais para a consolidação de procedimentos de leitura. Explorar estratégias relacionadas aos diferentes objetivos de leitura e tipos de textos. Propor atividades que explorem a previsão e o levantamento de hipóteses. Propor atividades que contenham erros ou inconsistências para que os alunos os identifiquem e façam substituições. Propor atividades de controle de compreensão, tais como textos lacunados. **Sugerimos selecionar cenas importantes para promover discussões importantes para a compreensão do texto. Sempre levantar hipóteses.**
- ⇒ Propor situações em que os alunos possam detectar lacunas de compreensão, tomar decisões importantes para resolver problemas. **Sugerimos que o professor procure essas cenas e discuta com os alunos.**
- ⇒ Propor situações para a discussão de problemas de compreensão no nível formal (palavras, frases, relações entre frases) e no nível textual (tratamento dado ao tema, identificação da ideia central ou do entendimento da progressão temática). **Problematizar a identificação da ideia central ou do entendimento da progressão temática. Problematizar a utilização de estratégias de leitura para a obtenção de dados específicos (avaliação de estratégias de leitura, a identificação da ideia principal, a identificação da ideia secundária, a identificação da ideia terciária, a identificação da ideia quaternária, a identificação da ideia quinqüenária, a identificação da ideia sexquenária, a identificação da ideia setuquenária, a identificação da ideia octuquenária, a identificação da ideia nonuquenária, a identificação da ideia decuquenária). Sugerimos que o professor sugira ao aluno que procure informações procurando informações.**

Tabela 3: Durante a leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários (papel do professor)
Compreensão do que acontece quando se lê um texto	Favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões
Desenvolvimento da capacidade de resumir o texto lido	Orientar a elaboração de resumo do texto lido, com vistas à organização do sentido global, promovendo espaços para a observação das ideias principais e das ideias secundárias.
Criação de uma cultura de realização de previsões	Orientar a realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc.
Busca de apoio em casos de dificuldades de compreensão	Estimular a interação em casos de o discente tiver dúvidas sobre o texto, encontrar dificuldades para ler um texto, para compreender o objetivo comunicativo ou para realizar a atividade solicitada.

21

Constituição de uma referência de leitura	Explicitar, com clareza, os procedimentos metodológicos. Produzir enunciados claros e objetivos. Socializar as dificuldades dos alunos e como poderão minimizá-las.
Monitoramento das estratégias de leitura	Promover a exercitação compreensiva, por meio da seleção de marcas e indicadores, formulação e verificação de hipóteses, do levantamento de perguntas e da observação constante do objetivo da atividade de leitura.
Possibilidades de apoio a partir de intervenções didáticas	Realizar intervenções para que a leitura seja dimensionada em uma perspectiva processual, organizada em diferentes etapas.
Associação de conhecimentos prévios com o conteúdo do texto lido	Promover espaços para discussão sobre o texto lido, com vistas a sistematizar informações e conhecimentos.
Participação em tarefas de leitura compartilhada	Criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc.
Participação em tarefas de leitura independente	Selecionar materiais para a consolidação de procedimentos de leitura. Explorar estratégias relacionadas aos diferentes objetivos de leitura e tipos de textos. Propor atividades que explorem a previsão e o levantamento de hipóteses. Propor atividades que contenham erros ou inconsistências para que os alunos os identifiquem e façam substituições. Propor atividades de controle de compreensão, tais como textos lacunados.
Conhecimento da (in)compreensão	Propor situações em que os alunos possam detectar lacunas de compreensão, tomar decisões importantes para resolver problemas.
Conhecimento de que diferentes problemas exigem diferentes soluções	Propor situações para a discussão de problemas de compreensão no nível formal (palavras, frases, relações entre frases) e no nível textual (tratamento dado ao tema, identificação da ideia central ou do entendimento da progressão temática).

	Problematizar a atividade de leitura para a adoção de decisões sobre o uso das estratégias (aventurar uma interpretação e verificar se ela funciona, interromper a leitura e buscar informações).
--	---

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho com base em Solé (1998)

MÓDULO 2.1

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

DURANTE A LEITURA

Após as discussões iniciais, informamos aos alunos que iremos assistir a vídeoanimação *Umbrella*. Anteriormente, buscamos apresentar o gênero vídeoanimação para a turma, sua organização e processo de composição. Além de mostrar para os alunos que existem outras configurações de textos, e não só o texto escrito. Procure lembrar e refletir com os alunos sobre as características do gênero vídeoanimação, e comente que esse gênero que será explorado.

Professor(a):

Ler exige a mobilização de conhecimentos prévios e esses conhecimentos são advindos das experiências sociais. Assim, ensinar a utilizar, analisar e comparar o conhecimento prévio com as informações trazidas pelo texto que está sendo lido, é uma estratégia cognitiva que além de auxiliar o processo de compreensão textual, emanará possibilidades para o leitor verificar, integrar e conhecer as mudanças ocorridas nos esquemas conceituais. Nesse processo, há a necessidade de ser realizada inferência, que irá ativar os conhecimentos prévios ou buscar os conhecimentos extratextuais (conexão entre o texto explícito e o conhecimento prévio) e os intratextuais (conexão entre as unidades linguísticas do texto com finalidade de continuidade no processamento textual) para o processo de produção de sentidos e compreender as pistas deixadas pelo autor, segundo o seu projeto de dizer.

Neste momento, temos como objetivo principal realizar uma leitura da narrativa e observar como os recursos semióticos auxiliam na produção de sentidos.

Após a contextualização e a apresentação das características de uma videoanimação, passaremos agora para o momento de uma reflexão acerca da prática de leitura e do gênero videoanimação.

Para isso, solicite aos seus alunos uma leitura atenta das imagens. Provoque uma discussão, levante hipóteses, observe os recursos semióticos que contribuem para a produção de sentidos.

Dessa forma, essa atividade tem os objetivos de: a) Favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões; b) Promover a exercitação compreensiva, por meio da seleção de marcas e indicadores, formulação e verificação de hipóteses, do levantamento de perguntas e da observação constante do objetivo da atividade de leitura; c) Criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc.

 **ATIVIDADE 1:** Assistir à videoanimação Umbrella E RESPONDA as perguntas de acordo com as cenas. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Bl1FOKpFY2Q>>

a) Observe e responda qual é a relação entre o nome da videoanimação e o tempo chuvoso? No seu entendimento, por que a história acontece em um dia chuvoso? Observe a sequência.

Como o nome da videoanimação é Umbrella (guarda-chuva), supõe-se que os produtores queriam dar destaque ao uso do guarda-chuva em um dia chuvoso.

24

Figura 1



Figura 2



- b) Qual era a expressão da menina ao chegar ao lar das crianças? Porque vocês acham que ela estava assim? E quando ela viu a expressão das crianças ao abrir a caixa, como a menina ficou? **Espera-se que os alunos percebam que a menina estava com raiva por ter que doar seus brinquedos, mas quando percebe a alegria das crianças, ela fica feliz.**

Figura 3



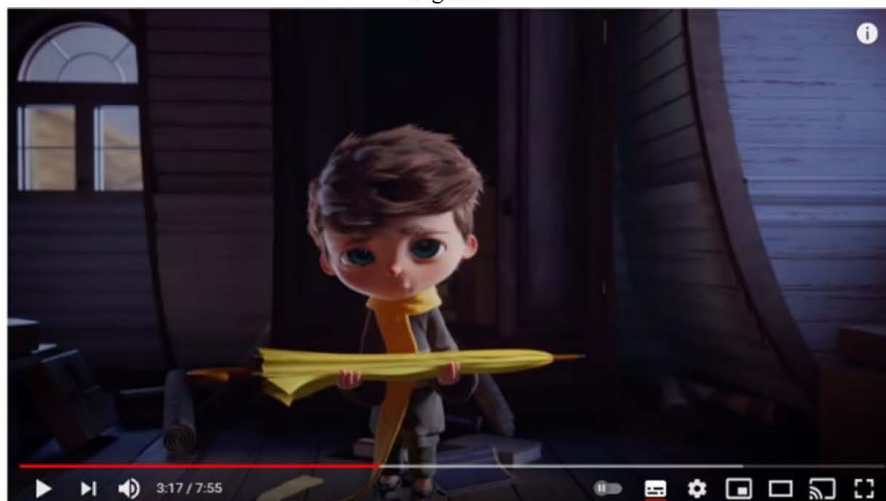
Figura 4



- c) No decorrer da história, como se pode caracterizar a personalidade da menina? **Resposta pessoal.**
- d) Por que o menino queria o guarda-chuva? E por que ele ficou triste por ter que entregá-lo? Você acha que o fato de o menino ter um guarda-chuva iria mudar a situação? Por que? **Porque ele achava que se tivesse com o guarda-chuva o pai voltaria para buscá-lo. E se ele não estivesse com o guarda-chuva nunca mais viria seu pai.**

25

Figura 5



- e) Na cena aparece a palavra refugiado, você sabe o que significa? Ainda analisando as cenas, porque você acha que o pai do menino o abandonou? Analise cada imagem.
Resposta pessoal.

Figura 6



Figura 8



Figura 7

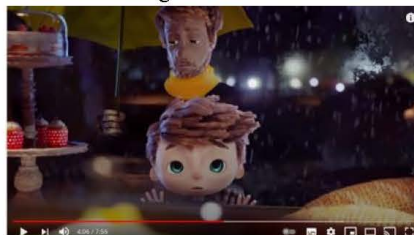


Figura 9



- f) Observe e responda, o que se supõe que aconteceu com o menino e a menina? Por que você acha que o menino virou dono de loja de guarda-chuvas? **Resposta pessoal.**

26

Figura 10



- g) O final da história foi como você esperava? **Resposta pessoal.**
- h) Faça um breve resumo do enredo da videoanimação. **Se necessário, explique brevemente como se faz um resumo, quais os elementos constituintes, etc.**

Habilidades exploradas

=>Procedimentos de leitura

D1 Localizar informações verbais, sonoras e imagéticas explícitas em um texto.

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão e de outros recursos semióticos (imagens, cores, enquadramentos, sons etc.)

D4 Inferir uma informação verbal, sonora e imagética implícita em um texto.

D6 Identificar o tema de um texto.

D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

=>Relação entre textos

D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

=>Coerência e coesão no processamento do texto

D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

27

Como professores, é importante estarmos atentos para os descritores



Fonte: Criação própria Bitmoji

Professor(a), nesse momento temos como objetivo principal usar algumas estratégias para explorar a leitura e interpretação de videoanimação refletindo sobre o uso de recursos semióticos na composição do texto. Será um momento de reflexão acerca da prática de leitura e do gênero videoanimação.

Sugira aos alunos uma leitura atenta das imagens. Organize as carteiras da sala em círculo, provoque um debate a respeito das atividades, levante hipóteses, observe os recursos semióticos que contribuem para a produção de sentidos.

Assim, essa atividade possui os objetivos de: a) Localizar informações explícitas em um texto; b) Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; c) Inferir uma informação implícita em um texto; d) Identificar o tema de um texto; e) Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; f) Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; g) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; h) Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

Como professores, durante a leitura, podemos trabalhar outras cenas, usando variadas estratégias de leitura. Podemos adequar de acordo com a nossa turma.



Fonte: Criação própria no pixton.com

MÓDULO 3

APÓS A LEITURA

Estratégia de leitura

Professor(a):

Ao propor a leitura de um texto, é relevante:

Distinguir o tema (aquilo do que trata o texto e pode ser indicado por meio de uma palavra ou de um sintagma) da ideia principal (informa sobre o enunciado mais importante utilizado para explorar o tema).

Ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal

Ensinar a identificar o tema

Ensinar a identificar/gerar a(s) ideia(s) principal(is) em diferentes textos, considerando os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos da leitura, da relevância textual (pistas utilizadas pelo autor) e da relevância contextual (percepções do leitor), bem como a importância dessa(s) ideia(s) para a cumprimento do propósito comunicativo do texto

Ensinar a identificar o plano geral do texto

Realizar atividades de leitura compartilhada para a troca de conhecimentos e para controle da atividade de leitura.

Realizar atividades de leitura individual para que o aluno possa assumir e controlar a responsabilidade na resolução da tarefa.

Orientações para o professor

Nesse momento temos como objetivo conhecer melhor o gênero videoanimação. Provoque uma discussão com os objetivos de:

- ⇒ Explorar a macroestrutura do texto, representação global de seu significado e realizar estudo de parágrafos
- ⇒ Explorar as quatro regras básicas de um resumo: omitir, selecionar, generalizar e construir => ou integrar
- ⇒ Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender a fazer resumos
- ⇒ Ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto
- ⇒ Explorar diferentes tipos de perguntas para a exploração de diferentes habilidades de leitura

Tabela 4: Depois da leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários (papel do professor)
Exploração da ideia principal	<p>Ao propor a leitura de um texto, é relevante: Distinguir o tema (aquilo do que trata o texto e pode ser indicado por meio de uma palavra ou de um sintagma) da ideia principal (informa sobre o enunciado mais importante utilizado para explorar o tema). Ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal Ensinar a identificar o tema Ensinar a identificar/gerar a(s) ideia(s) principal(is) em diferentes textos, considerando os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos da leitura, da relevância textual (pistas utilizadas pelo autor) e da</p>

	<p>relevância contextual (percepções do leitor), bem como a importância dessa(s) ideia(s) para o cumprimento do propósito comunicativo do texto</p> <p>Ensinar a identificar o plano geral do texto</p> <p>Realizar atividades de leitura compartilhada para a troca de conhecimentos e para controle da atividade de leitura.</p> <p>Realizar atividades de leitura individual para que o aluno possa assumir e controlar a responsabilidade na resolução da tarefa.</p>
Produção de resumos	<p>Explorar a macroestrutura do texto, representação global de seu significado e realizar estudo de parágrafos</p> <p>Explorar as quatro regras básicas de um resumo: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar²</p> <p>Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender a fazer resumos</p>
Formulação de perguntas	<p>Ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto</p> <p>Explorar diferentes tipos de perguntas para a exploração de diferentes habilidades de leitura</p>

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho com base em Solé (1998)

² Mediante as regras de omissão e seleção suprime-se informação, mas de maneira diferente. Imitamos a informação que podemos considerar pouco importante para os objetivos de nossa leitura. [...] O fato de omitir não significa que a informação em si seja pouco importante, mas que é secundária ou pouco relevante para a interpretação global do texto. As outras duas regras, generalização e construção ou integração permitem substituir informação presente no texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo. Mediante a regra de generalização, abstrai-se de um conjunto de conceitos um de nível superior, capaz de englobá-los. (SOLÉ, 1998, p. 145)

MÓDULO 3.1

COLOCANDO EM PRÁTICA

DEPOIS DA LEITURA

Após as discussões de antes e durante a leitura, agora vamos discutir o que acontece depois da leitura. Para isso, informamos aos alunos que iremos explorar a ideia central do texto *Umbrella*, produzindo um resumo e finalizamos com a formulação de perguntas. Procure relembrar e refletir com os alunos sobre as características do gênero videoanimação, explorando a macroestrutura do texto comente que esse gênero que será explorado. Ajude os alunos a elaborar resumos para que seus alunos aprendam a fazer resumos.

Professor(a):

É preciso lembrar que, para Solé (1998), após a leitura a formulação de perguntas dos alunos sobre o texto (com base nas hipóteses que podem ser geradas sobre o texto) pode favorecer a própria responsabilização em relação ao processo de aprendizagem. O incentivo à formulação de perguntas pode favorecer a exploração de componentes essenciais do texto: objetivo geral do texto, compreensão global do texto, tipo de texto (narração, descrição, argumentativo etc.), detalhes do texto que favorecem a construção de pistas para a compreensão.

Neste momento, temos como objetivo principal de realizar a exploração da ideia principal, ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal, elaborar resumos e explorar as quatro regras básicas de um resumo: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender a fazer resumos.

Para isso, solicite aos seus alunos relembrem a videoanimação destacando o tema e a ideia principal do texto. Provoque uma discussão, levante hipóteses.

➔ **ATIVIDADE 1:** Identificar o tema, as partes principais e orientações de como fazer um resumo:

O professor inicia uma discussão junto com a turma, lembrando o texto, pontuando o tema e as partes principais orientando os alunos de como fazer um resumo. Depois de esclarecidas as dúvidas os alunos deverão fazer um resumo sobre a videoanimação.



Fonte: Criação própria Bitmoji

➔ **ATIVIDADE 2:** Após a leitura, apresente as seguintes questões para reflexão:

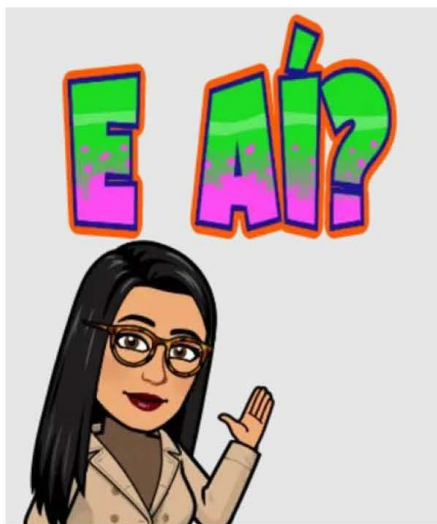
A) Você conseguiu compreender o texto com facilidade? Comente.

É esperado que o aluno consiga ler com facilidade pelo e explique com clareza sobre o texto.

34

B) O que facilitou ou dificultou a sua leitura?

Espera-se que os recursos visuais e verbais tenham facilitado a leitura.



Fonte: Criação própria Bitmoji

➡ **ATIVIDADE 3:** Socialização dos resumos:

Os alunos deverão socializar com a turma suas considerações em relação ao processo de desenvolvimento das atividades. Esse é um momento para ouvir os alunos, deixando claro que eles podem expressar se sentiram alguma dificuldade durante a realização das atividades, como eles avaliam o processo de aprendizagem e formação de leitores.

Para Costa-Hübes (2009), é importante considerarmos o processo de socialização para o trabalho do professor e alunos, por isso, propomos uma socialização sobre os resumos.

Habilidades exploradas

- => D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- => D4 Inferir uma informação implícita em um texto.
- => D6 Identificar o tema de um texto.
- => D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Professor(a), as estratégias de leitura precisam da participação de um leitor ativo, que interaja com o texto, abrindo novas perspectivas para a potencializar a leitura. Da mesma forma que precisamos de professores que exerçam o seu papel de mediador, propiciando a aprendizagem em leitura com técnicas que promovam as habilidades leitora

Para Cantalice (2004), os professores podem ensinar seus alunos a focarem nas ideias principais do texto, perguntando sobre seu entendimento e relacionando com o seu conhecimento prévio, partindo de quatro perguntas importantes: "O quê? Por quê? Como? Quando?"

Como professores, depois da leitura, devemos ter em mente que este é o momento de consolidar as aprendizagens, propondo atividades. "Por isso, devemos investir na formação continuada de professores."



Fonte: Criação própria no pixton.com

Considerações finais

Com este Caderno Pedagógico foi possível é possível dizer que com apenas uma videoanimação temos uma infinidade de opções de trabalho, que podemos realizar. Essas são apenas algumas sugestões de atividades com a videoanimação *Umbrella* e, por isso, está aberta para alterações, sendo possível adaptar de acordo com a realidade e necessidade de cada turma ou escola.

A proposição deste Caderno possibilitou a sistematização de atividades de leitura, a ampliação da visão sobre as questões teóricas estudadas e viabilizou a discussão de assuntos inerentes às estratégias de leitura de textos multissemióticos e a formação global do sujeito, uma vez que somos seres sociáveis e nos desenvolvemos a partir do contato com a cultura.

Portanto, a experiência de construir um caderno pedagógico é enriquecedora e promove contribuições tanto profissionais como pessoais, pois, será disponibilizado para professores para consultas e servirá como propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula.

Como constatado, o Caderno Pedagógico se configura como um estudo prático aplicado no contexto de trabalho docente, ou seja, a realidade escolar. Nessa realidade, destacamos como uma relevante contribuição no que diz respeito a melhorias ou inovações educacionais, pelo fato de abranger e mobilizar, além do público acadêmico, também, a comunidade externa.

Além disso, é válido considerar as orientações dos documentos oficiais, os descritores do SAEB/INEP para orientar a ação docente, já que é um documento parametrizador que serve como referência para direcionar o ensino e a aprendizagem para a preparação dos alunos para a avaliação do Saeb. Contamos também, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aponta para o trabalho com os textos multimodais, considerando a diversidade cultural e semiótica presente nos textos atuais, visando a formação de leitores que saibam ler criticamente os textos que chegam até eles tanto na escola quanto em suas redes sociais, por exemplo.

Destacamos ainda, a relevância deste trabalho para despertar as habilidades de estratégias de leitura, com um olhar para o antes, o durante e depois da leitura. Assim, com base em Solé (1998) mostramos como é possível explorar as habilidades considerando os três momentos basilares para o desenvolvimento da ação leitora, sendo relevante pontuar que cada etapa desvela-se um potencial formativo: antes da leitura (motivação e definição de procedimentos), durante a leitura (mobilização de conhecimentos acerca do que é ler e busca de compreensão do texto lido), depois da leitura (sistematização das informações do texto lido e consolidação de aprendizagens).

Nessa direção, o ensino da leitura, na perspectiva do trabalho com estratégias, tem como pressuposto básico a criação de condições para uma compreensão responsiva do texto lido. Assim, "as estratégias que devemos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade diante dela; facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos" (SOLÉ, 1998, p.73).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf >. Acesso em 17 set. 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. **Ensino de estratégias de leitura**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 8, n. 1, p. 105-106, 2004.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, 2009, p. 129-146.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e Ensino**. 2.ed. Maringá: Universidade Estadual do Paraná UEN, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura-6**. Penso Editora, 1998.