



**MÁRCIA CARLA PEREIRA COSTA**

**PROCOLOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA  
PARA O TRABALHO COM VIDEOANIMAÇÃO**

**LAVRAS-MG  
2022**

**MÁRCIA CARLA PEREIRA COSTA**

**PROCOLOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO  
COM 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 obtenção do título de Mestre.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2022**

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

Costa, Márcia Carla Pereira.

Protocolos de leitura: uma proposta didática para o trabalho  
com videoanimação / Márcia Carla Pereira Costa. - 2022.

117 p. : il.

Orientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Estratégias de leitura. 2. Protocolos de leitura. 3. Textos  
multissemióticos. I. Ferreira, Helena Maria. II. Título.

**MÁRCIA CARLA PEREIRA COSTA**


**PROCOLOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO  
COM VIDEOANIMAÇÃO**

**READING PROTOCOLS: A DIDACTIC PROPOSAL FOR WORKING WITH VIDEO  
ANIMATION**

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 obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 12/ 12/ 2022

|   |           |
|---|-----------|
| Prof <sup>ª</sup> Dra. Helena Maria Ferreira        | UFLA      |
| Prof <sup>ª</sup> Dra. Ilza Do Carmo Vieira Goulart | UFLA      |
| Prof <sup>ª</sup> Dra. Eliane Vianey De Carvalho    | UNILAVRAS |
| Dra. Jaciluz Dias Fonseca                           | UFLA      |

Documento assinado digitalmente  
 HELENA MARIA FERREIRA  
Data: 03/03/2023 10:11:05-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Maria Ferreira  
Orientadora

**LAVRAS – MG  
2022**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a Deus, pelas bênçãos a mim concedidas, por toda proteção e livramentos, à Nossa Senhora Aparecida que intercede por mim a Deus e ilumina meus caminhos.

Ao meu amado esposo Leandro, por sonhar comigo e lutar para que eu pudesse estudar, por todo apoio, por acreditar no meu potencial e me motivar nos momentos em que pensei em desistir.

Aos meus pais João e Rosinha, pela oportunidade de viver e por terem lutado diante de todas as dificuldades para que eu pudesse crescer com dignidade.

Agradeço aos meus irmãos Silvane, Wander, Akely e Valéria, pelo apoio e pela motivação para que eu pudesse alcançar esse sonhado título. A todos meus familiares, amigos, por sempre acreditarem em mim, pelo apoio e torcida durante esta caminhada.

A minha querida orientadora Dra. Helena Maria Ferreira, que acreditou em mim, me concedeu essa oportunidade de crescimento profissional, sempre me direcionando com amor e ternura, por todo apoio, paciência e dedicação. Minha eterna gratidão por fazer de mim uma pessoa mais sábia, obrigada por partilhar comigo tantos ensinamentos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, de modo especial, aos membros da banca examinadora, pelos momentos em que tive a oportunidade de aprender com vocês.

À Universidade Federal de Lavras, por essa oportunidade, meu sentimento é de realização por fazer parte dessa instituição tão conceituada e reconhecida mundialmente. Era um sonho de infância estudar aqui e hoje esse sonho se concretiza.

Obrigada a todos que, de forma direta ou indireta, fazem parte da minha história e contribuíram de alguma forma para a concretização dessa etapa tão importante em minha vida.

*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. (ROJO, 2002, p. 3).*

## RESUMO

Na contemporaneidade, ler se torna uma ação cada vez mais complexa, que exige do leitor habilidades acerca do uso dos diferentes recursos semióticos (palavras, imagens, cores, iluminação, sons etc.), de suas combinações e de seus efeitos de sentido. Nessa perspectiva, esta pesquisa se norteia pela seguinte questão: Quais são as contribuições dos protocolos de leitura para o encaminhamento de práticas educativas que efetivamente favoreçam a formação de leitores responsivos ativos? Parte-se do pressuposto de que a leitura é um fenômeno interativo de se (re)construir, negociar e questionar sentidos possíveis aos textos e discursos a partir de uma postura responsiva ativa-crítica/do questionamento (ROJO, 2004; GOMES, 2017). Esta dissertação adota como objetivo geral analisar as potencialidades dos protocolos de leitura para o trabalho com videoanimações e como objetivos específicos: a) apresentar um compilado teórico acerca das concepções de leitura; b) sistematizar a discussão feita por Isabel Solé (1998) acerca das estratégias de leitura; c) discorrer sobre os protocolos de leitura e suas contribuições para a formação de leitores proficientes; d) produzir uma sugestão de protocolo de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula. Metodologicamente, esta pesquisa se organiza a partir de uma pesquisa bibliográfica, constituída por três capítulos: a) concepções de leitura (KATO, 1994, 1995; CALIL, 1995; CORACINI, 2005); b) estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; GIROTTO; SOUZA, 2010) e c) protocolos de leitura (SCHOLE, 1989; CHARTIER, 1996; LEAL, 2014; BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2018; LEFFA, 1996; SANTOS, 2007). Esta pesquisa apresenta, ainda, uma proposta didática, que contempla atividades relacionadas aos protocolos de leitura voltadas para formação de professores, constituídas por questionamentos que poderão ser utilizados pelo professor para a exploração das três etapas da ação leitora (antes, durante e depois da leitura) e que propicie a exploração dos diferentes recursos semióticos que compõem uma produção fílmica. Para tal, foi selecionada a videoanimação “Lost and Found” (Perdidos e Achados), de Andrew Goldsmith e Bradley Slabe (2018), em função dos modos de organização e da temática explorada na produção em questão. A partir da pesquisa realizada, ficou evidenciada a relevância do trabalho com protocolos de leitura em textos multissemióticos, pelos seguintes motivos: a) os estudos sobre essa questão são praticamente inexistentes na literatura; b) a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação ampliaram a circulação social de textos multissemióticos, o que demanda dos professores uma formação capaz de dar conta das exigências da sociedade contemporânea; c) a complexidade constitutiva dos textos multissemióticos, que apresentam uma combinação de vários recursos, que exige habilidades para compreender as escolhas realizadas pelos produtores e para entender os efeitos de sentidos; d) a relevância de procedimentos metodológicos que sistematizem as etapas do percurso de leitura, que possibilitem ao leitor analisar o próprio percurso, bem como ao professor avaliar a proficiência leitora dos alunos e realizar intervenções mais direcionadas. Diante do exposto, esta pesquisa buscou construir uma reflexão acerca da prática da leitura articulada às demandas da sociedade digital.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Protocolos de leitura. Textos Multissemióticos. Videoanimação.

## ABSTRACT

In contemporary society, reading becomes an increasingly complex action, which requires skills from the reader regarding the use of different semiotic resources (words, images, colors, lighting, sounds, etc.), their combinations to produce meaning effects. This research is guided by the following problem: What are the contributions of reading protocols for the referral of educational practices that effectively promote the formation of active responsive readers? It is assumed that reading is an interactive phenomenon of (re)constructing, negotiating and questioning possible meanings to texts and discourses from an active-critical/questioning responsive posture (ROJO, 2004; GOMES, 2017). This dissertation chooses as general objective to analyze the potentialities of reading protocols for working with video animations and as specific objectives: a) to present a theoretical compilation about reading conceptions; b) systematize the discussion made by Isabel Solé (1998) about reading strategies; c) discuss the reading protocols and their contributions to the formation of proficient readers; d) produce a suggested reading protocol for working with the video animation genre in the classroom. The methodological design of this research is organized from bibliographical research, constituted by three chapters: a) reading conceptions (KATO, 1994, 1995; CALIL, 1995; CORACINI, 2005); b) reading strategies (SOLÉ, 1998; GIROTTO; SOUZA, 2010) and c) reading protocols (SCHOLLES, 1989; CHARTIER, 1996; LEAL, 2014; BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2018; LEFFA, 1996; SANTOS, 2007). This research also presents a didactic proposal, which includes activities related to reading protocols aimed at teacher training. The video animation “Lost and Found”, by Andrew Goldsmith and Bradley Slabe (2018), was selected due to the modes of organization and the theme explored in the production in question. From the research carried out, it was possible to verify the relevance of working with reading protocols in multisemiotic texts, for the following reasons: a) studies on this issue are practically non-existent in the literature; b) the dissemination of information and communication technologies have expanded the social circulation of multisemiotic texts, which demands that teachers have training capable of meeting the demands of contemporary society; c) the constitutive complexity of multisemiotic texts, which present a combination of several resources, which requires skills to understand the choices made by the producers and to understand the effects of meanings; d) the relevance of methodological procedures that systematize the stages of the reading path, which allow the reader to analyze his own path, as well as the teacher to assess the students' reading proficiency and carry out more targeted interventions. Given the above, this research sought to build a reflection on the practice of reading articulated to the demands of the digital society.

**Keywords:** Reading strategies. Reading Protocols. Multisemiotic Texts. Video animation.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Organização da discussão proposta                     | 16 |
| Figura 2 – Concepções de leitura                                 | 23 |
| Figura 3 – Leitura como processo de decodificação                | 23 |
| Figura 4 – Estratégias de leitura                                | 27 |
| Figura 5 – Concepções de leitura                                 | 28 |
| Figura 6 – Concepções de leitura por Coracini (2005)             | 29 |
| Figura 7 – Exemplo de abordagem no trabalho com a leitura        | 38 |
| Figura 8 – Exemplo de abordagem no trabalho com a leitura        | 39 |
| Figura 9 – Questões a serem consideradas na etapa da pré-leitura | 43 |
| Figura 10 – Ilustração de inconsistências em um texto            | 45 |
| Figura 11 – Exemplo de texto lacunado                            | 47 |
| <br>   |    |
| Quadro 1 – Síntese das concepções de Leitura                     | 31 |
| Quadro 2 – Questões implicadas na compreensão leitor             | 40 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PREÂMBULO</b>  | <b>10</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | <b>12</b> |
| <b>1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>                                      | <b>16</b> |
| <b>2 ENSINO DA LEITURA: DIMENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b>              | <b>21</b> |
| <b>2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA</b>  | <b>21</b> |
| <b>3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE ISABEL SOLÉ PARA O ENSINO</b> | <b>36</b> |
| <b>3.1 ETAPAS DA LEITURA</b>  | <b>41</b> |
| <b>3.1.1 Antes da leitura</b>   | <b>41</b> |
| <b>3.1.2 Durante a leitura</b>  | <b>43</b> |
| <b>3.1.3 Depois da leitura</b>  | <b>48</b> |
| <b>4 PROTOCOLOS DE LEITURA: DIMENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b>          | <b>51</b> |
| <b>4.1 PROTOCOLOS DE LEITURA: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO</b>            | <b>52</b> |
| <b>4.2 IMPORTÂNCIA DOS PROTOCOLOS DE LEITURA</b>                            | <b>60</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>66</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>69</b> |
| <b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL</b>                                     | <b>75</b> |

## PREÂMBULO

Sempre gostei bastante de estudar e quando terminei o ensino médio minha condição financeira não permitia continuar os estudos, a prioridade era o trabalho. Atuando no comércio, fui adiando o meu propósito de ser professora e, depois de mais de dez anos, tive novamente a oportunidade de voltar aos estudos. No final de 2020, concluí minha formação em Pedagogia, pelo Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). Nos quatro anos de graduação, me dediquei bastante para aprender conteúdos, metodologias e modos de ser e de pensar e para me formar professora. Ser pedagoga/professora era um sonho antigo, eu sempre tive aptidão pela profissão e, com o passar do tempo, os anos de graduação me fizeram ter certeza de que realmente era o campo em que eu desejo atuar.

Na minha infância, tive pouco contato com livros, apenas em alguns momentos na escola. Conforme foi crescendo, comecei a ter interesse pela leitura, sempre pegava livros emprestados na escola. Essas experiências, as vivências nas escolas pelas quais passei, os depoimentos de professores e de amigos me fizeram ter a certeza de que é, por meio da leitura, é possível ampliar conhecimentos e a criticidade, desenvolver a imaginação, atuar de modo ético e responsável na sociedade, aperfeiçoar os usos da linguagem, enfim, aprender questões relevantes para a vida em sociedade.

Durante a graduação, tive contato com textos e discussões sobre as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos brasileiros. Essas reflexões me instigavam a analisar as razões dessas dificuldades. Foi aí que comecei a despertar o interesse pela área de leitura e a refletir sobre o papel do professor no ensino dessa prática de linguagem. Esse interesse foi ampliado a partir da leitura dos resultados de uma pesquisa intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, que indica a falta de domínio da habilidade de leitura como um dos principais desafios para a formação de leitores. Nesse contexto, o papel do professor é substancial para o desenvolvimento das habilidades por parte dos alunos.

Fui aprovada no processo seletivo para o curso de mestrado profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) no início de 2021. No primeiro semestre do mestrado, na disciplina intitulada Multiletramentos e Formação de Professores, foram problematizadas questões relativas à prática da leitura, de modo especial, sobre a leitura de textos multissemióticos. Pensar estratégias metodológicas sobre a leitura de textos constituídos pela combinação de vários recursos semióticos (cores, palavras, imagens, sons, expressões faciais, olhares, gestos etc) demandam habilidades de leitura específicas. Além disso, essas

estratégias assumem relevância na contemporaneidade, uma vez que os alunos têm interagido por meio de tecnologias que trazem diferentes gêneros textuais que são compostos por diferentes linguagens.

Assim, ao definir a temática da leitura como foco da investigação a ser empreendida e os textos multissemióticos como objeto de análise, faltava-me, então, o problema de pesquisa. Assim, esta proposta de pesquisa se configura como uma tentativa de estender as discussões teórico-metodológicas acerca das estratégias de leitura, recorrentemente abordadas pelos autores pesquisados para o contexto dos textos que apresentam uma constituição predominantemente verbal (escrita) para o contexto dos textos que se constituem por uma organização multimodal (áudio, vídeo, escrita). Com vistas a uma contextualização do trabalho com as estratégias de leitura, foi selecionado o procedimento metodológico de protocolos de leitura, para a elaboração de uma proposta de atividades voltadas para a formação de professores. Espero que este trabalho possa contribuir para suscitar nos interlocutores o desejo de interagir com as questões aqui abordadas e de promover estratégias de leitura que possam ser também adequadas para os textos que circulam nos contextos digitais, de modo especial, os textos multissemióticos, com vistas à formação de sujeitos leitores proficientes.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática social amplamente problematizada e discutida, mas que demanda sempre novas reflexões, seja em função da complexidade inerente a essa atividade, seja em função da diversidade de usos da linguagem. Ao considerar a leitura como uma prática social, é relevante destacar a centralidade dos gêneros textuais/discursivos como base para o desenvolvimento das atividades didáticas. Essa perspectiva assume uma abordagem da linguagem em um viés interacionista<sup>1</sup>, que contempla o uso significativo da linguagem nos diferentes contextos sociais. É nesse viés que a presente dissertação se insere.

Nesse sentido, para compreender os modos de organização do processo de ensino e de aprendizagem da leitura, parte-se do pressuposto de que é relevante implicar o texto (seus modos de organização e de funcionamento), o sujeito-autor (suas escolhas realizadas para a construção do projeto de dizer, contexto de produção), o sujeito-leitor (seu perfil, propósito da leitura, modos de leitura, contexto de recepção) e as condições de produção, de circulação e de recepção do texto lido (condições sociais, históricas e ideológicas, propósitos enunciativos, gêneros e suportes textuais).

Assim, a proposta deste trabalho delimita como objeto de estudo, em uma dimensão mais ampla, a questão das estratégias de leitura. Estratégias de leitura são procedimentos utilizados pelo leitor como forma de contribuir com a compreensão do texto que está sendo lido. Nessa direção, Solé (1998, p. 70) afirma que “estratégias de compreensão leitora são procedimentos de carácter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Com a utilização das estratégias de leitura, o leitor poderá planejar os procedimentos mais adequados em momentos específicos do processo: antes (preparação para a leitura), durante (leitura propriamente dita) e depois (avaliação da leitura). Essas etapas possibilitam uma abordagem processual ao ensino da leitura. Embora a autora apresente uma perspectiva pautada em uma abordagem que se direciona para uma dimensão cognitivista, considera-se que a proposta de sistematização das etapas exploradas pela autora pode contribuir para fundamentar a discussão aqui proposta. Desse modo, pretende-se partir da teorização

---

<sup>1</sup> Para Travaglia (2001), a linguagem na concepção de linguagem como processo de interação, a língua é usada não apenas para a comunicação, também para estabelecer a interação social. O sujeito realiza ações, atua sobre o interlocutor. A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Logo, a língua não deixa de ser expressão e comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sociointerativa. Para aprofundar essa questão, sugerimos a leitura de Morato (2004).

desenvolvida pela autora e articular aspectos discursivos e multissemióticos, que são questões demandadas pelas teorias da leitura atuais, bem como pela sociedade digital.

Segundo a autora supracitada, o trabalho sistematizado com a leitura em sala de aula deve ser responsabilidade de todos os professores, de todas as disciplinas e de todos os níveis de ensino, uma vez que cada área do conhecimento possui suas peculiaridades. Para a autora, que discute a leitura a partir de uma abordagem interativa, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). Nessa direção, ler implica que haja um leitor ativo, que processa e examina o texto. Assim, a proposta de leitura deve considerar o objetivo esperado, o qual vai guiar a interpretação do que é lido e contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem. Aprender um conteúdo implica em mobilizar conhecimentos prévios, bem como sistematizar novos conhecimentos. Produzir sentidos, na e pela ação leitora, demanda habilidades que precisam ser ensinadas pelos professores, uma vez que se trata de uma atividade cultural complexa, que abarca dimensões linguísticas, semióticas e sócio discursivas. Uma leitura ativa responsiva é a que proporciona ao sujeito-leitor capacidades de interagir no mundo de maneira consciente, participativa e dinâmica, que considera o contexto sociodiscursivo, a interação com os outros, que provoca uma resposta (concordância, discordância, complementação, questionamentos, etc), que consegue incitar a imaginação, a sensibilidade e mobilizar valores e comportamentos.

Embora a relevância das estratégias seja reconhecida em várias pesquisas, desenvolvidas a partir da obra de Solé (1998), as discussões ainda se centram no contexto dos textos produzidos na modalidade verbal escrita. Com a ampliação das interações entre sujeitos por meio do contato com textos multissemióticos, tornou-se muito recorrente a circulação de textos multissemióticos, que envolvem diferentes linguagens e se organizam por meio de diferentes recursos, tais como imagens, cores, movimentos, sons, palavras etc. Desse modo, ao considerar as estratégias de leitura como uma possibilidade para uma reflexão acerca da formação de leitores proficientes, o presente trabalho elege como objeto de estudo as metodologias de ensino da leitura, buscando problematizar como os procedimentos metodológicos podem favorecer a mobilização de estratégias para a realização da atividade leitora de textos multissemióticos. Diante da complexidade das questões que envolvem essa prática, a pesquisa em pauta delimita como proposta a análise do procedimento intitulado protocolos de leitura. Assim, o problema que norteia a presente dissertação circunscreve-se na seguinte direção: Quais são as contribuições que protocolos de leitura podem trazer para o encaminhamento de práticas educativas que efetivamente favoreçam a formação de leitores

responsivos ativos? Parte-se do pressuposto de que a leitura é um fenômeno interativo de se (re)construir, negociar e questionar sentidos possíveis aos textos e discursos a partir de uma postura responsiva ativa-crítica/do questionamento (ROJO, 2004; GOMES, 2017).

Buscando delimitar o questionamento que motiva a discussão aqui proposta, esta dissertação tem por objetivo geral analisar as potencialidades dos protocolos de leitura para a exploração do gênero videoanimação em sala de aula e como objetivos específicos: a) apresentar um compilado teórico acerca das concepções de leitura; b) sistematizar a discussão feita por Isabel Solé (1998) acerca das estratégias de leitura; c) discorrer sobre os protocolos de leitura e suas contribuições para a formação de leitores proficientes; d) produzir uma sugestão de protocolo de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula.

Essa proposta se justifica não somente pela razão de os protocolos de leitura serem reconhecidos por diversos autores (LEAL, 2014; GIROTTO, SOUZA, 2010; BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2018; LEFFA, 1996; SANTOS, 2007), como procedimentos eficazes na formação de leitores proficientes, como também pela potencialidade de ampliar a reflexão sobre esse procedimento para o trabalho com o gênero videoanimação.

Nessa perspectiva, cabe destacar que na pesquisa empreendida não foram localizados estudos sobre o trabalho com protocolos de leitura de textos multissemióticos, de modo especial, sobre as videoanimações. As pesquisas encontradas ainda abordam uma reflexão pautada na leitura de textos com predominância da modalidade verbal.

Diante do exposto, este trabalho assume relevância por quatro razões basilares. A primeira reside na importância da temática para o encaminhamento das práticas de leitura no cotidiano escolar, contemplando a formação de leitores críticos e reflexivos, com habilidades para fazer uso da linguagem nos diferentes contextos discursivos. Considerar as estratégias implica considerar o sujeito-leitor e seus gestos para a leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade. A segunda direciona-se para o fato de propiciar contribuições para novas pesquisas, uma vez que a abordagem proposta amplia as discussões realizadas por pesquisadores renomados, articulando os pressupostos teóricos e metodológicos à leitura de textos multissemióticos, o que pressupõe uma extensão das teorias. A terceira relaciona-se às possibilidades de constituição de um espaço formativo para professores, em função da proposição de reflexões acerca das estratégias de leitura e seu ensino no contexto dos pressupostos de documentos parametrizadores, tais como Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018); Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG (2020), que apresentam propostas voltadas para o estudo de textos multissemióticos. A quarta diz respeito às possibilidades de uma produção de uma abordagem que contempla a análise dos protocolos

para a leitura do gênero videoanimação, que pode ser considerado um gênero com potencialidades significativas para a formação de leitores, já que apresenta, de modo bastante recorrente, a problematização de questões sociais, relevantes para a formação humana e uma congregação de recursos semióticos que orientam o percurso interpretativo.

Metodologicamente, esta pesquisa se organiza a partir de uma pesquisa bibliográfica, constituída por meio de três capítulos. O primeiro apresenta uma compilação de pressupostos teóricos que sistematizam as concepções de ensino da leitura e orientam abordagens pedagógicas para o tratamento dado à leitura no contexto escolar. O segundo apresenta uma resenha acerca das estratégias de leitura, a partir da leitura da obra de Isabel Solé (1998), que subsidia a discussão acerca do trabalho com a leitura, considerando o ensino dessa prática um processo que envolve três momentos basilares: antes, durante e depois da leitura. O terceiro caracteriza os protocolos de leitura, a partir de pressupostos teóricos que sinalizam a conceituação e as contribuições dessa estratégia metodológica para a formação de leitores e para a qualificação das práticas educativas, bem como da apresentação de trabalhos correlatos acerca dessa temática.

Para além da discussão acerca de teorias e de metodologias de ensino da leitura, esta pesquisa apresenta outro objetivo geral: propor um produto educacional, organizado sob a forma de proposta didática, envolvendo a videoanimação “Lost and Found” (Perdidos e Achados), de Andrew Goldsmith e Bradley Slabe (2018) e contemplando atividades relacionadas aos protocolos de leitura voltadas para formação de professores. A escolha da videoanimação se deu pela relevância da temática abordada e pelas potencialidades de exploração de diferentes habilidades de leitura.

Considerando que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas, com intuito de potencializar o processo de formação de leitores autônomos capazes de estabelecerem um diálogo com texto em todas as etapas da leitura, tais como: antes, durante e depois da leitura, esta pesquisa poderá contribuir para uma formação de professores mais sólida, uma vez que busca a articulação entre teoria e prática. Segundo Solé (1998, p. 47), “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender”.

O trabalho com os protocolos de leitura pode favorecer uma compreensão ativa responsiva, que, no entendimento de Voloshinov (2017), aquele que compreende posiciona-se frente ao objeto de compreensão, ou seja, manifesta uma posição de concordância ou de discordância, apresenta dúvidas ou inquietações, complementa ou aplica questões inerentes ao texto lido.

Espera-se com o presente trabalho que as discussões suscitadas contribuam para a qualificação das práticas cotidianas de professores, para uma reflexão acerca do trabalho com estratégias de leitura em sala de aula, bem como para uma discussão acerca dos protocolos de leitura, que se configuram como uma proposta para a formação de leitores ativos responsáveis. Além disso, espera-se provocar o interesse dos leitores deste trabalho para uma discussão acerca da leitura de videoanimações.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, é relevante apresentar o contexto de realização da presente pesquisa. Cabe destacar que esta pesquisa faz parte das exigências para conclusão do curso de Mestrado em Educação – modalidade profissional – do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras. O referido Programa tem como área de concentração a formação de professores e como objetivo precípua contribuir com discussões que possam fomentar um percurso formativo acerca de questões que dialogam com a prática educativa de docentes da Educação Básica.

Nessa direção, a presente pesquisa elege como objeto de estudo questões ligadas à prática educativa da leitura, apresentando a seguinte delimitação:

Figura 1 – Organização da discussão proposta



Fonte: Autora (2022).

Com vistas a contextualizar a discussão acerca dos protocolos de leitura de textos multissemióticos, o presente trabalho é constituído por uma pesquisa bibliográfica, organizada em três capítulos. O primeiro aborda uma discussão acerca das concepções de leitura, contemplando as categorias clássicas na literatura: a) leitura como processo de decodificação; b) leitura como processo cognitivo e c) leitura como processo de interação. Com o propósito de ampliar a discussão, foram apresentados pressupostos teóricos defendidos por Coracini (2005),

de modo a enfatizar as dimensões discursivas e virtuais, que se alinham à discussão aqui proposta. O segundo capítulo apresenta uma resenha de quatro capítulos da obra “Estratégias de Leitura”, de Isabel Solé (1995), considerando a relevância dos estudos da autora para o encaminhamento das práticas de leitura, em uma perspectiva didática pautada na mediação. O terceiro capítulo adentra na discussão acerca dos protocolos de leitura, enfatizando as contribuições de estudos desenvolvidos por autores clássicos (SCHOLLES, 1989; CHARTIER, 1996; LEFFA, 1996), bem como pesquisadores atuais (LEAL, 2014; BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2018; SANTOS, 2007).

Considerando a proposta deste trabalho em analisar as potencialidades dos protocolos de leitura para o estudo de textos multissemióticos, foram adotadas as seguintes etapas para a realização da pesquisa bibliográfica:

- 1) Leitura de consumo: adotada como um estudo exploratório do tema, como estratégia para reconhecimento das produções bibliográficas sobre o campo da leitura e de seu ensino. De acordo com Cervo e Bervian (2002), este tipo de pesquisa serve para a delimitação do objeto da pesquisa, para a formulação do problema e para uma aproximação com conceitos e autores relacionados à proposta da pesquisa.
- 2) Fichamento de textos: adotado como procedimento para registro das leituras realizadas e para a organização das contribuições dos autores pesquisados, bem como para o aprofundamento acerca do tema selecionado para investigação.
- 3) Seleção e análise dos textos/autores para a organização da pesquisa: adotadas para garantir a aderência das discussões feitas pelos autores à proposta do trabalho.
- 4) Análise de pesquisas que apresentam produtos educacionais para contextualizar como a teoria pode se articular com a prática educativa.

Por fim, vale ressaltar que a organização deste trabalho adotou-se um percurso que vai do geral para os aspectos cada vez mais particulares, ou seja, das concepções de leitura para os procedimentos didáticos específicos – protocolos de leitura.

Além da pesquisa bibliográfica, esta dissertação contém uma proposta de produto educacional, exigência feita para o contexto dos programas de pós-graduação na modalidade profissional. Assim, no que tange à pesquisa bibliográfica, a proposta foi a de desenvolver uma pesquisa do tipo básica. Em conformidade com Fontelles et al. (2009), nesse tipo de pesquisa, o investigador acumula conhecimentos e informações que podem, eventualmente, levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes. Tais conhecimentos servem, de modo bastante relevante, para uma formação profissional e acadêmica dos pesquisadores, sem que

necessariamente haja exigência de resultados inéditos. Além disso, esta pesquisa se caracteriza por sua natureza exploratória, que, segundo Fontelles et al. (2009), consiste em uma primeira aproximação do pesquisador com o tema, para torná-lo mais familiarizado com os fatos e fenômenos relacionados ao problema a ser estudado.

No que diz respeito ao produto, a proposta se alinha à perspectiva aplicada, que, segundo entendimento de Appolinário (2011, p. 146), é realizada com o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”. Muitas vezes, nessa modalidade de pesquisa, os problemas emergem do contexto profissional e podem ser sugeridos pela instituição para que o pesquisador solucione uma situação-problema.

Para a organização do produto educacional, a proposta parte de uma articulação com a pesquisa bibliográfica, que traz a fundamentação teórica. O produto educacional proposto reside em uma proposta didática – protocolos de leitura para o estudo de videoanimações. Para tal, foi selecionada a videoanimação “Lost and Found” (Perdidos e Achados), de Andrew Goldsmith e Bradley Slabe (2018), disponível <https://www.youtube.com/watch?v=JEQZ5Tb-6Ps>.

A seleção da videoanimação se deu pelos seguintes motivos:

a) temática explorada: que se articula às competências gerais (8, 9 e 10) propostas para a Educação Básica:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9)

b) potencialidade para o trabalho alinhado às orientações da BNCC para o eixo da leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. [...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito 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. Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. [...] Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. (BRASIL, 2018, p. 71-72)

c) constituição multissemiótica da videoanimação selecionada: possibilidade de exploração de diferentes recursos semióticos, uma vez que a produção congrega diversos sistemas sígnicos: imagens, cores, iluminação, movimentos, sons, expressões faciais, gestos, posturas, enquadramentos, ângulos etc:

- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. (BRASIL, 2018, p. 72-73)

Assim, considerando as etapas de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, propostas por Solé (1998), o produto educacional apresenta várias possibilidades de intervenção que poderão ser selecionadas, adaptadas e utilizadas pelos professores para um trabalho na perspectiva dos protocolos de leitura.

O produto educacional é constituído por duas partes: a) apresentação do conceito de protocolos de leitura; b) questionamentos acerca de aspectos do texto, que podem orientar a compreensão da videoanimação, com a inserção de um *print* da cena para orientar a localização da questão explorada na videoanimação. Assim, a proposta de exploração é constituída por um *print* da cena, acompanhada por um questionamento, uma vez que os protocolos pressupõem uma reflexão por parte do leitor acerca de suas escolhas, dos procedimentos adotados, das dificuldades encontradas etc. Ressalta-se que foram propostos vários questionamentos, cabendo ao professor selecionar apenas alguns deles, para que o processo de leitura se articule aos objetivos das atividades de ensino selecionados para as habilidades que estão sendo trabalhadas no momento e para que torne o processo de leitura enfadonho. Os *prints* das cenas foram inseridos no trabalho apenas para orientar a proposta, recomenda-se que a discussão seja feita

a partir do suporte em vídeo. Não foram apresentadas possíveis respostas (respostas esperadas) porque, segundo a teoria de protocolos de leitura, o professor deve mediar a leitura dos alunos e conduzir os questionamentos a partir da situação de leitura, uma vez que não há uma única resposta.

Desse modo, é importante destacar que a proposta apresentada se configura como uma proposta formativa para professores, não sendo direcionada para um nível de escolarização específica. Aqui, vale ressaltar a questão da intencionalidade pedagógica, que fundamenta a discussão acerca dos protocolos de leitura. De acordo com Negri (2016, s/p.), a intencionalidade pedagógica é

toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico (salas de aula ou qualquer outro ambiente no qual seja possível o ato de ensino e aprendizagem), determinado como espaço relacional dos que ensinam e dos que aprendem. [...] é toda a intenção direcionada que vai além da mera transmissão pura de conteúdo pelo conteúdo. Envolve, claramente, a atitude e a postura do professor/educador, além do domínio de determinadas habilidades de ensino capazes de conduzir o participante do processo a aprender. [...] é toda a ação consciente do professor/educador visando uma ambientação para conduzir o aluno à aprendizagem. O espaço para que isto se realize é justamente o ambiente de aula, determinado aqui como “cenário pedagógico”, ou o “lugar” onde as mediações se dão de maneira relacional. Logo, a Intencionalidade Pedagógica não se realiza isoladamente, se relaciona, interage, reflete e exige uma postura aberta com papéis definidos para quem ensina e para quem aprende.

Complementando o exposto, uma ressalva merece ser destacada: em conformidade com Solé (1998), as etapas de leitura não são estanques e não há rigor no sentido de que uma atividade deva ser realizada em uma etapa específica (antes, durante ou após a leitura). Assim, ressalta-se a possibilidade de alternância de etapa a depender dos objetivos propostos e dos procedimentos metodológicos selecionados para a mediação do processo de leitura.

## 2 ENSINO DA LEITURA: DIMENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

*Como a manhã, que no poema de João Cabral se perfazia pelo entrelaçamento do canto de muitos galos, também a leitura, principalmente a literária, parece constituir-se um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. (LAJOLO, 2004, p. 106).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar um compilado acerca das concepções de leitura que podem fundamentar as práticas educativas. Para a organização da discussão, partiu-se de um levantamento das concepções de leitura sistematizadas por autores que tratam da temática. Assim, apresenta-se uma visão geral das concepções de leitura clássicas: a) leitura como processo de decodificação; b) leitura como processo cognitivo; c) leitura como processo de interação. Considerando a distinção entre processo de interação e as dimensões crítico-discursivas presente em algumas pesquisas, foi apresentada uma quarta concepção de leitura que especifica as relações entre a leitura e as relações sociais, históricas e ideológicas. Além disso, em função no objeto de estudo eleito para discussão nesta dissertação, optou-se por apresentar uma sistematização dos estudos de Coracini (2005), que desenvolve uma reflexão acerca da leitura em uma perspectiva discursiva e virtual, com a qual este trabalho dialoga.

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Considerando que as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores estão assentadas em concepções teóricas e metodológicas acerca de suas referências sobre o que é a leitura e o seu ensino, é relevante apresentar uma síntese acerca das concepções de leitura que constituem a história dessa prática de linguagem ao longo dos anos.

Menck (2001) destaca a importância de o professor refletir sobre a sua concepção de leitura, pois essa reflexão poderá influenciar no encaminhamento do trabalho com a leitura em sala de aula. Soma-se a isso, a necessidade de “o professor desenvolver em si mesmo competências de leitura, tornar-se um bom leitor; procurar compreender melhor sobre o ensino

de leitura, e, assim, saber ensinar como se deve ler e tratar a respeito do aprender por meio da leitura”. (p. 7) A mediação do professor é fundamental no processo, pois é ele o organizador de ações e o orientador das atividades. Assim, considerando que o ensino da leitura deva levar em conta as demandas sociais, que variam em função da época, das culturas e das finalidades sociais, o professor deve eleger os textos que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica acerca das práticas contemporâneas de linguagem, contemplando discursos e gêneros discursivos/gêneros textuais e esferas/campos de circulação dos discursos, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual (BRASIL, BNCC, 2018). Assim, ao considerar a diversidade de usos da linguagem e a natureza das interações linguístico-discursivas, a ação leitora se torna uma prática notadamente complexa, uma vez que contempla as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos em uma sociedade globalizada, bem como os modos de organização multissemiótica (textos constituídos por recursos verbais, imagéticos, sonoros) e as dimensões culturais inerentes às construções culturais dos diferentes grupos sociais.

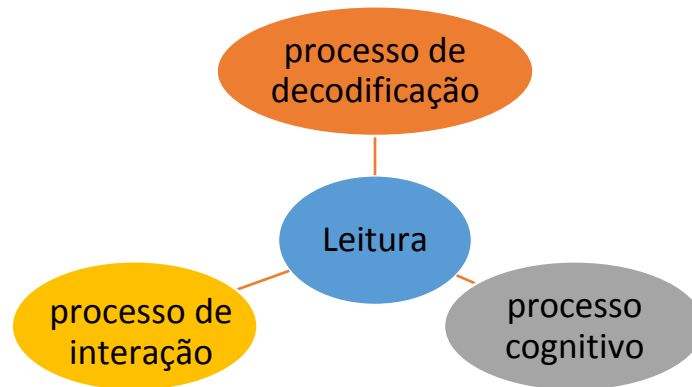
Nesse contexto, pensar sobre as diferentes concepções de leitura representa uma possibilidade de reflexão sobre as demandas que as práticas de linguagem impõem às práticas de ensino. Zilberman (1999) considera que a leitura avança para além do texto, contemplando, pelo menos, três questões: uma instituição (a escola e os professores habilitados a exercer funções pedagógicas), uma técnica (a escrita, como código reconhecido e aceito pela comunidade em suas relações familiares, sociais e econômicas) e uma tecnologia (aperfeiçoamento dos processos de fixação da escrita: da argila aos suportes de impressão/digitais).

Ao abordar a questão da leitura, Coracini (2005, p. 19) destaca que

O que significa ler sem buscar respostas formalizadas nas teorias sobre a leitura, ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Esse olhar pode ser direto, atravessado ou enviesado, conforme o leitor, o espectador, o observador, sua bagagem de vida, o contexto social no qual se insere: momento e espaço (lugar), suas expectativas, que alguns denominam projeto, intenção ou objetivo. Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção - de maior ou menor consciência - depende da concepção de leitura que adotamos.

Diante do exposto, serão apresentadas as concepções que figuram na discussão acerca do ensino da leitura. Ao longo da história, as abordagens metodológicas priorizaram, de algum modo, algumas tendências, as quais serão sistematizadas a seguir (Figura 2).


Figura 2 – Concepções de leitura



Fonte: Autoria própria com base em autores lidos.

A primeira concepção denominada como processo de decodificação centra-se no pressuposto de que para compreender um texto é necessário que o leitor extraia a informação de forma rápida, utilizando de processos denominados ascendentes (*bottom up*), ou seja, de porções de sentidos progressivos (letras, palavras, frases e texto). Para melhor compreender esse modelo, segue abaixo um esquema ilustrativo dessa concepção (Figura 3).

Figura 3 – Leitura como processo de decodificação

|  |  |
|--|--|
| <p>u → v+a → uva</p> <p>Eva → viu → a → uva.</p> <p>Fonte: autoria própria</p> |  <p>O Vovô</p> <p>Eva vê a uva.<br/>Vovô vê o ovo.<br/>Vovô viu a ave.<br/>A ave voa.<br/>O Ivo viu a uva.</p> <p>1- O ave voa.<br/>2- Eva vê a uva.<br/>3- O Ivo viu a uva.</p> <p>Fonte:<br/><a href="https://twitter.com/selmapalenzuel1/status/1131682704343408640">https://twitter.com/selmapalenzuel1/status/1131682704343408640</a></p> |
|--|--|

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de pesquisa realizada.

Na leitura como processo de decodificação, a ênfase é dada ao texto, na aprendizagem do sistema linguístico. Essa concepção é normalmente recorrente no período de alfabetização, em que o foco, muitas vezes, é no processo de identificação e junção de grafemas. Assim, aprender a ler é entendido como aprender a realizar a transposição da modalidade escrita para

a modalidade oral, sendo valorizada a identificação de informações explícitas no texto. Para Calil (1994), os professores, na atividade didática ao ensinar a criança a ler, insistem no trabalho com as letras, sons, sílabas e na decifração de palavras escritas, por meio de atividades que priorizam a memorização, sem uma articulação com os usos sociais da escrita.

Segundo Kato (1994), a decodificação é importante para a formação de leitores, ou seja, é uma parte do processo de ensino da leitura, mas devem ser consideradas outras dimensões do processo, tais como o contexto e o perfil do leitor.

Complementando o exposto, Menegassi (2010) pontua que a leitura, nessa concepção, foca na materialidade do texto e é concebida como um processo passivo de simples reconhecimento de palavras e ideias, de identificação de informações. Nessa dimensão, a leitura figura-se como exercício mecânico, evidenciando uma noção de texto e contexto limitada a uma atitude passiva por parte do leitor, sem problematização do contexto ou mesmo da dimensão social e histórica da língua.

Abordando a concepção de leitura como processo de decodificação, Coracini (2005, p. 20) pontua que os leitores

são verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. As palavras, assim como as cores, as formas, os sinais, os gestos, os signos enfim... carregariam um significado - aquele que a ele estaria inevitavelmente atrelado, independentemente de qualquer condição. Trata-se da visão essencialista da leitura: acredita-se na existência de uma essência e nossa tarefa seria a de buscá-la, resgatá-la, capturá-la. Quem diz essência diz verdade e verdade absoluta que todos nós desejamos e, por isso, buscamos, na ânsia da perfeição, da completude, da totalização. Nessa perspectiva, pode-se falar em des-cobrir ou des-vendar o sentido (tirar as cobertas ou as vendas), ou melhor, pode-se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos: a função do leitor - depreende-se daí - seria a de resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos.

Para a autora, essa perspectiva foi influenciada pelo estruturalismo, que concebe a língua e, como decorrência, o texto como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto.

A segunda concepção de leitura – intitulada leitura como processo cognitivo, defende que a ação leitora é centrada no leitor, nas demandas subjetivas da atividade de leitura. Essa perspectiva, denominada como descendente (*top-down*), efetiva-se a partir das inferências e predições, das relações estabelecidas no processo de leitura. Assim, o leitor precisa mobilizar informações não linguísticas do texto, do seu conhecimento de mundo e da sua capacidade de

inferir, de predizer para antecipar o assunto do texto. Nessa concepção, o leitor não realiza uma leitura linear e decodificada, uma vez que o leitor é responsável pela construção dos sentidos, a partir da mobilização de seus conhecimentos prévios e de habilidades cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas são desenvolvidas desde o início da aquisição da leitura, aperfeiçoando-se com o tempo e com a prática, conduzindo o leitor a uma automatização de boa parte dos processamentos, sendo realizadas para atingir algum objetivo de leitura. Essas estratégias são consideradas inconscientes por envolverem comportamentos e pensamentos que influenciam na aquisição da informação lida. Nesse tipo de processamento do texto, as operações se apoiam no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de gramática interna) e no conhecimento do vocabulário (que subjaz ao reconhecimento instantâneo do texto (KLEIMAN, 1993) ou fazer listas dos tópicos mais importantes do texto, fazer um resumo para organizar as informações mais importantes, copiar trechos mais importantes, listar as informações que entendeu com facilidade (HODGES, NOBRE, 2012). Esses tipos de estratégias estão ligados às experiências de usuários da língua e de conhecimentos sobre os textos e sobre a atividade de leitura.

Já as estratégias metacognitivas referem-se ao monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura e se dá por meio de vários procedimentos conscientes por parte do(a) leitor(a) de forma a atingir seu objetivo com a leitura.

Brown (1980, apud LEFFA, 1996) classifica as atividades como metacognitivas:

- Definir o objetivo de uma determinada leitura;
- Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
- Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes;
- Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;
- Determinar se os objetivos de uma determinada leitura está sendo alcançados;
- Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas;
- Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Para Marini (2006, p. 343), “pode-se entender a metacognição como o conhecimento e controle que a pessoa tem sobre sua própria cognição e atividades de aprendizagem”. Essa abordagem possibilita ao professor formar leitores que possam avaliar o próprio percurso de leitura, desenvolvendo a autonomia.

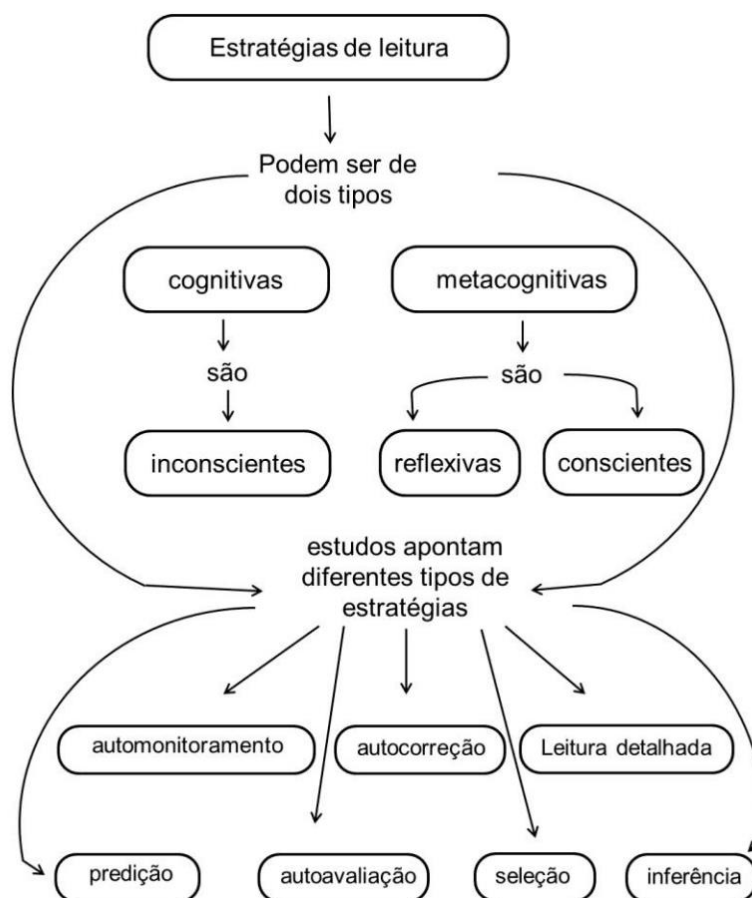
Uma questão relevante para o processo de formação de professores destacada pela autora supracitada refere-se aos diferentes momentos do processo de leitura. Segundo a autora,

Para que haja um progresso na compreensão em leitura é necessário que os alunos sejam preparados para ler, sendo importante ensiná-los a identificar onde estão os fatos principais de um texto. Os professores podem começar ensinando os alunos a lerem o sumário, verificando de que maneira ele reflete as ideias do autor, bem como, a relação de um assunto com o outro. É importante também enfatizar que identificar e usar a estrutura do texto poderá levá-los a ler com maior velocidade, compreender melhor e recordar as informações do texto. Num segundo momento, o docente deve explicar aos alunos que há perguntas que ajudam a guiar o pensamento. É recomendável que o docente comece instruindo-os a pensar em perguntas que podem ser feitas ao texto para facilitar a compreensão. Deve-se permitir que trabalhem em grupos, que façam perguntas uns aos outros, indicando que podem fazer perguntas de causa e efeito, relacionadas ao tempo, ao modo de agir e a caracterização das personagens (se houver), comparando fatos e sequência de eventos, dentre outras. O professor deve criar várias oportunidades para que os alunos possam praticar as estratégias em textos que vão ficando gradativamente mais complexos e ir introduzindo novas estratégias. Finalizando, vale destacar que é muito importante que os professores incentivem e propiciem momentos em que os alunos precisem discutir suas ideias com seus pares e defender suas decisões. É necessário que haja a compreensão de que é importante para o aluno passar por esse processo, que o faz pensar sobre o texto de uma maneira muito mais profunda e mais ativa, vendo outras perspectivas de interpretações do mesmo texto. É relevante também que o aluno tenha oportunidade de escutar e discutir processos cognitivos seus e de seus colegas de forma coletiva ou em grupos, fazendo uso assim da metacognição. (p. 343)

Compreender que a atividade de leitura comporta uma dimensão processual poderá contribuir para que as práticas de ensino sejam idealizadas e propostas de modo a contemplar a leitura como uma ação que se efetiva em diferentes momentos.

Retomando a questão das estratégias, a Figura 4 sistematiza as estratégias cognitivas e metacognitivas:

Figura 4 – Estratégias de leitura



Fonte:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO\\_EV110\\_MD2\\_SA16\\_ID278\\_16042018224325.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD2_SA16_ID278_16042018224325.pdf).

Para Coracini (2005, p. 21), a leitura como um processo cognitivo “coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com a qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s)”.

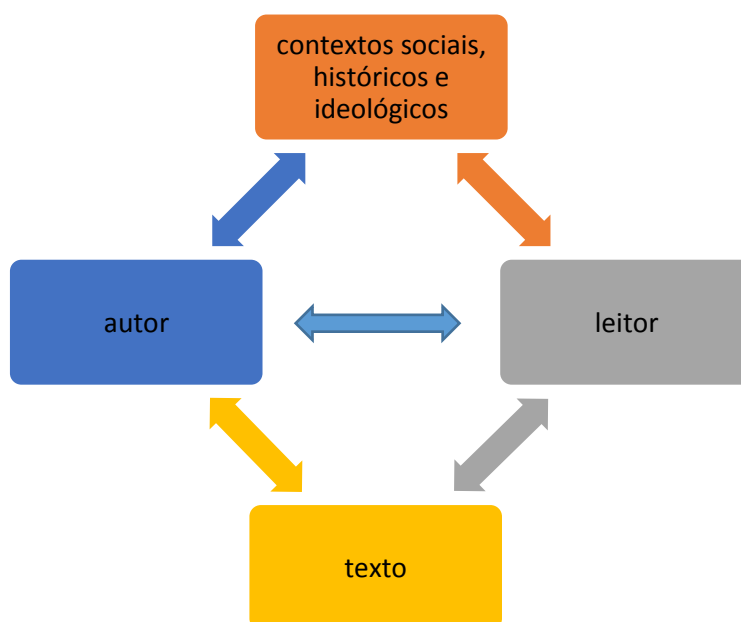
A autora destaca, ainda, que a tendência de uma valorização das estratégias metacognitivas, que promovem uma reflexão acerca da atividade de leitura no momento em que ela ocorre, para que o aluno possa controlar o processo de produção de sentidos e do próprio processo de aprendizagem é importante. No entanto, se essa abordagem se pautar na visão de leitura ainda centrada na busca da verdade e da racionalidade pode trazer prejuízos para a ação leitora, uma vez que não considera as condições de produção e de recepção dos textos.

A terceira concepção é denominada por leitura como processo de interação e conjuga as dimensões internas e de exterioridade da produção textual. Essa concepção apresenta duas

abordagens teóricas: uma que se restringe à interação autor/texto e leitor e, outra, que dá existência e legitima essa interação e acresce a ela as condições de produção do texto lido, contemplando a noção de horizontes éticos, estéticos, religiosos, sociais, morais, filosóficos etc., que regem as épocas de produção e recepção das obras. Nessa abordagem, a leitura é considerada uma prática social, uma vez que se configura como uma prática situada. A prática situada é visível quando a BNCC faz menção às condições de produção de textos de diferentes gêneros e que sejam sócio e historicamente situados baseados nas experiências humanas (BRASIL, 2018).

No escopo da leitura como processo de interação, há perspectivas que consideram a interação entre autor/texto/leitor e outros e que ampliam a discussão para o contexto de produção, circulação e recepção dos textos. Bonifácio (2002), por exemplo, menciona uma quarta concepção de leitura, denominada crítico/ discursiva, que considera não só os aspectos do modelo sociointeracionista, mas também, acrescenta os contextos sociais, históricos e ideológicos. Nessa visão, a leitura é vista como um processo discursivo, no qual, tanto o autor, quanto o leitor são considerados produtores de sentido do texto. A abordagem defendida por Bonifácio (2002) pode ser representada na Figura 5:

Figura 5 – Concepções de leitura



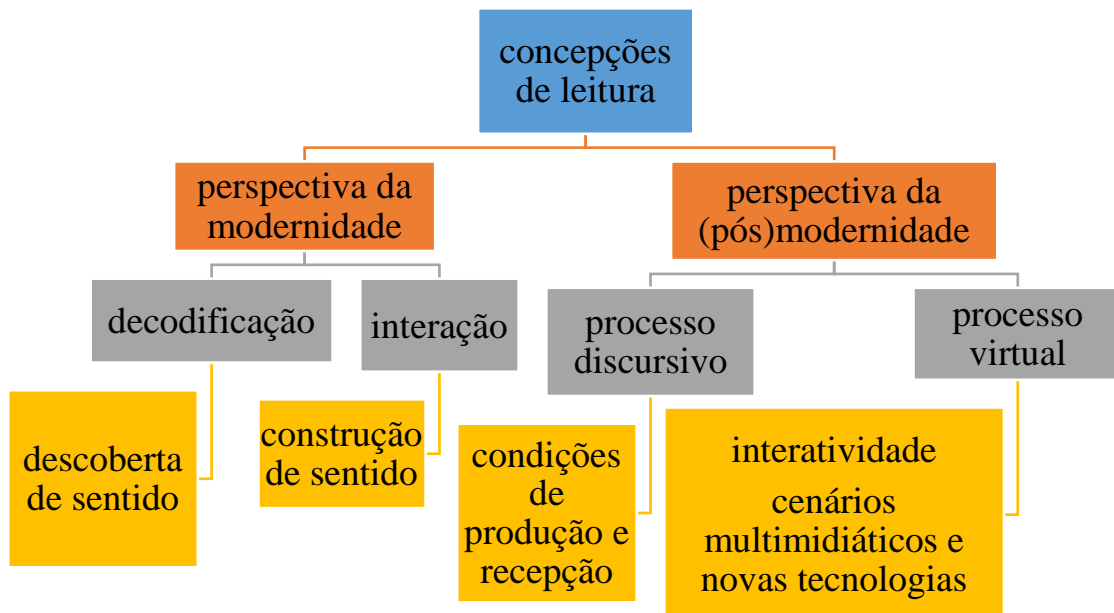
Fonte: elaborada pela autora deste trabalho.

O resultado dessa interação texto leitor/leitor-texto é um outro texto recriado pelo leitor, diferente do original. Segundo Koch e Elias, nessa abordagem, “a língua, os sujeitos são vistos

como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores” (2006, p. 10-11).

Com vistas a sistematizar as discussões feitas até aqui e buscando avançar na reflexão acerca da leitura na atualidade, é relevante apresentar uma síntese do panorama geral sobre as concepções de leitura desenvolvido por Coracini (2005), que organiza as concepções de leitura em dois grupos: a) uma perspectiva da modernidade e b) na perspectiva da (pós)modernidade, conforme Figura 6:

Figura 6 – Concepções de leitura por Coracini (2005)



Fonte: elaborada pela autora deste trabalho.

Conforme apresentado na figura 6, Coracini (2005) considera duas abordagens: a) modernidade, em que figuram duas concepções de leitura: tradicional (leitura encarada como decodificação, em que o sentido do texto está preso às palavras) e interacionista (leitura como interação entre autor-texto-leitor, em que o autor deixa marcas para serem seguidas pelo leitor) e b) pós-modernidade, em que figura uma concepção de leitura (leitura como processo discursivo e virtual). Ao abordar o conceito de pós-modernidade, a autora destaca que a busca de sentidos de um texto é ressignificada, uma vez que o olhar do leitor está impregnado de sua subjetividade constituída do/no exterior, refletindo o momento histórico-social em que está

inserido, o que afeta os processos interpretativos. Assim, a produção de sentidos é determinada pela posição dos interlocutores e do contexto sócio histórico e ideológico, seja ele imediato, seja ele histórico. Além disso, com a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, têm ocorrido a intensificação da interatividade, a diversificação dos cenários multimidiáticos e a organização (digital) dos textos, o que acarreta mudanças substanciais nas práticas de leitura.

Para efeitos de sistematização das discussões feitas neste capítulo, o Quadro 1: Concepções de leitura apresenta uma síntese das questões relacionadas ao foco, às características, às possíveis críticas e às contribuições:

Quadro 1 – Síntese das concepções de Leitura

| Concepções de leitura              | Foco                                 | Características   | Críticas   | Contribuições  |
|------------------------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| Leitura como decodificação         | Texto (sistema linguístico)          | => centra-se no processo de reconhecimento e junção de grafemas, sendo considerada por isso, instrumental e mecanicista. (CALIL, 1994)<br>=> os sentidos previamente codificados no texto devem ser decifrados de forma linear, por meio da combinação de sons, palavras, frases, parágrafos e assim por diante, como se um texto fosse um quebra-cabeça à espera de ser montado pelo leitor que deve encontrar e combinar as peças certas. Em suma, dentro dessa concepção, o texto é o detentor dos sentidos que devem ser decodificados pelo leitor. (CAVALLARI, 2012) | => o conhecimento acerca do sistema de escrita não é suficiente para a leitura se efetivar. A mera identificação de grafemas e a correspondência fonográfica não garante a compreensão dos sentidos propostos pelo(s) produtor(es) do texto. O leitor deve não apenas decifrar os sinais, mas dar-lhes sentidos, compreendendo-os e, para isso é preciso levar em consideração a situação do texto e a do leitor. (DELL'ISOLA, 1997) | => Pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica e facilitar a agilidade nas operações de análise-síntese de palavras. (KATO, 1994), viabilizando fluência na atividade de leitura, 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, GLOSSÁRIO CEALE, 2003). |
| Leitura como processo cognitivo    | Sujeito-leitor (processo de leitura) | => É um processo de construção de sentido em que leitor e texto interagem no trabalho interpretativo. Essa interação se processa na relação dinâmica que se estabelece entre as informações que o leitor traz a as informações que o texto oferece. Para a promoção dessa interação, são enfatizadas as estratégias de leitura, bem como os aspectos inerentes ao processamento (grau de maturidade de leitor, nível de complexidade do texto, objetivos da leitura, grau de conhecimento do assunto, estilo individual, etc.) (DIAS et al. 2019).                        | => O sentido do texto já estaria dado de antemão, bastando apenas que o leitor ative seus conhecimentos através de pistas linguísticas e textuais para apreendê-lo. Assim, a interação entre o texto e o leitor é na verdade uma relação sujeito/objeto, à medida que o texto é sempre visto como algo acabado, restando a quem o lê a interpretação 'correta'. (CALIL, 1994)  | => Aprofundamento acerca das questões cognitivas implicadas no processo de leitura. Avanço nas metodologias de ensino da leitura, com a proposição de estratégias de leitura. (KLEIMAN, 1995)  |
| Leitura como processo de interação | Relação texto/autor/ leitor          | => É uma atividade que dá existência e legitima as condições de produção do texto lido. Entram em jogo, então, as relações de exterioridade. Tais relações são analisadas à luz da noção de horizontes éticos, estéticos, religiosos, sociais, morais,  | => Priorização de aspectos discursivos, sem consideração de aspectos relacionados ao processo de textualização. A leitura pode ser direcionada   | => Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que   |

|                                  |  |  |   |   |
|----------------------------------|--|--|---|---|
|                                  |  | filosóficos etc, que regem as épocas de produção e recepção das obras. O leitor dialoga com o texto e se instaura como parte do processo de produção de sentidos. O resultado dessa interação texto-leitor/leitor-texto é um outro texto recriado pelo leitor, diferente do original. (DIAS et al. 2019)   | para dimensões extratextuais e se configurar como um “vale-tudo”. (MARCUSCHI, 2008).  | objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Há grandes vantagens em se pensar a leitura desse modo. A principal delas é a de mostrar que existem formas para aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, que o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. (CAFIEIRO, 2004).  |
| Leitura como processo discursivo | Aspectos linguístico-discursivos, sociais, histórico-ideológicos | => ressalta que os elementos das condições de produção da leitura devem ser entendidos em sua dimensão processual. 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. (CORACINI, 1995)<br>=> ressalta a pluralidade de sentidos, ou seja, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras, mas não de qualquer maneira (CORACINI, 1995) | => falta de conhecimentos acerca da complexidade inerente a uma perspectiva discursiva por parte dos produtores e dos sujeitos leitores, o que inviabiliza a construção de um projeto de dizer de modo mais colaborativo, bem como a compreensão das pistas deixadas pelos produtores para a orientação do percurso interpretativo. (CORACINI, 1995). | => a leitura é determinada pelo momento sócio-histórico, pela formação discursiva do autor e do leitor e a construção de sentidos não é homogênea. O sentido está dependente das condições de produção de cada texto. Um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor em momentos diferentes. O texto ganha novos sentidos a cada nova situação de enunciação (leitura). O olhar do leitor está impregnado de sua subjetividade constituída do/no exterior, refletindo o momento histórico-social em que está inserido. Cada leitura é uma leitura. (CORACINI, 1995). |
| Leitura como processo virtual    | Interatividade, globalização e novas tecnologias                 | => considera as novas formas de leitura e de escrita que circulam na sociedade da informação e da comunicação, que permitem modos de leitura diferenciados. Há possibilidades de recortar e colar trechos, sublinhar, escrever comentários e compartilhar nas mídias sociais. A concepção de   | => dificuldades de compreensão da natureza das interações sociais mediadas pelas tecnologias e das influências nas atividades de compreensão e de   | => abordagem contemporânea que abarca as interações mediadas pelas novas tecnologias, ressignificando conceitos de interação (interatividade) e de autor  |

|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
|  |  | <p>interação é ampliada, abrangendo a interatividade e a 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. (CORACINI, 2005).</p> | <p>interpretação. (CORACINI, 1995).</p> | <p>(interlocutores). 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)</p> |
|--|--|---|---|---|

Fonte: produzido pela autora desta dissertação, a partir de autores lidos e por reflexões realizadas durante a leitura dos textos que compõem o quadro teórico deste trabalho.

A partir dessas considerações sobre as concepções de leitura, pode-se admitir que o encaminhamento das práticas educativas exige do professor uma formação que possibilite o atendimento às demandas sociais para a formação de leitores em uma perspectiva dos multiletramentos, de modo a exercer um papel ativo e crítico na sociedade da informação.

Essas concepções determinam formas diferentes de encaminhar a prática da leitura na escola. De acordo com Menegassi (2009),

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira (p. 2).

Diante do exposto, de acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi, (2011), as concepções de leitura dialogam entre si, sendo importante aproveitar características de cada uma delas, que podem ser úteis à situação de interação para um adequado encaminhamento das práticas de ensino em sala de aula. Para os autores, as abordagens contemplam questões específicas da ação leitora e podem contribuir para um trabalho em diferentes dimensões da formação de leitores. Nessa direção, os autores pontuam que “isso leva à constatação de que o docente necessita dominar os paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos [...]” (p. 497). Assim, entender como se efetiva a prática da leitura e seus conceitos é fundamental para o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p. 72-73)

o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito 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.

A proposta da BNCC para o ensino da prática de leitura contempla diferentes objetivos, que abrange diferentes campos de atuação social, diferentes tipos e suportes textuais e congrega diferentes sistemas sógnicos. Assim, as concepções apresentadas neste capítulo podem, se adequadamente fundamentadas e congregadas entre si, podem contribuir para a formação de leitores proficientes. A leitura, e, por extensão a perspectiva de produção de sentidos, no entendimento de Abrahão (2018), não se configura como uma corrente de estudos alicerçada em uma única corrente teórica. “ela é, sim, uma perspectiva abrangente que abarca um vasto campo de estudos que se aglutinam dentro de uma perspectiva de trato da linguagem a partir do processamento social do sentido.” (p. 55)

Considerando esse contexto de produção de sentidos, o próximo capítulo irá abordar as estratégias de leitura, na perspectiva apresentada por Isabel Solé, na obra *Estratégias de Leitura* (1998). Embora a autora não trate, de modo específico, do processo de leitura de textos multissemióticos, é relevante considerar suas contribuições para o processo de leitura em geral, uma vez que ela explora a ação leitora como uma atividade a ser ensinada e propõe etapas que podem contribuir para uma sistematização das práticas de leitura em sala de aula.

### 3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE ISABEL SOLÉ PARA O ENSINO

Este capítulo tem por objetivo apresentar um compilado acerca das estratégias de leitura. Para tal, será tomada como fundamentação básica a teorização desenvolvida por Isabel Solé (1998), no livro *Estratégias de Leitura*, que se constitui como uma referência para a discussão acerca do trabalho com a compreensão leitora.

Assim, embora outros pesquisadores tenham desenvolvido discussões acerca das estratégias de leitura, constatou-se que Solé (1998) é uma das principais precursoras na sistematização de uma reflexão acerca da compreensão leitora, na perspectiva das estratégias.

A autora inicia o texto com um questionamento sobre o que é uma estratégia e demonstra o lugar das estratégias no ensino de leitura. Para a autora, uma estratégia envolve uma capacidade que contribui para a organização de uma ação, de modo a garantir critérios de eficácia, tais como selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para se conseguir a meta pretendida. Assim, as estratégias são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (p. 70) Dessa afirmação, a autora destaca que:

1. [...] 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.
2. 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.

Ao considerar que as estratégias devam ser ensinadas e que elas fomentam a melhoria da proficiência leitora, Solé traz contribuições substanciais para as práticas educativas, uma vez que essa prática de linguagem passa a ser concebida como conteúdo de ensino. Desse modo, ler e compreender um texto implica em mobilizar estratégias para o processo de produção de

sentidos e para a (re)construção do projeto de dizer dos produtores. Isso demanda não somente a clareza e a coerência do conteúdo do texto lido, mas o conhecimento do gênero textual/discursivo, o domínio da organização lexical e sintática e da coesão interna. Além disso, há a necessidade de mobilização de conhecimentos prévios e o estabelecimento de relações com o contexto. Soma-se a isso, a necessidade de o leitor organizar o processo de compreensão, seja para identificar dificuldades na execução da tarefa, seja para buscar alternativas para minimizar os problemas encontrados, tais como frase incompreensível, desenlace imprevisto, palavra desconhecida etc.

Para Solé (1998), é imprescindível o leitor, ao se deparar com um problema, parar a leitura e prestar atenção à dificuldade, o que implica acionar um procedimento específico e uma atenção adicional: reler o contexto da frase, examinar o contexto para identificar a lógica do desenlace, procurar o significado. Essas ações, realizadas de modo consciente, podem contribuir para esclarecer o problema de compreensão. As estratégias, nessa perspectiva,

tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o curso da ação do leitor, embora a prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende.

A partir dessas considerações, a autora questiona a necessidade de se ensinar estratégias de compreensão. Para ela, o ensino delas é relevante para formação de leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente a diversidade de textos que circulam na sociedade, seja pela variedade de objetivos comunicativos, seja pela variedade dos modos de organização. Essa diversidade implica em mobilizar as possibilidades de compreensão. Para a autora,

Formar leitores autônomos também 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 do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (p. 72)

Nessa direção, a autora ainda destaca que as estratégias permitem ao aluno o planejamento da tarefa geral de leitura e a sua própria posição diante dela – motivação, disponibilidade, facilitando “a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos”. (p. 73).

Um exemplo dessa discussão pode ser ilustrado com o texto abaixo. A depender da situação de leitura, o procedimento leitor será diferente. Assim, cada objetivo de leitura irá mobilizar estratégias diferenciadas, conforme ilustrados nas Figuras 7 e 8:

Figura 7 – Exemplo de abordagem no trabalho com a leitura

Texto 1: Revista Veja

Uma em cada onze crianças com mais de oito anos de idade está infeliz, segundo um estudo divulgado em janeiro deste ano pela Children's Society, organização centenária de proteção infantil. Apesar de a pesquisa trazer à tona uma realidade das crianças entre 8 e 16 anos do Reino Unido, especialistas brasileiros em saúde infantil afirmam que esse não é um problema exclusivo das crianças britânicas. No Brasil, a realidade é parecida. Ana Maria Escobar, pediatra do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas, em São Paulo, conduziu uma pesquisa com os pais de cerca de 900 crianças de 5 a 9 anos que estudavam em escolas particulares e estaduais.

De acordo com os resultados do estudo, os pais disseram que 22,7% das crianças apresentavam ansiedade; 25,9% tinham problemas de atenção e 21,7% problemas de comportamento. "No início do estudo, esperava encontrar queixas como asma, mas não ansiedade", diz Ana. Apenas 8% tinham problemas respiratórios e 6,9% eram portadoras de asma. O estudo foi concluído em 2005, mas Ana Maria acredita que se a pesquisa fosse feita hoje, "os níveis de ansiedade e de problemas de comportamento certamente seriam ainda mais altos."

Mais do que infelizes, as crianças brasileiras também estão ansiosas, estressadas, deprimidas e sobrecarregadas. "Elas estão desconfortáveis com a infância. Esse desconforto aparece de várias formas: como irritabilidade, desatenção, tristeza e falta de ânimo. Muitas vezes, é um comportamento incomum em relação à idade delas", diz Ivete Gattás, coordenadora da Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Saul Cypel, membro do departamento de Pediatria do Comportamento e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira de Pediatria, traz dados preocupantes: "A impressão que eu tenho é a de que o número de crianças com queixas comportamentais cresceu muito nesses últimos dez anos." Neste período, segundo Cypel, houve uma transformação do perfil da clínica; se antes as queixas sobre o comportamento infantil correspondiam a 20% dos pacientes, agora são responsáveis por 85% do total de seu consultório de neurologia.

Com uma agenda recheada de atividades extracurriculares, que vão desde aulas de idiomas como inglês e mandarim até as aulas clássicas como balé e futebol, as crianças estão sem tempo para se divertir e descansar, acreditam os médicos. Segundo Cypel, a antecipação de atividades para as quais o indivíduo não está preparado pode desencadear o stress tóxico, que ocorre quando há uma estimulação constante do sistema de resposta ao stress, trazendo prejuízos futuros para as crianças.

"A família introduz uma série de treinamentos, atividades e línguas novas. Na medida em que a criança não consegue dar conta disso, a sensação de fracasso se torna frequente", explica Cypel. Com o stress tóxico, ao invés de favorecer o desenvolvimento da criança, os pais acabam limitando-a e desmotivando-a." Entre as consequências diretas estão a diminuição da autoestima, alterações alimentares (excesso ou falta de apetite), problemas de sono e apatia.

No início deste ano, a Academia Americana de Pediatria lançou um documento que chama a atenção para as evidências de impactos negativos do stress tóxico, com prejuízos posteriores para a aprendizagem, comportamento, desenvolvimento físico e mental. O relatório também sugere que parte dos problemas mentais que ocorrem nos adultos devem ser vistas como transtornos de desenvolvimento que tiveram início na infância.

Ana Maria Escobar acrescenta que a exposição à realidade violenta do Brasil também pode contribuir para uma sensação de ansiedade nas crianças. "Antes, raramente uma criança ouvia falar de um ato de violência. Hoje, elas ficam mais confinadas e têm medo de assaltos e sequestros. Isso com certeza provoca maior stress e ansiedade, além de maior possibilidade de se sentir infeliz, principalmente entre aquelas que vivem nas grandes cidades brasileiras", diz.  
Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/por-que-as-criancas-estao-cada-vez-mais-infelizes/>

Fonte: Revista Veja (2009).

Se o leitor for solicitado a atribuir um título ao texto, ou para realizar um debate sobre a situação da infância na contemporaneidade, ou a identificar os argumentos que comprovam o estado de infelicidade das crianças brasileiras, ou a analisar os mecanismos de referenciação que realizam a substituição/retomada de referentes no texto, a ação leitora irá se realizar de modo diferenciado.

Figura 8 – Exemplo de abordagem no trabalho com a leitura

**QUESTÃO 92**

**GRACIAS  
POR NO FUMAR.**

SU ALIENTO MÁS FRESCO  
SUS PULMONES MÁS LIMPIOS  
SU VIDA MÁS LARGA Y MEJOR  
LOS NO FUMADORES AGRADECIDOS  
MEJOR SALUD PARA LOS QUE LE RODEAN

Disponível em: [www.mec.es](http://www.mec.es). Acesso em: 27 fev. 2012.

*Gracias por no fumar* é o título de um texto publicitário produzido pelo Ministério da Educação e Cultura da Espanha. Esse título, associado ao conteúdo do texto, tem como finalidade

- A proibir o consumo de cigarro em ambientes públicos.
- B informar os sintomas do tabagismo.
- C convencer os fumantes a abandonar o vício.
- D questionar a qualidade de vida do fumante.
- E agradecer às pessoas que não fumam.

Caderno de provas – ENEM

Fonte:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/ppl/2014/prova\\_caderno\\_cinza\\_6\\_2014.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2014/prova_caderno_cinza_6_2014.pdf)

**GRACIAS  
POR NO FUMAR.**

SU ALIENTO MÁS FRESCO  
SUS PULMONES MÁS LIMPIOS  
SU VIDA MÁS LARGA Y MEJOR  
LOS NO FUMADORES AGRADECIDOS  
MEJOR SALUD PARA LOS QUE LE RODEAN

www.msc.es

Campanha educativa no site do governo espanhol

Fonte:

<https://www.sanidad.gob.es/gl/campannas/campanas06/img/CartelTabaco06.jpg>

Em relação ao texto 2 (Figura 8), se o contexto de circulação envolver uma publicação em um site ou se for uma prova de seleção para ingresso no ensino superior, as estratégias de leitura serão diferentes para cada situação de interação, o que implica em mobilização de conhecimentos acerca dos modos de produção, de circulação e de recepção das produções textuais. No caso de uma campanha educativa, o leitor, pode tomar decisões entre ler ou não ler

o texto, pode não refletir sobre um agradecimento (*gracias por no fumar*) que se configura como uma solicitação (não fume). Já no caso de uma avaliação, o leitor terá que realizar a análise da campanha para responder a uma questão de interpretação acerca da finalidade do texto. Além disso, há a necessidade de uma busca de associação entre o léxico da língua materna e o léxico da língua estrangeira.

Com vistas a sistematizar as questões que os leitores devem formular para uma adequada compreensão leitora, Solé (1998) propõe:

Quadro 2 – Questões implicadas na compreensão leitor

|   |  |
|---|--|
| Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura  | Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo? Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?  |
| Ativar e trazer junto ao ato da leitura, os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.  | O que sei sobre o conteúdo desse texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto?   |
| Dirigir atenção à ideia principal, em detrimento do que pode parecer menos relevante.   | Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?             |
| Avaliar a consistência interna do conteúdo proclamado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio do leitor e com o "sentido comum". | Este texto tem sentido? As ideias expressadas têm sentido? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta? Qual a intenção dessa leitura?                                |
| Confirmar continuamente se a apreensão ocorre, mediante a revisão e a recapitulação por meio de interrogações.                                      | Que se pretendia explicar neste parágrafo, - subtítulo, título, capítulo? Qual é a ideia fundamental deste texto? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho compreensão adequada desses pontos? |
| Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.  | Qual poderá ser o final desta obra? Que sugeriria para resolver o problema? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? O que pode acontecer com este personagem?   |

Fonte: Solé (1998, p. 73 e 74).

A autora complementa que as estratégias devem contemplar: a) objetivos da leitura e atualização de conhecimentos prévios relevantes; b) realização de inferências de tipos diferentes, revisão e comprovação para própria compreensão enquanto se lê e a tomada de decisões diante de erros ou falhas na compreensão; c) recapitulação do conteúdo, resumo do texto e recapitulação de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a autora recomenda que a organização de uma proposta de ensino da leitura deve contemplar três etapas: o antes, o durante e o depois da leitura. Nesse âmbito da discussão, Solé aponta três questões conceituais que estão implicadas: a) a situação educativa é um processo de construção coletiva, através do qual o professor e os alunos podem partilhar conhecimentos e procedimentos; b) o professor exerce a função de guia, devendo garantir o elo entre o que o aluno precisa aprender e as construções socialmente estabelecidas e os que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelo currículo; c) a criação de andaimes, que contribuem para apoiar os alunos no processo de aprendizagem, de modo progressivo. Diante do exposto, segundo a autora, há três etapas: a) etapa do modelo: o professor deve atuar como referência de leitor para o aluno; b) etapa da participação do aluno: o professor deve formular perguntas dirigidas para que o aluno possa levantar hipóteses, de modo a ir aprendendo a usar estratégias; c) leitura silenciosa: o professor deve permitir que os alunos leiam de modo mais autônomo.

Vale destacar que a autora evidencia que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, uma vez que tais momentos são complementares. Embora possa parecer repetitivo, a autora dedica um capítulo para cada etapa. Considerando o propósito desta parte da dissertação de apresentar a teorização desenvolvida por Solé (1998), será apresentada uma síntese de cada capítulo.

### **3.1 ETAPAS DA LEITURA**

Ao explorar procedimentos relativos ao trabalho com a leitura em sala de aula, Solé (1998) considera três momentos basilares: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

#### **3.1.1 Antes da leitura**

Ao discorrer sobre a etapa antes da leitura, Solé (1998) abarca seis questões:

- a) ideias gerais: contribuem para a compreensão da concepção de leitura que o professor possui ou defende e que fará com que ele projete determinadas experiências educativas para as atividades de ensino.
- b) motivação para a leitura: pode ser mobilizada a partir dos seguintes pressupostos: a criança tem de saber o que deve fazer (conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação); sentir que é capaz de fazê-lo, que tem os recursos necessários e as possibilidades de receber ajuda.

- c) objetivos da leitura: determinam o modo como a leitura será realizada, como o leitor deve se portar diante dela e como controla a compreensão do texto.
- d) revisão e atualização do conhecimento prévio: diz respeito não somente à bagagem dos alunos (conceitos e sistemas conceituais, conhecimentos), mas também aos interesses, expectativas, vivências, bem como das habilidades para construir relações entre o que será lido e aspectos das experiências prévias.
- e) estabelecimento de previsões sobre o texto: relaciona-se à atividade de levantar hipóteses ou questões sobre o texto a ser lido a partir de índices textuais (ilustrações, títulos, design).
- f) formulação de perguntas sobre o texto: diz respeito à proposta de realização de mediações por meio de provocações para que os alunos levantem questões sobre o texto a ser lido de modo a promover o engajamento na atividade leitora.

Uma questão digna de nota no texto de Solé (1998) diz respeito aos objetivos da atividade de leitura e à afirmação de que todos esses objetivos devam ser considerados nas situações de ensino, uma vez que irão direcionar os modos de leitura. Para a autora, merecem destaque os seguintes objetivos:

- a) Ler para obter uma informação precisa
- b) Ler para seguir instruções
- c) Ler para obter uma informação de caráter geral para saber do que o texto trata
- d) Ler para aprender
- e) Ler para revisar um próprio escrito
- f) Ler por prazer
- g) Ler para comunicar um texto a um auditório
- h) Ler para praticar a leitura em voz alta
- i) Ler para verificar o que se compreendeu

No decorrer da discussão, Solé (1998) destaca alguns pressupostos que podem ser relevantes para o contexto da formação de professores, ao planejarem as atividades de leitura, considerando a etapa da pré-leitura, como ilustrado na Figura 9.

Figura 9 – Questões a serem consideradas na etapa da pré-leitura

|   |  |  |
|---|--|--|
| Ler é uma atividade prazerosa.  | As duas situações: a que se trabalha a leitura e a que se lê são relevantes.                   | A leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.  |
| O professor é referência de leitura para os alunos.   | A leitura não é uma atividade de competição, da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções.   | Variar as diferentes situações de leitura: oral, coletiva, individual e silenciosa permite alcançar diferentes objetivos     |
| Pensar na complexidade da leitura e na capacidade dos alunos pode diminuir desafios na atividade leitora. | A leitura deve representar um desafio para os alunos.  | Há situações de leituras mais motivadoras que outras.  |
| A leitura está relacionada às relações afetivas que os alunos possuem com os textos.                      | Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem variar.                                 | Dar explicação sobre o que será lido ajuda o aluno a ativar conhecimentos prévios.   |
| Considerar o gênero/tipo de texto ajuda o aluno se situe no processo de leitura.                          | Chamar a atenção dos alunos para alguns aspectos do texto os ajuda no percurso de compreensão. | Pedir aos alunos para exporem o que já sabem sobre o conteúdo que será tratado no texto pode auxiliar a enfrentarem o texto. |

Fonte: elaborada pela autora deste trabalho.

### 3.1.2 Durante a leitura

Em relação à etapa durante a leitura, Solé (1998) reitera que a maior parte da atividade compreensiva e a maior parte do esforço do leitor ocorrem durante a leitura. Considerando que

essa atividade se caracteriza pelo levantamento e confirmação de previsões que levam à compreensão do texto, a autora considera que um leitor ativo dialoga com o texto enquanto lê. Esse diálogo pressupõe além das previsões em relação à macroestrutura (conteúdo temático do texto), à superestrutura (modos de organização formal que determinam os tipos textuais: argumentação, narração, injunção, exposição, descrição etc), sua organização e algumas marcas sinalizadas pelos produtores.

Para Solé (1998, p. 115),

Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que nós leitores experientes, não só compreendemos, mas também quando não compreendemos e, portanto, podemos realizar ações que nos permitam preencher uma possível lacuna de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e só quando é assumida pelo leitor sua leitura torna-se produtiva e eficaz. [...] Embora em nível inconsciente, à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes. Este processo também ocorre de forma constante, mas às vezes não acontece, quando não se aprende a ler de maneira adequada. Nesses casos, a leitura não pode servir para nenhum dos seus propósitos, ou seja, é inútil, não é funcional, não é leitura.

A atividade de leitura, na concepção defendida pela autora, é uma tarefa complexa, uma vez que cada tipo de texto, cada gênero textual demanda do leitor conhecimentos diversos, que deve ser ensinada. Se ler é um processo que abarca dimensões internas (questões cognitivas e metacognitivas) e questões externas (contexto de produção, de circulação e recepção; aspectos sócio, históricos e ideológicos), é necessário que o aluno tenha uma mediação pedagógica: “quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender” (p.116). Nessa direção, é relevante que o aluno participe de situações de leitura em que possa compreender o processo de leitura, de modo a construir referências e ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (p. 116)

No entanto, Solé (1998) adverte que não basta ao professor mostrar o que se faz durante o processo de leitura, tais como realizar e confirmar previsões, “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que é necessário para obter certos objetivos.” (p. 117)

Para Solé (1998, p. 118), as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura são: “formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o texto a ser lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto a ser lido; resumir as ideias do texto.

A autora desenvolve a sua discussão articulada à questão das tarefas de leitura compartilhada, considerando o pressuposto basilar de que a leitura deve ser ensinada e que o professor assume papel relevante nesse processo, que deve propiciar situações em que haja a interação com os alunos, seja na responsabilidade de organizar a tarefa de leitura, seja no envolvimento compartilhado na ação leitora. Nesse sentido, são destacadas quatro estratégias fundamentais para uma leitura eficaz, que deverão ser adotadas após a leitura de um trecho ou de um texto: a) fazer a recapitulação do que foi lido e verificar a concordância acerca da pertinência; b) solicitar explicações ou esclarecimentos acerca de determinada questão abordada pelo texto ou de dúvidas que podem surgir; c) formular e propor algumas perguntas aos alunos, cuja resposta torna a leitura necessária; d) estabelecer previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se um novo ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever) a cargo de outro leitor ou moderador. Assim, a atividade de recapitulação de trechos ou das ideias gerais do texto lido ou a sistematização de previsões contribuem para orientar o percurso de compreensão e para o aluno engajar-se na ação de leitura.

Para a autora, a leitura compartilhada pode ser realizada por meio de diferentes tipos de interação: professor e alunos, alunos em grupos, alunos em dupla. Nesse contexto, nem sempre o professor irá assumir o papel de coordenador das atividades de leitura, com vistas a garantir que o aluno vá assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle de seu processo. Dessa discussão, decorre a questão da leitura independente, que é considerada pela autora, uma abordagem relevante para desencadear o prazer pela leitura e para o desenvolvimento da autonomia na leitura para realização de uma tarefa solicitada. Assim, é imprescindível que a escola faça propostas de leituras com o objetivo de promover o uso de determinadas estratégias, por meio de materiais preparados para a exploração de estratégias específicas, tais como “proporcionar aos alunos um texto que contenha erros ou inconsistências, pedindo que eles as encontrem – e algumas vezes não lhes pedir nada, para ver se também as detectam.” (p. 123), conforme exemplo, na Figura 10, a seguir:

Figura 10 – Ilustração de inconsistências em um texto

|  |
|--|
| <p>A garrafa de água</p> <p>Um homem estava perdido no deserto. Ele estava há muito tempo sem beber, nem mesmo uma gota de água. Assim, estava destinado a morrer de sede.</p> |
|--|

Caminhando com muita dificuldade, ele chegou a uma velha cabana, que estava desmoronando, sem janelas e sem telhado.

Andou em volta da casa e quando encontrou uma pequena sombra, acomodou-se para se proteger do calor e do sol do deserto.

Olhou ao redor e viu uma velha bomba d'água, toda enferrujada.

Arrastou-se até ela e, agarrando a manivela, começou a bombear, a bombear e a bombear, sem parar. Mas, nada aconteceu.

Desapontado, caiu prostrado para trás, sentando no chão. Então, reparou que a seu lado havia uma velha garrafa. Pegando-a, limpou-a de toda a sujeira e do pó que a cobria. Havia um rótulo na garrafa, onde ele pôde ler um recado, que dizia:

“Primeiro, você precisa preparar a bomba para que ela possa funcionar. Para tal, derrame nela toda a água que contém nesta garrafa, meu amigo. A bomba vai então funcionar. Beba e use toda a água que necessitar. Depois, antes de ir embora, faça o favor de encher a garrafa outra vez para o próximo viajante.”

O homem retirou a rolha da garrafa, e constatou que estava cheia d'água... cheia d'água!

E viu-se, de repente, num dilema:

Se bebesse a água, ele poderia sobreviver, mas se a despejasse naquela bomba velha e enferrujada e, ela não funcionasse, morreria de sede.

Por outro lado, talvez a bomba jorrasse água fresca, bem gelada, vinda do fundo do poço. Assim, ele poderia levar, toda a água que quisesse.

Mas, talvez a bomba não funcionasse, e a água da garrafa seria desperdiçada.

– O que devo fazer? Derramar a água na bomba e girar a manivela para que ela bombeie água fresca, ou beber a água que está na garrafa, ignorando a mensagem do rótulo?

– E se eu perder toda a água da garrafa, na esperança de que a bomba funcione conforme diz as instruções pouco confiáveis, escritas há não sei quanto tempo atrás?

Com relutância, ele resolveu derramar toda a água na bomba. Em seguida agarrou a manivela e começou a bombear. A bomba começou a ranger, mas nada acontecia!

A bomba continuava apenas fazendo ruído e então, de repente, surgiu um fio d'água, depois um pequeno fluxo e, finalmente, a água jorrou em abundância! Para alívio do homem, a velha bomba fez jorrar água fresca e cristalina!

Sem perder tempo, o homem encheu a garrafa e bebeu com avidez. Depois, encheu a garrafa de novo e bebeu ainda mais de seu conteúdo refrescante. Encheu-a pela última vez até o gargalho e arrolhou-a deixando-a para o próximo viajante. Antes de partir acrescentou ao recado uma pequena nota:

“Acredite em mim. Não faça o que o recado diz. Não vai funcionar. Você ficará sem água se você gastar água para obtê-la novamente”.

Fonte: Disponível em: <https://arteref.com/literatura/os-melhores-contos-infantis-de-ensinamento-que-voce-jamais-leu/>.

Conforme se pode constatar o final do texto “A garrafa de água” não está coerente com o enredo. Assim, cabe ao leitor identificar esse problema e apresentar possibilidades para que a incoerência seja corrigida.

Outra estratégia indicada pela autora refere-se ao texto lacunado (texto *cloze*), ou seja, textos nos quais faltam algumas palavras, que devem ser inferidas pelo leitor (Figura 11). Para a autora, o importante não é a exatidão das palavras que poderão completar as lacunas, mas a coerência da resposta, que constitui uma boa compreensão.

Figura 11 – Exemplo de texto lacunado

O menino e os pregos

Havia um \_\_\_\_\_ de temperamento muito difícil, facilmente se enfurecia e brigava com todos à sua volta. Seu \_\_\_\_\_ cansado de vê-lo brigando com todo \_\_\_\_\_, chegou para o \_\_\_\_\_ e falou:

– Filho, de agora em diante, toda vez que você se enfurecer, deverá ir até à porta do seu quarto e pregar um \_\_\_\_\_. Bata com toda força e desconte sua \_\_\_\_\_ no prego.

O \_\_\_\_\_ deu a ele um \_\_\_\_\_ e um saco cheio de \_\_\_\_\_. No primeiro dia o menino colocou 42 pregos na porta, no dia seguinte 37, no outro dia 31, e assim dia após dia o número de pregos diminuía conforme ele conseguia entender seus sentimentos e canalizar sua raiva para a ação de pregar os \_\_\_\_\_. Depois de algumas semanas, pela primeira vez, ele passou um dia \_\_\_\_\_ sem pregar um único prego na \_\_\_\_\_. Nesse dia, seu pai falou para o \_\_\_\_\_:

– Agora, quero que você retire todos os p\_\_\_\_\_ que você já pregou na sua \_\_\_\_\_, quando terminar me chame.

O \_\_\_\_\_ fez o que o \_\_\_\_\_ mandou e depois de algumas horas conseguiu remover todos os \_\_\_\_\_. Ele chamou o seu pai para ver e o homem lhe falou:

– Veja a porta, olhe como ela ficou cheia de buracos. Entenda que, mesmo depois de pedir perdão e tentar reparar o \_\_\_\_\_ cometido, ainda restam vestígios do ocorrido, nada volta a ser como antes. De agora em diante preste muita \_\_\_\_\_ em todos os seus atos e pense nas \_\_\_\_\_, principalmente para as \_\_\_\_\_ a sua volta.

Fonte: <https://www.historiasqueminhaavocontava.com/2022/03/16/o-menino-e-os-pregos/>.

Além disso, a autora propõe que o professor pode solicitar o resumo de partes de um texto.

Já pensou em uma pizza com seu nome?

Isso aconteceu com uma rainha italiana, que ficou no poder entre 1878 e 1900. Em 11 de junho de 1889, o chef de cozinha Raffaele Sposito recebeu a visita da rainha da Itália em seu restaurante, na cidade de Nápoles.

Em homenagem a ela, Sposito preparou uma pizza com as cores da bandeira italiana. O vermelho foi representado com rodela de tomate; o branco, com queijo; e o verde, com folhas de manjeriço. A pizza ganhou o majestoso nome da rainha: Margherita.

<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/o-curioso/2022/06/saiba-de-onde-vieram-alguns-nomes-de-comidas-famosas.shtml>

O professor poderá solicitar um resumo ou propor alternativas para identificação do resumo mais adequado:

- A pizza Margherita, feita pelo chef de cozinha Sposito, é uma homenagem a uma rainha da Itália, que visitou um restaurante na cidade de Nápoles.
- A pizza Margherita, feita pelo chef de cozinha Sposito, tem esse nome por possuir as cores da bandeira italiana.
- A pizza Margherita, feita pelo chef de cozinha Sposito, tem esse nome por ser a principal comida de um restaurante da cidade de Nápoles.

Ao finalizar a discussão acerca da etapa durante a leitura, Solé (1998) ainda destaca a importância de abarcar “os erros (interpretações falsas) e as lacunas de compreensão (sensação de não estar entendendo).” (p. 125). Esses problemas podem estar centrados em uma parte do texto ou abarcar um texto inteiro. Outra questão destacada é a falta de questionamento por parte dos leitores acerca da qualidade da compreensão leitora. Segundo a autora, “para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura.” (p. 125). Assim, não somente identificar os erros, mas saber como proceder diante deles é uma ação relevante no processo de formação de leitores.

Para a autora,

nem todos os erros são iguais, nem todos têm o mesmo significado e importância para o projeto de construir uma interpretação do texto, e conseqüentemente não cabe reagir do mesmo modo antes deles. Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão. Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representem desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto.

Nessa perspectiva, a concepção do que é ensinar a ler por parte do professor é fundamental. Assim, a leitura em uma perspectiva do diálogo implica uma atitude responsiva por parte do leitor. “Quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever”. (SOLÉ, 1998, p. 131). Ensinar a ler, nessa abordagem, pressupõe articular as diferentes situações de ensino da leitura e garantir uma aprendizagem significativa.

### **3.1.3 Depois da leitura**

Ao abordar a etapa pós-leitura, Solé (1998) destaca três estratégias: identificação da ideia central, elaboração de resumo e formulação de perguntas e respostas. Nos estudos realizados pela autora, foi destacada a relevância de se entender a distinção entre os conceitos de tema e ideia principal, bem como compreender o processo de ensino dessas questões.

Para Solé (1998, p. 135), “o tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: de que trata o texto?” Já a ideia principal “informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita.” Nessa direção, ensinar o tema é diferente de ensinar a ideia principal, é relevante ensinar o que é o tema antes de ensinar a ideia principal; ensinar que identificar o tema e a ideia principal irá variar de acordo com o tipo textual (narração, exposição etc.). Identificar a ideia principal implica considerar o gênero e os objetivos de leitura, mas, principalmente, o leitor. Nesse ponto, há questões de relevância textual (estrutura e sinais utilizados pelo autor para marcar o que considera mais relevante), e questões de relevância contextual (importância atribuída pelo leitor em função de seu interesse, conhecimentos e atenção).

Para identificação da ideia principal, a autora recomenda partir de um texto da vida cotidiana e realizar tarefas de leitura compartilhada, buscando compreender a estratégia utilizada pelos colegas. O conjunto de possíveis ideias principais para que o aluno possa selecionar pode não favorecer a mobilização de saberes necessários para esse tipo de atividade.

Outra questão abordada diz respeito à atividade de resumo, que está ligada à identificação do tema e da ideia principal e de seus detalhes secundários. Nessa direção, a autora destaca que resumir é identificar a macroestrutura de um texto, ou seja, estrutura global. Isso implica em utilizar regras de omissão e de seleção (suprimir informações detalhadas e considerar frases-tema relevantes). Além disso, as regras de generalização e construção ou integração permitem apresentar as ideias de modo mais condensado.

Por fim, Solé (1998) ressalta a importância das atividades de formular e responder perguntas. A formulação deve ser feita tanto pelo professor, quanto pelo aluno. Segundo ela, “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular o seu processo de leitura, e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz.” (p. 155) Nessa atividade, é relevante considerar três tipos de perguntas: a) configuração voltada para uma resposta literal; b) perguntas para pensar e buscar, exigindo inferências e, c) perguntas de elaboração pessoal, que exigem crítica ou defesa de um ponto de vista, ou seja, uma extensão da leitura.

Uma proposta de ensino de leitura pautada em procedimentos metodológicos que exploram a mobilização de estratégias pode favorecer a formação de leitores proficientes. Para Giroto e Souza (2010), a leitura é um processo de letramento ativo, que demanda um trabalho progressivo, considerando os graus de complexidade. Formar um leitor implica ensinar um repertório de estratégias para realizar conexões entre o que sabe e a nova informação encontrada

no texto lido; fazer perguntas sobre o texto e seus autores; construir inferências durante e após a leitura; visualizar e criar imagens; distinguir ideias importantes segundo o objetivo comunicativo do texto; sintetizar informações; monitorar a atividade de leitura, o entendimento e as falhas na compreensão. Com o uso das estratégias, a leitura se torna mais eficaz, pois o leitor consegue definir qual a mais adequada para o texto que está lendo no momento e ainda tem a possibilidade de usar outra estratégia, caso a situação de leitura exija novos procedimentos.

#### 4 PROTOCOLOS DE LEITURA: DIMENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

*Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude ele leitura. (CHARTIER, 1996, p. 20)*

*A aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino: não é suficiente que em nossa vida cotidiana o cartaz, a embalagem, os sinais de trânsito ou as paradas de ônibus ou metrô sejam oferecidas aos nossos olhares desde a mais tenra idade. [...] O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não toma menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural: não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura. (BRESSION, 2011, p. 26 e 34)<sup>2</sup>*

Com o advento das tecnologias e com a disseminação do acesso à Internet, tem sido exigida a mobilização de diferentes habilidades de leitura. Nessa direção, é relevante problematizar o percurso formativo de leitores, considerando tanto o papel do profissional que ensina – o professor que trabalha com a língua portuguesa, quanto o papel do sujeito que aprende – aluno. Além disso, é importante considerar ainda os processos de produção, de circulação e de recepção dos textos, que têm contemplado diferentes gêneros textuais, diferentes modos (oral, escrito e visual-imagético) e recursos semióticos (imagens, cores, iluminação, sons, gestos, expressões faciais, movimentos etc.)

Nesse contexto, desenvolver habilidades de leitura que envolvem os contextos digitais é fundamental, tanto no processo de formação de professores, quanto no processo de formação de leitores. Se é função da escola dialogar com a sociedade, é preciso incorporar o trabalho com gêneros textuais que circulam no cotidiano social nas propostas de ensino, com vistas ao aperfeiçoamento de estratégias relacionadas aos multiletramentos<sup>3</sup>. Além da potencialidade de formar sujeitos-cidadãos para a interação com produções textuais constituídas por múltiplas

---

<sup>2</sup> BRESSION, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da leitura. 5.ed. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da liberdade, 2011. p. 25 e 34.

<sup>3</sup> Esse conceito surgiu, em 1996, a partir dos estudos desenvolvidos pelo Grupo Nova Londres, GNL, que sinalizavam “para a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea [...] e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. [...] o conceito aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12- 13).

linguagens – a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial, as tecnologias propiciam o acesso a diferentes tipos de informações, que exigem dos leitores um posicionamento crítico.

Para Freire (1997, p. 20),

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Considerando que formar leitores é uma complexa (LEFFA, 1996), direcionamos a discussão proposta nesta dissertação para um dos procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da leitura, qual seja, os protocolos de leitura. Desse modo, o objetivo precípua é caracterizar os protocolos de leitura e suas potencialidades para a formação de leitores. Essa compilação contempla a conceituação, as contribuições e os procedimentos relacionados aos protocolos de leitura, questões relevantes para a mobilização dos alunos como sujeitos da ação leitora.

#### **4.1 PROTOCOLOS DE LEITURA: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO**

Ao discorrer sobre o conceito de protocolos de leitura, é relevante destacar que, alguns autores citados não se direcionam para a leitura de textos multissemióticos, mas contribuições podem ser estendidas para esse tipo de produção.

Discorrendo sobre os protocolos, Magalhães e Machado (2012) postulam que essa proposta tem sua origem pautada na teoria de resolução de problemas, desenvolvida por Newell e Simon, sendo também intitulada por protocolos verbais. Em sua origem, a teoria de protocolos verbais se caracterizava pela descrição passo a passo dos comportamentos e das ações realizadas pelos sujeitos durante a leitura, com vistas a um acompanhamento das estratégias utilizadas pelos leitores. Nessa direção, as autoras revelam que a mediação pedagógica é extremamente relevante para o processo da formação leitora, ainda mais quando se recorre aos protocolos verbais como metodologia para analisar o percurso de leitura. “Os protocolos verbais servem para registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são as estratégias de leitura.” (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 63)

Tais protocolos recebem denominações diversas na literatura que versa sobre o assunto: protocolos verbais, protocolos de leitura, leitura mediada, leitura tutorial, leitura dirigida etc. Mas, possuem como convergência a ideia de que “todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora.” (BORTONI-

RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2018, p. 16). Por outro lado, esse tipo de metodologia sofre variações, culminando em tipos e usos diferenciados. Ainda segundo as autoras, em alguns estudos, os protocolos são utilizados para obtenção de dados de leitura, para se ter acesso à descrição de percursos de leitura feita por leitores, seja durante ou após a realização da atividade. Em outros, o professor faz a mediação da leitura, com intervenções didáticas por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto.

A discussão acerca dos protocolos de leitura, de acordo com a pesquisa realizada, no contexto brasileiro tem suas bases assentadas nos estudos de Robert Scholes (1989), Roger Chartier (1996).

Scholes, na obra intitulada *Protocolos de Leitura* (1989), apoia-se em Jacques Derrida e destaca a relevância de procedimentos para garantir a interação humana, seja para garantir a comunicação, seja para troca de significados entre os pares. Para Scholes (1989, p. 66),

Necessitamos de protocolos de leitura do mesmo modo que precisamos de outros códigos e de outros hábitos, isto é, para dispormos de uma estrutura onde ajustar as nossas diversidades. Aqueles não constituem artigos restringidos à literatura e às artes. Todos os textos que nos são caros - políticos, religiosos e artísticos encontram-se encerrados em linguagens ou estilos de pensamento e de representação que, à medida que o tempo decorre, mais distantes vão ficando dos nossos. [...] se admitirmos que o significado se liga ao contexto e que os contextos se modificam ao longo da história, teremos então de concordar, no mínimo, que, em certos momentos, entre revisões, o texto exigiu interpretação. (p.68 e 69).

Já Chartier (1996) destaca que os protocolos são um conjunto de dispositivos que contribuem para o encaminhamento da prática da leitura. Para o autor, esses dispositivos contribuem para uma interpretação mais adequada e para a formação de leitores mais proficientes.

Nessa perspectiva, Sá, Albuquerque e Quintero (2017), reportando-se a Chartier, consideram que a prática da leitura reconhece um leitor que dota de sentido o que lê, a partir de características que lhe concedem um lugar e um momento determinados, uma cultura e uma particular forma de vida, estabelecendo uma relação de apropriações diversas com o suporte de leitura.

Para as autoras,

Do lado do sujeito, características da ordem de capacidades e habilidades leitoras, literatura percorrida, nível de escolaridade, instrumentos diferentes para apropriar-se do objeto, horizontes de expectativa e características

particulares no nível social e cultural configuram um determinado leitor que não responde às idealizações inscritas no suporte de leitura. Porém, elas estabelecem limites da sua possível recepção, ou seja, dispositivos de controle. Esses dispositivos apresentam-se, também, como prescrições de uso que se conjugam com formas materiais e conteúdos explícitos e implícitos, aos que Chartier (2001) denomina como protocolos de leitura, os quais estabelecem uma leitura autorizada e estratégias que pretendem regular a mesma leitura. (p. 258)

Caracterizando os protocolos de leitura, direcionados para a leitura literária, Chartier (1996) considera duas dimensões. Assim, a partir do reconhecimento, por parte do autor, acerca da existência de questões que orientam o processo de produção de sentidos, a discussão sobre os protocolos se configura como um procedimento de exponencial relevância.

A primeira dimensão, apontada pelo autor, relaciona-se às estratégias utilizadas pelos autores para a organização do texto, que fazem com que as produções apresentem uma configuração, explícita ou implícita, para compor o projeto de dizer e assegurar a desejada interpretação, ou seja, “convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação, e compreensão, empregando toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão, produzir efeitos obrigatórios, garantindo uma boa leitura. (p. 96). Nesse âmbito, é relevante considerar o papel do autor (procedimentos de produção de textos), que conduz o processo de produção textual e deixa sinalizações, implícitas ou explícitas, intencionais ou não, que ele inscreve em sua obra e que têm por propósito orientar a relação entre leitor e texto. Assim, na produção textual, na qual os dispositivos são resultantes da escrita, estando os desejos do autor inscritos no texto, impondo “um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja” (CHARTIER, 1996, p. 95-96).

A segunda dimensão diz respeito às formas tipográficas e centram-se nos editores. Esses procedimentos “não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor livreiro e podem surgir leituras diferentes de um mesmo texto” (CHARTIER, 1996, p. 96) No que diz respeito aos recursos tipográficos, o autor considera que eles têm

tanta importância, ou até mais, do que os ‘sinais’ textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte e de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (CHARTIER, 1996, p. 100).

Na esteira de Chartier, Leal (2014), no glossário CEALE, evidencia a importância da compreensão do conceito de protocolos verbais por parte do professor, uma vez que essa compreensão poderá contribuir para a “elaboração de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da capacidade de compreensão em leitura” (s.p.).

Nessa direção, a atividade de leitura envolve uma dimensão cognitiva, que exige do leitor processos psicológicos diversos, tais como reconhecimento do sistema linguístico (grafemas, palavras, frases, textos, gêneros textuais etc.), do sistema semiótico (cores, sons, movimentos, imagens etc.), do contexto de produção e de recepção, bem como realização de associações, mobilização de conhecimentos prévios, ativação da memória, auto regulação do processo de leitura etc. Essa natureza complexa da atividade leitura – questões cognitivas e questões sociais – exigem procedimentos capazes de contemplar essas diferentes dimensões para uma adequada formação de leitores.

Ainda segundo Leal (2014), a expressão protocolos de leitura pode ser analisada sob duas perspectivas, conforme pontuado anteriormente: a primeira advinda da Psicolinguística e a segunda, dos Estudos Culturais, que contemplam a dimensão da compreensão como princípio basilar das discussões.

Em relação à primeira perspectiva, à da Psicolinguística

interessa reconhecer o que se passa na mente das pessoas quando leem. Nesse sentido, a expressão é um empréstimo de uma técnica de pesquisa em leitura que objetiva, através de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura. Protocolos são, assim, instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura. O objetivo é que o sujeito descreva as estratégias usadas em sua interação com o texto escrito; ‘pense em voz alta’ sobre suas próprias estratégias de leitura. Respostas a esses protocolos podem ser verbalizadas oralmente ou por escrito: ideias sobre o texto que será lido, sensações e reações relacionadas a palavras ou a outras pistas que o texto oferece (título, subtítulo, imagens), sobre dificuldades ou facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, a respeito das relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. (LEAL, 2014, s.p.)

Vale destacar que Leal (2014) também destaca a relevância desse procedimento estratégico para a dimensão pedagógica. Para a autora,

Do ponto de vista pedagógico, a elaboração e a utilização de protocolos de leitura são fundamentais para garantir uma das bases da compreensão da leitura, além de se constituírem em estratégias valiosas para intervenção pedagógica. Algumas delas podem ser construídas pelo professor, quando este incentiva os alunos a anotarem, às margens do texto, suas perguntas ou ideias

e a registrarem marcas gráficas como traços ou símbolos que possam representar seus movimentos de leitura de um texto.

Diante do exposto, é possível depreender que a sistematização de questões ligadas às estratégias de compreensão é relevante para o entendimento desse processo. A dimensão psicolinguística direciona a atenção para o leitor, nas suas dificuldades e facilidades para interagir com o texto lido.

No que diz respeito à perspectiva dos Estudos Culturais para o estudo dos protocolos de leitura, cujo autor destaque é o próprio Chartier, supracitado, Leal (2014, s.p.) destaca que os protocolos

são marcas, pistas e elementos já presentes no texto, em especial os literários, como um conjunto de dispositivos, denominados protocolos de leitura. Tais dispositivos objetivam definir quais devem ser as interpretações corretas e o uso adequado do texto pelo leitor. Eles se materializam em dois tipos: o primeiro refere-se aos elementos que determinado autor apresenta no texto, conforme as suas intenções. Por exemplo, a utilização de itálico, maiúsculas e títulos, que tentam chamar a atenção do leitor para algo que se julga importante. São também protocolos os dispositivos tipográficos: a presença das ilustrações – quais são elas e como dialogam com o texto –, a disposição, as fontes e a divisão do texto.

Para além das questões mencionadas no excerto supracitado, Leal (2014) ainda destaca as marcas tipográficas, que também orientam a interpretação, tais como notas de rodapé, utilização de itálicos e negritos, comentários em orelhas e capas, bem como a inclusão de instruções, observações e chamadas ou remissões editoriais, explicações que podem delimitar a interpretação do leitor. Assim, considerar as pistas deixadas pelo produtor do texto como orientação para o percurso interpretativo permite a (re)construção do projeto de dizer.

Diante do exposto, Santos (2009) alerta que, embora os recursos tipográficos (ex: itálico, maiúsculas e títulos) possam reforçar a intencionalidade de autores e editores na manipulação da recepção dos textos, conforme postula Bourdieu (2001 apud SANTOS, 2009), “não há, no entanto, nenhuma certeza de que tais ações sejam capazes de fazer com que o leitor tenha as mesmas impressões desejadas quando da sua análise”. (p. 133)

Citando Galvão e Menezes (2005, p. 25) Santos (2009, p.133) reitera que os protocolos de leitura não garantem a reprodução de sentidos orientados por autores ou editores, na medida em que, mesmo com uma possível tentativa de orientação de movimentos do leitor, “sua atualização, seus usos e significados que serão de fato produzidos encontrarão sempre nos

contextos de leitura um regime de condições que poderá ou não favorecer a realização das leituras visadas”.

Ainda segundo a autora, “a negociação dos sentidos estará, no entanto, relacionada ao que o texto poderá dizer e a sua correlação com as expectativas do leitor e respostas procuradas por aqueles que, aventurando-se no mundo das letras, não se intimidam com novas descobertas e ressignificações.” (p. 135)

Ao abordar a dimensão pedagógica, Leal (2014) reitera que o professor pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência leitora, ao propor encaminhamentos didáticos que contemplem esses elementos nas práticas de ensino, ou seja, “quando os incentiva a se manifestarem sobre como interpretaram as partes ou o todo de um texto, a partir de seus formatos, títulos, imagens e outros elementos.” (s.p.)

Discorrendo sobre essa questão, Santos (2007, p. 34) afirma que

a motivação da criação de protocolos de leitura é a interpretação. Professor algum [...] poderá impor uma verdade suprema à interpretação de seus alunos. A verdade sucumbida à interpretação é relativa, varia conforme o tempo e a sociedade de cada leitor. As leituras poderão oferecer interpretações melhores ou piores conforme nossa capacidade retórica, interesses, poder e política, em nossa sociedade. Um protocolo de leitura ou de interpretação é a desconstrução. É uma busca da verdade submetida a ética, uma leitura ética.

Na direção apontada por Santos (2007), é possível depreender que os protocolos de leitura estão, intrinsecamente, articulados à interpretação. Pensar no percurso de interpretação implica considerar os sujeitos-leitores, seus conhecimentos prévios, suas habilidades para realizar associações com o contexto social, com a história e com os valores e tradições, o que impõe uma compreensão de que não há uma verdade suprema, pois “a diferença entre verdade e mentira dependerá das estruturas sociais, ideológicas, políticas e históricas de cada leitor.” (p.82) Conceber o leitor como sujeito significa compreender o seu lugar social de leitor.

Nessa direção, a interpretação estará relacionada à interação do leitor e o texto. Os protocolos de leitura são mediadores dessa interação com o texto, ou seja, o percurso de leitura. Chartier (1994, p.16) reitera que a “leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”. Assim, os procedimentos mobilizados pelo leitor permitem ampliar a própria noção de compreensão.

Complementando essa discussão, Jorge (2009, s/p) postula que

Pensar em protocolos, em nosso entender, é convocar os entabulamentos conceptuais, aquilo que, por detrás de um texto (ou melhor, antecedendo-o,

como um conjunto de instruções de uso, tal como etimologia o sugere, ou nas estruturas culturais, mentais e linguísticas mais profundas, torna possível a comunicabilidade e a permuta de informações. Todos os intercâmbios semióticos pressupõem protocolos, o que não leva, de modo algum, à univocidade. Os protocolos de leitura não se estabelecem como acordos exaustivos, mas antes como pactos tácitos: na abordagem de textos, por leituras, e na de discursos, por recepções.

Diante da importância de se ampliar as habilidades relacionadas à formação de leitores no contexto da sociedade da informação, o uso de protocolos poderá favorecer uma orientação para o encaminhamento das práticas de leitura, seja no sentido de explicitar as intencionalidades pedagógicas, seja no sentido de promover a qualificação dos processos de compreensão.

Em face do exposto, Solé (1998) afirma que o leitor utiliza a capacidade de pensamento estratégico para organizar a ação leitora. Essa organização permite a qualificação dos critérios de eficácia. Assim, se os sujeitos são mobilizados a refletir sobre os procedimentos a serem utilizados para o percurso de interpretação, de modo mais sistematizado e mais reflexivo, é possível a assunção de um protagonismo, seja para controlar o percurso, seja para realizar ajustes no processo de leitura. Para a autora, os protocolos constituem-se como ferramentas didáticas para formação de leitores proficientes e críticos, contribuindo para que eles possam tomar decisões em relação aos modos de se ler um texto e de se posicionar perante o texto lido, bem como de fazer uso dos saberes adquiridos no processo de leitura nas diferentes situações sociais.

Já segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2018) consideram que os protocolos de leitura são processos metodológicos planejados e mediados por um professor ou pesquisador, no intuito de mobilizar e avaliar as competências e habilidades leitoras de alunos face a um gênero textual específico, por meio de "andaimes", gestos e questionamentos envolvendo a verbalização e compreensão dos alunos ou inquiridos.

Para as autoras,

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visual ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola. Mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização. [...] Uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professores e alunos por meio de ações simples, com a de ouvirem e se ratificarem mutuamente. [...] Um trabalho de andaimagem pode tomar fora de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aprendiz, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (backchanneling), comentários,

reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, a expansão do turno de fala do aluno. (p. 26-27)

Retomando a discussão feita por Solé (1998) sobre as estratégias de leitura, é possível articular essa discussão com os protocolos, que também envolvem momentos específicos da atividade leitora: antes, durante e depois da leitura. Nessa direção, os protocolos são considerados como ferramentas didáticas pedagógicas essenciais para formação de leitores proficientes e críticos, uma vez que instrumentalizam o leitor a descrever quais são as estratégias que estão sendo utilizadas no percurso de leitura.

Conforme Chartier, “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor”. (CHARTIER, 1995, p. 220). Assim, se o professor acompanha os modos de interação dos alunos com os textos propostos para leitura poderá compreender as facilidades e as dificuldades apresentadas no processo de interpretação.

Complementando o exposto, Chartier (1996) ainda destaca que a adoção de protocolo de leitura favorece uma interpretação e usos mais adequados dos textos lidos, e, ao mesmo tempo, qualifica o percurso de leitura e do perfil do leitor. Segundo o autor, “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”. Os protocolos permitem a consideração das subjetividades dos alunos no processo de compreensão, o que torna a leitura “uma prática criadora, inventiva, produtora”. (p.78) Muitas vezes, as ações de leitura não são consideradas no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o foco fica limitado à aferição da pertinência ou não das respostas.

Desse modo, os protocolos de leitura podem ser concebidos como um suporte para a interação entre o leitor e o texto, em que serão apresentadas as possibilidades e o leitor encontrará o melhor caminho para atingir seus objetivos com relação à leitura do texto. De acordo com Santos e Silveira (2021, p. 10),

Com os protocolos verbais, o professor oferece ao aluno alguns subsídios, isto é, perguntas, orientações e encaminhamentos, tendo por base habilidades de leitura consideradas relevantes pelo professor naquela situação investigativa e interativo-discursiva. As respostas dadas a essas habilidades podem vir seguidas de um sorriso, de uma expressão de espanto, de movimentação de mãos, de afirmação ou negação com a cabeça, dentre outras, que ampliem no professor o entendimento de sua intervenção e revelem as estratégias adotadas na compreensão leitora pelo aluno.

Ao abarcar os instrumentos elaborados pelo leitor na atividade de leitura, os protocolos permitem uma análise reflexiva acerca de pistas fornecidas pelos produtores para a construção

do projeto de dizer. Assim, como todo texto tem um propósito enunciativo, e podem ser constituídos por recursos linguísticos, semióticos e discursivos, cabe ao leitor identificar esses recursos e refletir acerca das escolhas e combinações. Para Larrosa (2003, p. 127), três elementos podem ser significativos para uma imagem da experiência da leitura.

Em primeiro lugar, a relação entre o presente no texto e o ausente, entre o dito e o não dito, entre o escrito e um mais além da escrita: a leitura situar-se-ia justamente no modo como o presente assinala o ausente, o dito aponta para o não dito, o sentido se situa para além do escrito. Em segundo lugar, uma inversão da relação entre o leitor e o texto: não é o leitor que dá a razão do texto, aquele que o interroga, o interpreta e o compreende, aquele que ilumina o texto ou que dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência. Por último, o texto como origem de uma interpelação: a leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro.

Assim, ao problematizar as relações entre texto e leitor em uma perspectiva dialógica, é possível considerar o engajamento desse sujeito na tarefa a ser realizada. Ao refletir sobre dificuldades ou facilidades encontradas no percurso de leitura, o leitor poderá participar de interações que incitam uma compreensão ativa responsiva, no sentido atribuído por Voloshinov (2017), que consiste em uma reação em relação ao texto lido, que poderá compreender uma concordância, discordância, complementaridade, aplicação ou silenciamento.

Considerando que os protocolos de leitura podem trazer contribuições para a efetivação de um processo de mediação pedagógica, em que o professor possa realizar os encaminhamentos metodológicos de modo mais sistematizado, a próxima seção abordará a questão da importância dessa metodologia para o processo de ensino e de aprendizagem.

## **4.2 IMPORTÂNCIA DOS PROTOCOLOS DE LEITURA**

Ao realizar a ação leitora, cabe ao sujeito leitor articular diferentes tipos de habilidades, tal como demonstrado por Solé (1998): atualização de conhecimentos prévios, realização de inferências, levantamento de hipóteses e verificação de respostas, recapitulação do conteúdo, controle de falhas de compreensão. Os protocolos de leitura assumem um papel de mediadores no processo de leitura e interpretação de um texto. Esse procedimento assume relevância na medida em que favorece um percurso efetivamente interpretativo de um texto, possibilitando ao leitor refletir sobre o caminho percorrido para realizar a atividade leitora. Sendo o leitor o protagonista neste processo, o texto poderá ser compreendido de maneiras diferentes até mesmo

pelo leitor que realiza a leitura de um mesmo texto em momentos diferentes, após alguns anos sua interpretação não será a mesma.

Segundo Santos (2019), é essencial a análise da leitura, associando o texto de modo articulado às práticas telespectador/ouvinte/leitor. Para a autora, “a existência de diferentes práticas demonstra a importância em se estudar o papel do leitor não só a partir da leitura, como também através do modo pelo qual se lê, reconhecendo-se o valor do estudo das apropriações textuais.” (p. 130)

Assim, cada texto demanda um tipo de procedimento específico para a leitura. A interpretação de um texto acadêmico, por exemplo, exige atenção a todas as etapas apresentadas por ele, desde o resumo, as palavras-chave, introdução, o desenvolvimento da obra e as considerações pontuadas pelo autor. Dessa forma, a utilização dos protocolos de leitura pode possibilitar ao leitor o controle de seu percurso, seja para atentar-se às questões relevantes do texto, seja para organizar as informações constantes do texto e que deverão ser consolidadas pelo leitor.

Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2018), os protocolos de leitura são relevantes para obtenção de dados sobre o processo de leitura e se prestam ao incentivo à verbalização sobre a atividade leitora, bem como à análise do processo de leitura. Além disso, eles apresentam um efeito benéfico cumulativo no desenvolvimento do acervo de conhecimento enciclopédico dos leitores.

Nessa perspectiva, as autoras ainda destacam que a partir da mediação do professor, é possível construir “andaimés” e esse processo dialógico permite preencher “buracos” na compreensão do texto, ampliar a percepção de informações e corrigir rotas de leitura. Esses “buracos” ou vazios de compreensão são decorrentes da ausência de conhecimentos enciclopédicos exigidos pelo texto na ação de leitura.

Em pesquisa realizada por Souza e Serafim (2012), as autoras constataram que os protocolos permitiram uma visão menos escolarizada das atividades de leitura, dadas as possibilidades de reflexão acerca da compreensão dos mecanismos de construção dos significados e das escolhas dos materiais de leitura mais adequados às demandas dos alunos. Para as autoras, os protocolos contribuem para ampliar as possibilidades de letramentos, uma vez que propiciam uma participação ativa dos diversos meios para se pensar a leitura em uma perspectiva da interação entre leitor, autor e texto.

Segundo Mesquita (2012), a atividade de leitura, por sua natureza, demanda mediação. Para a autora,

fazer uma leitura pedagogicamente mediada demanda arriscar-se, ir além do que é declarado, mas é sempre a partir de possibilidades que se apresentam no próprio texto e em seus recursos gráficos-pictóricos que leitor vai mobilizar o sentido plural e entrelaçado em seu contexto. Ele deve lançar mão de conhecimentos outros, não literalmente presentes na materialidade textual, mas que sejam fígados, que estejam atrelados a ela.

Ainda de acordo com a autora supracitada, os protocolos assentados em uma mediação pedagógica orientada por saberes sistematizados, decorrentes de pesquisas e experiências culturais diversas, podem contribuir para evitar análises meramente intuitivas e elucubrações fantasiosas sobre as intenções do autor do texto lido. A leitura escolar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo-social dos alunos desde que o sujeito leitor esteja implicado em uma atividade didática que conduza à discussão, ao debate, que não se limita à avaliação de opiniões.

Essa questão é ampliada pela autora, quando afirma que:

Sempre existem leituras melhores de um texto: quanto mais informações o leitor tiver sobre o tema, quanto mais atento estiver às marcas presentes na obra (suas cores, tonalidades, efeitos visuais, escolhas morfossintáticas, semânticas, fonéticas e outras), feitas em detrimento de outras, mais elementos terá para reconhecer as informações, as intenções, os efeitos de sentidos possíveis. Em termos discursivos, esses aspectos cumprem exatamente essa função: provocar um limite, fazer uma demarcação de sentido, possibilitar que o outro que lê escrute, faça um retorno ao lugar por onde o autor passou e deixou marcas, indícios, pistas.

Para a organização da atividade de leitura, Solé (1998) divide esse caminho em três etapas: a) antes da leitura: como deve acontecer a motivação da leitura, a busca dos objetivos da leitura (obter informação precisa, seguir algumas instruções, obter informações de carácter geral, aprender conteúdos, revisar um trabalho de minha autoria, por prazer, comunicar um texto a um auditório, praticar em voz alta para alguma apresentação, verificar o que se compreendeu etc.) Cada objetivo de leitura poderá mobilizar diferentes tipos de protocolos. Identificar os modos de ler para os diferentes objetivos pretendidos com a ação leitora poderá qualificar o percurso interpretativo.

Além disso, Solé (1998) ressalta a necessidade de ativação de conhecimentos prévios. Segundo a autora,

esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos, também está constituída pelos interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. (SOLÉ, 1998, p. 104).

Com a utilização de protocolos, serão asseguradas situações para a mobilização de conhecimentos prévios, que além de favorecer o estabelecimento da coerência (critério da informatividade do texto), podem desencadear a motivação pela leitura. Solé (1998, p.107) afirma a necessidade de estabelecimento de previsões quanto ao texto podendo ser baseados nos aspectos “superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. E naturalmente em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que esses índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto”. Em relação à fase que antecede a leitura, Solé (1998) ainda pontua a necessidade de promoção de perguntas sobre o texto, cabendo ao professor atuar como mediador do processo de leitura.

Durante a leitura, o leitor seguirá o caminho de construção da compreensão do texto, já tendo passado pela fase inicial do antes da leitura, agora o leitor precisa escolher o protocolo que será utilizado durante a leitura, e ter maturidade para saber se o protocolo está atingindo seus objetivos, caso a resposta seja não o leitor poderá recomeçar com o suporte de um protocolo que atenda a sua demanda momentânea. Solé (1998, p.115) afirma que “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Durante a leitura do texto o leitor irá saber se o que está lendo está sendo compreendido, essa verificação ao longo do processo permitirá fazer as relações e ativações do texto para compreensão do texto. Para Solé (1998, p.116) “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado”. Nessa questão, merece destaque o papel do professor como mediador do conhecimento, pois para formação de leitores proficientes, críticos, capazes de se posicionarem na sociedade em que estão inseridos, o processo de ensino da leitura precisa ser realizado com intencionalidade pedagógica<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> De acordo com Paoletti, Montibeller e Presotto (2016), a intencionalidade pedagógica é um conceito importante, que pode ser norteador do trabalho docente, mas que precisa ser discutido de forma mais ampla, pois o termo tem sido usado, equivocadamente, como sinônimo de objetivos pontuais de uma determinada aula, objetivos do planejamento do professor, ou seja, de forma restrita e destituída do valor teórico, metodológico e pedagógico, que pensamos abranger tal conceito. As autoras se reportam a Negri (2008), que considera o conceito intencionalidade pedagógica “como sendo uma ação que “vai além do “ritual” de planejamento de conteúdos, ela incide principalmente na postura do professor, que busca o tempo todo um diálogo franco, elucidativo, formativo e proativo com seus alunos.”” As autoras consideram ainda que aliada a essa postura está seu posicionamento político pedagógico, o que inclui as escolhas que faz e os encaminhamentos que dá às suas ações. Pensar quais intencionalidades estão envolvidas em cada escolha feita, seja no âmbito dos conceitos envolvidos ou das estratégias adotadas, é posicionar-se, é agir de forma responsável em relação a sua função. Portanto, discutir intencionalidade pedagógica não pode cair em simplismos ou esvaziamentos em função do uso da expressão, por isso, faz-se necessário ressaltar que assumimos o pressuposto teórico sociocultural, que defende a concepção de sujeito que se constitui no curso de suas relações sociais (atividade interpessoal) produzindo, se apropriando (de) e transformando as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internaliza como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intrapessoal).

Durante o processo de leitura, com a utilização de protocolos de leitura, o professor poderá ensinar aos seus alunos quais estratégias podem ser utilizadas para resolver cada etapa a ser cumprida no percurso de leitura.

Assim, não parece ser suficiente orientar a leitura para a realização de atividades após o término da tarefa. É relevante problematizar o que pode ser realizado durante o percurso e buscar ações que contribuem efetivamente para a formação de leitores proficientes que saibam lidar com as situações de compreensão dos textos e que permitam recomeçar se acaso houver problemas com a compreensão durante a leitura. Nessa direção, Solé afirma:

A questão dos erros e do que se faz quando eles são detectados é da maior importância, pois nos informam – e isto pode parecer um paradoxo – sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer uma apologia da leitura com erros, mas de ser capazes de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que se costuma ser frequente na escola. (SOLÉ, 1998, p.125).

O leitor precisa encontrar os erros, pois é a partir daí que ele será capaz de buscar novos meios para que as lacunas deixadas sejam superadas, as estratégias substituídas e, conseqüentemente, a possibilidade de uma leitura que possa refazer percursos de compreensão e de identificação das dificuldades. A utilização de protocolos durante a atividade leitora poderá contribuir para a construção de um diálogo entre autor, texto e leitor, bem como para a reflexão acerca das condições de produção, circulação e recepção.

Em relação à etapa depois da leitura, os protocolos podem contribuir para uma orientação acerca da sistematização das informações e do projeto de dizer propostos pelo texto lido. Assim, problematizar o que pode ser feito após a conclusão da leitura representa uma possibilidade ímpar para o desenvolvimento de uma proposta de leitura pautada na perspectiva da compreensão responsiva ativa.

Para Zozzoli (2012, p. 263), o ato de compreensão deve ser passível de engendrar cedo ou tarde uma réplica. Para a autora,

na vida social, há sempre compreensão ativa, da mesma forma que há sempre diálogo. Levando já para o campo do ensino e da aprendizagem, isso significa para mim que, no que se chama “não compreensão do aluno”, existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação. Trata-se, na realidade, de uma compreensão não esperada, não conforme ao padrão de compreensão definido

---

pela disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático, em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares, ou de uma compreensão equivocada, mas não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão.

Ainda segundo a autora, problematizar a questão da compreensão, implicando os sujeitos – professor e alunos – abarca uma mudança de posicionamento acerca das concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem. Isso evidencia a “necessidade de uma formação que não seja inculcação de ideias e de modelos, mas que proporcione, já nesse nível, respostas ativas na compreensão e na produção dentro do próprio processo de formação docente.” (p. 263).

Além disso, a autora destaca que o mesmo raciocínio pode ser efetuado em relação à formação do aluno. Para ela, é relevante a instalação de práticas que favoreçam uma compreensão responsiva ativa, que não deve se restringir à leitura de textos nas disciplinas que envolvem a aprendizagem de línguas, mas se estender para qualquer disciplina, “para que o ensino vá além da proposta de memorização e repetição de conteúdos fixos já previstos.” (p. 263)

Diante do exposto, é válido considerar que a proposição de protocolos de leitura pode favorecer o interesse dos alunos pela leitura, promover engajamento na ação leitora, permitir a exploração de diferentes habilidades, proporcionar a contextualização do texto para o desenvolvimento de práticas didáticas situadas, possibilitar a exploração dos modos de organização e de funcionamento de diferentes gêneros textuais etc. Além disso, pode, ainda, incitar um processo de formação continuada de professores, uma vez que a reflexão, desencadeada por meio da adoção de protocolos de leitura, pode suscitar a percepção de dificuldades por parte dos alunos, ressignificação das atividades de leitura, proposição de objetivos de ensino mais sistematizada, organização de propostas de intervenção durante o encaminhamento do processo de ensino, análise dos contextos de avaliação de desempenho dos alunos nas práticas de leitura. No apêndice desta dissertação, encontra-se uma proposta de protocolos de leitura para o trabalho com uma videoanimação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o propósito precípua desta dissertação de problematizar o ensino da leitura em sala de aula, foi necessário realizar delimitações, uma vez que a temática em questão é tomada recorrentemente como objeto de várias pesquisas ao longo da história do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. Nesse sentido, ao proceder ao recorte do objeto de pesquisa para a construção desta dissertação, a opção foi por propor dois objetivos de pesquisa, de acordo com os dois tipos de pesquisa a serem desenvolvidos. Assim, para a pesquisa bibliográfica, a proposta incidiu na sistematização de estudos acerca das estratégias de leitura, e, de modo mais específico, sobre os protocolos de leitura. Para o processo de produção do produto educacional – exigência para os programas da modalidade profissional – o foco foi a elaboração de uma proposta de protocolos de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula.

No contexto da pesquisa bibliográfica, a abordagem das concepções de leitura teve por objetivo problematizar uma questão bastante cara para o campo da educação, qual seja, a de que as concepções assumidas pelo professor influenciam a sua prática pedagógica. Dessa forma, ao contemplar as concepções de leitura (processo de decodificação, processo cognitivo e processo de interação), é possível considerar que as três abordagens trazem contribuições para a formação de leitores competentes, mas não podem ser exploradas de modo isolado. A partir dessas três concepções, foi abordada a proposta trazida por Coracini (2005), tendo em vista a distinção entre modernidade e (pós)modernidade, o que permite abarcar a leitura no contexto das mídias digitais. Ainda que a proposta da discussão tenha sido apresentar as teorias, buscou-se sistematizar, em um quadro (Quadro 1), um panorama geral das tendências que podem influenciar as práticas educativas nos contextos escolares.

Após esse percurso, tendo em vista a relevância dos estudos de Isabel Solé (1998), foram apresentados aspectos relativos às estratégias de leitura. Essa escolha se pautou na recorrência de citações feitas da obra da referida autora nas pesquisas acerca da prática de leitura. Ao desenvolver uma discussão acerca do conceito de estratégias de leitura e de demonstrar encaminhamentos didáticos a serem realizados para a preparação para leitura, para a leitura propriamente dita e para a avaliação da leitura, a pesquisadora sinaliza para o professor a necessidade de um planejamento, de uma intervenção e de uma avaliação sistematizados, de modo a garantir a eficácia das atividades de ensino e a qualidade do processo de aprendizado da leitura.

Para finalizar a pesquisa bibliográfica, o foco se direcionou para uma discussão acerca dos protocolos de leitura, que, embora sejam recorrentemente recomendados, ainda não integram o cotidiano de muitas escolas. Desse modo, buscou-se conceituar e destacar as contribuições desse procedimento para a formação de leitores. Ao analisar os referenciais teóricos, foi possível constatar que os protocolos de leitura podem contemplar as marcas deixadas por autores ou editores para a orientação do percurso de compreensão/interpretação, contribuindo para a (re)construção do projeto de dizer. Assim, cabe ao leitor interagir com as convenções sociais que integram a produção dos autores ou editores e realizar a leitura, atentando-se para os efeitos de sentidos indiciados pelas sinalizações existentes na materialidade textual. Para além dessa abordagem conceitual, as pesquisas sobre a temática propõem uma abordagem pedagógica dos protocolos como uma forma de qualificar o processo de leitura. Nesse sentido, são consideradas as etapas de preparação para a leitura, realização da ação leitora e avaliação do processo e da compreensão.

Considerando a abordagem pedagógica e as exigências de produção de um produto educacional para os cursos de mestrados profissionais, foi proposta uma coletânea de questionamentos, contemplando os momentos didáticos: antes, durante e depois da leitura. Essa coletânea se configurou como uma proposta didática para a leitura de uma videoanimação, intitulada *Lost & Found*.

A proposta didática em questão buscou explorar os protocolos de leitura, sejam os de caráter discursivo, voltado para a construção do projeto de dizer, configuração do gênero, exploração do conteúdo temático, análise da ideia central, estratégias para chamar atenção do leitor-espectador, sejam os de caráter composicional, tais como os recursos semióticos explorados: ilustração, iluminação, cores, sons, movimentos etc.

A partir das leituras realizadas e da produção da parte teórica, bem como da elaboração de uma coletânea de questionamentos que podem orientar a leitura da videoanimação selecionada, é possível reiterar as contribuições dos protocolos de leitura para o encaminhamento de práticas de leitura de modo sistematizado. Entre essas contribuições, destacam: a) abordagem processual da atividade de leitura (antes, durante e depois); b) destinação de um momento para a preparação para a atividade de leitura, o que possibilita a mobilização de conhecimentos prévios sobre o autor, a temática, o contexto de produção e de circulação, o suporte etc.; c) destinação de um momento para a realização da atividade de leitura de modo compartilhado, o que possibilita uma atenção para partes do texto, bem como a realização de antecipações e verificação de hipóteses, engajamento com a atividade e automonitoramento das falhas e das dificuldades; d) reserva de um momento para a avaliação

da atividade de leitura, o que possibilita a consolidação de conhecimentos sobre o gênero e sobre o conteúdo temático, bem como o desenvolvimento de habilidades de síntese e de análise crítica; e) análise da configuração composicional do texto, contemplando as escolhas feitas pelos produtores e os efeitos de sentidos desencadeados por essas escolhas; f) análise da progressão textual e temática, possibilitando a compreensão da sequência das ações da narrativa; g) análise de diferentes recursos semióticos e suas contribuições para a construção do projeto de dizer; h) exploração da relação do texto com o cotidiano social, contemplando valores sociais; i) possibilidade de acompanhamento das dificuldades individuais; j) estímulo à participação por parte dos alunos; k) desenvolvimento de habilidades diversas, considerando desde o reconhecimento de informações explícitas, até a realização de inferências e construção de relações entre partes do texto; l) possibilidade de desenvolvimento da atenção, considerando a diversidade de questões exploradas durante a intervenção; m) formação do professor leitor; n) superação de práticas de leitura linear ou que se centram na materialidade linguística ou textual; o) possibilidade de abordagens que contemplem dimensões sócio, históricas e ideológicas, suscitadas pela leitura do texto, entre outras.

Desse modo, espera-se que esta dissertação possa contribuir para novas pesquisas acerca do trabalho com protocolos de leitura para o estudo de textos multissemióticos, seja para propiciar espaços formativos para docentes, que, muitas vezes, não vivenciaram experiências de leitura com essa modalidade de textos em cursos de formação inicial e continuada, seja para retomar referências clássicas de constructos teóricos e metodológicos relativos ao trabalho com textos escritos propostos por autores renomados, articulando-as às novas demandas da sociedade da informação, qual seja, a proposição de práticas de ensino que contemplem a diversidade de linguagens constitutivas dos textos que circulam em contextos midiáticos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia B. B. A produção de sentidos e o sujeito. In: ABRAHÃO, Virgínia B. B. **Semântica, enunciação e ensino** [recurso eletrônico]. Vitória: EDUFES, 2018.

Disponível em: <

[https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6979/1/Sem%C3%A2ntica%2C%20enuncia%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino\\_vers%C3%A3o%20digital.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6979/1/Sem%C3%A2ntica%2C%20enuncia%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino_vers%C3%A3o%20digital.pdf)>. Acesso em 30 jun. 2021.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **An analysis of the reading questions of the Federal University of Paraíba English entrance exams**. Monografia (Especialização em Língua Inglesa). Curso de Especialização Lato- Senso em Língua Inglesa, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em: <

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso 17 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**PISA 2018: Matriz de letramento em leitura**. 2018. Disponível em: <

[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2018/pisa2018-matriz\\_referencia\\_leitura\\_traduzida.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf)>. Acesso 23 jul. 2021.

CAFIEIRO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte:

Ceale/FaE/UFGM, 2005. Disponível em: <

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/PNAIC%202017%202018/LEITURA-PROCESSO-prof.pdf>>. Acesso em 24 maio 2021.

CALIL, Eduardo. 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.

CAVALLARI, Juliana S. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v.51, n. 2 dez 2012, p. 1 -10. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/tla/a/5mRj46ZwDR6TvN5C548zDKr/?lang=pt>>. Acesso 24 nov. 2021.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

COSCARELLI, Carla V. Decodificação. In: **Glossário Ceale**, 2003. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/decodificacao>>. Acesso em: 28 maio 2021.

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

DIAS, Jaciluz et al. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **Revista Moara**. v.1, n.51. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/download/7328/5624>>. Acesso em 21 mar 2021.

FUZA, Angela F.; OHUSCHI, Márcia Cristina G.; MENEGASSI, Renilson J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14. n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401/9588>>. Acesso em 12 set. 2021.

FREIRE. Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FONTELLES, M. J. et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para elaboração de um projeto de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina** [on line], v. 23, n. 2, s/p., 2009. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

GIROTTO, Cyntia e SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Rosivaldo. Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio. 2017, 260p. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2017.

HODGES, Luciana D., NOBRE, Alena P. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. 2012. **Teoria e prática da Educação**, v.15, n. 3, p. 89-102. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25490>>. Acesso em 20 jul. 2022.

JORGE, Carlos. Protocolos de Leitura. **E-dicionário de termos literários**. 2009. Disponível em <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/protocolos-de-leitura>>. Acesso 21 out. 2022.

KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1994.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

KOCH, Ingedore. G. V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Leitura e metamorfose: em torno de um poema de Rilke. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 97-116.

LEFFA, Vilson. J. **Aspectos de leitura**. Porto Alegre. Sagra: Luzzatto, 1996.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Protocolos de Leitura. In: **Glossário Ceale**, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>. Acesso em: 28 maio 2021.

MAGALHÃES, Rosineide. MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

MARINI, Janete A, S. Metacognição e leitura. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 10, n.2, p. 323-329, São Paulo, 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pee/a/f3QkcrxzCG5xJpq3jHMRxcp/?lang=pt> >. Acesso 20 maio 2021.

MENCK, Sara. Encontrando Sentido na Leitura. **Jornal do MEC**. Brasília- DF Ano IX, n. 8, mar. 2001.

MENEGASSI, Renilson J. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. In: **Anais...** Congresso De Leitura Do Brasil, 17, 2010, Campinas SP: ALB, 2009. Disponível

em: <

[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE\\_777.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_777.pdf)>. Acesso em: 02 de fev. 2020, pp. 1-11.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010, p.35-59.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. Mediação pedagógica: leitura e escrita na escolarização básica. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 6, p. 131-159.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>> . Acesso 12 mar 2021.

MORATO, Edwirges. M. O Interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez. pp. 311-351, 2004.

NEGRI, Paulo Sérgio. **A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula**. Laboratório de Tecnologia Educacional (Labted). Maio 2016. Disponível em: < <https://www.labted.net/single-post/2016/05/30/artigo-a-intencionalidade-pedag%C3%B3gica-como-estrat%C3%A9gia-de-ensino-mediada-pelo-uso-das-tecno> >. Acesso em: 21 jun.2021.

PAOLETTI, Ligia; SILVA, Lilian Montibeller, PREZOTTO, Marissol. **Um caminho a ser trilhado: a Intencionalidade Pedagógica no processo de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/313875240\\_Um\\_caminho\\_a\\_ser\\_trilhado\\_a\\_Intencionalidade\\_Pedagogica\\_no\\_processo\\_de\\_formacao\\_do\\_Pacto\\_Nacional\\_pela\\_Alfabetizacao\\_na\\_Idade\\_Certa\\_PNAIC-UNICAMP/link/58ac651aa6fdccd53dba0186/download](https://www.researchgate.net/publication/313875240_Um_caminho_a_ser_trilhado_a_Intencionalidade_Pedagogica_no_processo_de_formacao_do_Pacto_Nacional_pela_Alfabetizacao_na_Idade_Certa_PNAIC-UNICAMP/link/58ac651aa6fdccd53dba0186/download)>. Acesso em 26 fev. 2021.

ROJO, Roxane H. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do saber/ SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SMESP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004. p.1-8.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SA, Elizabeth Figueiredo de; ALBUQUERQUE, Dálete Cristiane Silva Heitor de; QUINTERO, Sara Evelin Urrea. Os protocolos de leitura como suporte teórico-metodológico para análise na história da educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, [online]. 2017, vol.25, n.3, pp.256-278. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9496/pdf> >. Acesso em 20 jul. 2022.

SANTOS, Wanderléa Oliveira. **Protocolos de leitura: uma proposta interdisciplinar**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14429>>. Acesso 23 dez 2020.

SANTOS, Elaine M. Interagindo com o texto: a importância dos protocolos de leitura. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**. v.9, ano IV, jul-dez. 2009. Acesso em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1151>>. Acesso em 20 maio 2009.

SANTOS, Marcos S. dos; SILVEIRA, Maria Inez M. Leitura em voz alta e protocolos verbais: uma análise dos elementos não verbais no contexto da sala de aula. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, São Luís, v. 6, n. 17, p. 05–24, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/15227>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**. 1979. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/acad\\_ap.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm)>. Acesso em jun 2021.

SCHOLLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Edições 70, 1989.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **Leitura e Cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/leituraecognicao/mc/>. Acesso em 13 de jun. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre. Penso, 1998.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil História e instituições. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (orgs). **O Ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/GSVPrjyVzyWZ8LBxRt95vHz/?lang=pt> Acesso em: 12 out. 2021.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 12 nov. 2021.

**APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL**

PROPOSTA DE PROTOCOLO DE LEITURA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO  
VIDEOANIMAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Carla Pereira Costa

**PRODUTO EDUCACIONAL - PROTOCOLOS DE LEITURA:**  
ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDO DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO

Este produto educacional integra a dissertação intitulada Protocolos de leitura: uma proposta para o trabalho com videoanimação como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Lavras  
2022

Caro(a) professor(a),

*A leitura é transformadora... Mas tal transformação não pode efectuar-se de qualquer maneira; exige protocolos de leitura. Por que não dizer francamente: não encontrei ainda um que me satisfizesse. Jacques Derrida (apud SCHOLES, 1989, p. 65)*

Problematizar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura é uma atividade recorrente tanto no contexto das pesquisas sobre os usos da linguagem, quanto nas instituições escolares, tendo em vista as dificuldades apresentadas por alunos de diferentes níveis de escolaridade. Esta proposta, que constitui o produto educacional do Programa de Pós-graduação em Educação – modalidade profissional – configura-se como uma provocação para uma discussão acerca dos protocolos de leitura.

Antes de nos adentrarmos nas discussões acerca dos protocolos de leitura, consideramos pertinente abordarmos algumas questões relacionadas aos textos multissemióticos e seus usos como conteúdos didáticos em sala de aula.

Nesse sentido, vamos analisar as práticas de leitura na sociedade contemporânea. De acordo com a pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto Retratos da Leitura no Brasil (2019<sup>5</sup>), a leitura realizada no tempo livre se caracteriza por:

- a) Leitores com nível superior: 86% desses leitores usam com frequência o WhatsApp (eram 76% em 2015). As redes sociais (Facebook, Instagram ou Twitter) também parecem roubar o tempo para os livros, pois foram citadas por 64% dos que tinham nível superior, enquanto o percentual dos que leem livros no tempo livre foi de 42% entre os que atingiram esse nível de escolaridade (eram 46% em 2015).
- b) Leitores em geral, independentemente do nível de escolaridade, o percentual de quem usa seu tempo livre no WhatsApp é de 68% (eram 53% em 2015).
- c) Leitores crianças e adolescentes: 14 a 17 anos (66%); 5 a 10 anos (11%) e 11 a 13 anos (35%). Portanto, a pesquisa demonstra que a concorrência pelo tempo livre entre as atividades na internet e a leitura de livros é maior entre adolescentes com idade para estar no Ensino Médio.

Se considerarmos as atividades realizadas na Internet, a pesquisa demonstra o seguinte:

---

<sup>5</sup> [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf)

## >Atividades que mais realiza na internet (respostas estimuladas) (%)

Base: Usou a internet nos últimos 3 meses 2019 (6,368)

P.69B) Qual das seguintes atividades o(a) sr.(a.) passa mais tempo fazendo na internet? (Enunciado alterado)



Fonte: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf).

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que estamos inseridos em mundo cada vez mais tecnológico, em que os textos a que os alunos têm acesso são diversificados e constituídos por vários recursos semióticos (palavras, imagens, sons, gestos, movimentos, iluminação, enquadramento, expressões faciais etc.).

Vieira e Silvestre (1995, p.7) afirmam que “as necessidades sociais, culturais e políticas têm levado o homem a procurar novas formas e tecnologias de comunicação, bem como novas teorias de linguagem”.

Nessa direção, o processo de ensino-aprendizagem da leitura deve compreender a multimodalidade, que se refere “às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada interação, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc” (DIONISIO, 2005).

Complementando o exposto, Vieira (1995, p.28) considera que “podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside apenas no uso da imagem, nem apenas da palavra, mas na ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas ainda com outras semioses, gerando textos multimodais”.

Silvestre (2015, p.98) afirma que o texto multimodal é “uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos”. No texto multimodal, há a

inclusão dos modos de significação visual, oral, espacial, gestual e linguístico na escrita e a respectiva articulação dos diferentes modos. Isto significa que todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que coocorrem nos textos multimodais podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto. O significado do texto não é, por conseguinte, produzido unicamente por um único modo, mas pela composição dos diversos elementos. (SILVESTRE, 2015, p.100-101)

Para promover um ensino que acompanhe os avanços da globalização e da educação, é necessário que escolas possam se empenhar em propor atividades que levem seus alunos a reconhecerem e a terem contato com os mais diversos recursos semióticos, garantindo que tenham habilidades para produzir sentidos a partir dos diferentes gêneros que circulam socialmente, bem como para atuar nos diferentes contextos discursivos.

Conforme afirma Vieira (1995, p. 40) “de um mundo colorido que deixou em segundo plano o preto e o branco para incorporar cores, imagens, sons e movimentos aos discursos multimodais”. Essas são algumas das características que a contemporaneidade nos apresenta, um mundo globalizado com muitos recursos disponíveis para apresentação e leitura de textos. A autora (2015, p. 48) complementa que “como a construção do sentido deve ser a resposta a ação de um princípio integrador do uso dos vários recursos semióticos, considerando que todos os recursos utilizados devem operar significados visando a um sentido maior”.

Por fim, podemos considerar que, na leitura de texto multimodal, o leitor se beneficia de vários recursos semióticos para interpretação. Assim, todos os detalhes precisam ser considerados, uma vez que são indiciadores de sentido. Não basta apenas ler as palavras, é necessário que se tenha atenção aos diferentes recursos: expressões, cores, imagens, tamanhos, ângulos.

Silvestre (1995) destaca a necessidade de conferir atenção aos significados visuais na sua relação com os significados linguísticos expressos nos textos multimodais, pois são requisitos fundamentais de forma a desenvolver competências críticas de leitura dos textos.

Para Vieira e Silvestre (2015, p. 137),

na contemporaneidade, os modos semióticos disponíveis por meio dos quais os produtores de texto podem fazer as suas escolhas são muitos, graças à sociedade de informação, ao seu funcionamento em rede e aos avanços tecnológicos. Os sistemas, modos e recursos semióticos são selecionados, organizados e integrados no processo de produção de texto de forma a maximizar o potencial da criação de significados e os seus efeitos, pelo que a literacia multimodal se reveste de importância fundamental para o desenvolvimento da aquisição de competências possibilitadoras de um empowerment dos cidadãos nas diversas áreas profissionais e pessoais (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p.137).

A utilização dos recursos multimodais em sala de aula promove uma aprendizagem significativa e ainda auxilia na formação de leitores integrais capazes de realizarem leituras dos mais diferentes assuntos e nos mais diferentes meios e se posicionarem criticamente em relação a elas. É ampla a quantidade de recursos semióticos que constituem os textos (cores, imagens, na iluminação, nos sons, na forma do movimento, expressões faciais, enquadramento de imagem, etc.) e isso demanda uma atenção por parte do leitor de modo a considerar as escolhas feitas pelos produtores para o processo de produção de sentidos.

Em conformidade com Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019, p. 129-130), pode-se considerar que

as expressões faciais, postura corporal, atitudes, cores, movimentos, sons, palavras, imagens, diagramação, planos, enquadramentos, saliência, design etc. sinalizam possibilidades interpretativas. Nessa concepção, os textos são considerados como um sistema de signos verbais e não verbais, que se organizam nas dimensões linguístico-semióticas e discursivas. Essa configuração demanda do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações signílicas que participam do processo de produção dos sentidos. (FERREIRA; VILLARTA-NEDER; COE, 2019, p. 129-130)

A partir dessas questões, podemos depreender que o ato de ler se configura como uma prática que se reveste de complexidade, em que vários mecanismos se agenciam para a construção da textualidade<sup>6</sup>. Analisar esses mecanismos em uma proposta de leitura de textos audiovisuais demanda uma articulação de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. (VILLARTA-NEDER, FERREIRA, 2019, p. 597). O quadro a seguir apresenta, em linhas gerais, alguns recursos que compõem a textualização de textos multissemióticos. A seleção dos recursos a serem descritos se deu em função das potencialidades para o processo de produção de sentidos na videoanimação proposta para leitura neste trabalho.

---

<sup>6</sup> Nessa discussão é relevante destacar as concepções de leitura. Na dissertação da qual este produto faz parte, há um quadro em que tais concepções são exploradas. Recomendamos o acesso ao quadro (p. 30 a 32) para fundamentar a reflexão aqui proposta.

|                    |   |
|--------------------|---|
| Imagens            | <p>desempenham um papel de agente na construção de representações sociais e ideológicas de estruturas sociais, por meio de múltiplas articulações semióticas no discurso multimodal (TRAJANO, 2013).</p> <p>Buscam representar uma realidade, mas os sentidos não estão somente nos elementos constitutivos da imagem, são adquiridos quando esses elementos são consumidos, vistos e interpretados. Esses sentidos podem ser criados e/ou modificados a cada vez que elas forem vistas, e o contexto sócio-histórico de quem a produz e de quem a vê influenciará na sua interpretação (STURKEN; CARTWRIGHT, 2001).</p>  |
| Enquadramento      | <p>é de suma importância para a composição dos textos imagéticos, pois a aproximação/distanciamento de imagens/cenas pode indiciar uma determinada ênfase, seleção ou exclusão, que contribuem para a construção do projeto de dizer pretendido pelos produtores, pode direcionar ou propor caminhos interpretativos, atuando como um dispositivo sempre presente nos textos (GUALBERTO, 2013).</p>   |
| Som                | <p>pode contribuir, principalmente, com ritmo (acelerado ou não); pode ser utilizado para dar ênfase ou não em uma situação, envolvendo o leitor no contexto apresentado (SOUZA; SERAFIM, 2012).</p>  |
| Expressões faciais | <p>podem ser usadas para expressar sentimentos (alegria, angústia, ansiedade, sofrimento). Os movimentos da cabeça, as sobrancelhas, o franzir de testa, o olhar podem indicar concordância, discordâncias, dúvidas, surpresa e coordenar o fluxo da conversa (STUMPF, 2005).</p> <p>A expressão facial apresenta uma complexa rede de significações, fruto da inter-relação de olhos, sobrancelhas, músculos da testa, nariz, lábios, queixo. A combinação de todas essas partes do rosto, com suas diversas nuances, resulta em uma vasta gama de recursos expressivos da face. Segundo Flora Davis (1979), o rosto é capaz de transmitir mais de mil expressões e adquire ainda mais significado porque é, praticamente, a única parte do corpo humano ocidental que está constantemente desnuda. Desmond Morris (1977), por exemplo, afirma que o olhar dirigido ao rosto humano não se fixa em apenas um ponto, mas em vários, detendo-se, principalmente, nos olhos e na boca. Aumont (2000) classifica essa ação como 'busca visual', que consiste em realizar, pela fixação ocular sucessiva, a exploração das imagens que estejam mais providas de informação. Olhos e boca são, pois, os dois elementos mais expressivos da face. Pode-se considerar uma série de formas de olhar que se engendram a partir da conformação adotada pela posição dos músculos dos olhos, pelo tamanho da pupila, pela intensidade (tempo), pela direção e pela distância. Acrescentem-se, a todas essas variáveis, os movimentos da sobrancelha. Usamos o olhar de acordo com nossos interesses em articulação com a boca, os movimentos de cabeça, os gestos e a postura. Por outro lado, pode-se considerar uma gama bastante variada de posições assumida pelos músculos labiais, que vai desde o fechamento total da boca, passando por sua abertura parcial até chegar à abertura completa. Todas essas articulações oferecem uma diversidade de efeitos de sentido que pode variar do choro até o riso, passando pela sedução. Nessa via, é importante lembrar que o choro e o sorriso integram as expressões humanas mais primárias e mais universais, usam os músculos labiais em combinação com os músculos dos olhos para transmitir alegria, satisfação, comoção, força, contentamento, prazer, agrado, timidez, vergonha, desprezo, entre outros. (ROSÁRIO, 2022).</p> |
| Cores              | <p>olhar a cor como um recurso semiótico não significa olhar somente para sua materialidade e tecnologia, mas para o que fazemos com ela (VAN LEEUWEN, 2011, p. 2). Estudar a Semiótica Social da Cor significa estudar os recursos e as práticas semióticas (VAN LEEUWEN, 2011, p. 4). Significantes (e, portanto, também cores) carregam um conjunto de possibilidades de significados que podem ser selecionados pelos</p>   |

|            |   |
|------------|---|
|            | produtores/intérpretes, conforme suas necessidades comunicativas em determinado contexto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 355). Uma das possibilidades de significação de cor é por meio de traços distintivos que indicam uma qualidade visual sistematizada como valores em escalas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 354-355). São dez as escalas propostas: valor, saturação, pureza, transparência, luminosidade, luminescência, brilho, temperatura/tonalidade, modulação e diferenciação (VAN LEEUWEN, 2011, p. 60-65). Nessa abordagem paramétrica para a análise da cor (VAN LEEUWEN, 2011, p. 57) ou abordagem de traços distintivos para a Semiótica da Cor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 355), os recursos são potenciais de significação e qualquer instância de uma cor pode ser analisada como uma combinação de valores específicos em cada uma das escalas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 355) (ADAMES, 2013, p. 96-97). |
| Iluminação | serve para “definir e modelar os contornos e planos dos objetos, para criar a impressão de profundidade espacial, para produzir uma atmosfera emocional e mesmo certos efeitos dramáticos. Para que se possa atingir esses objetivos, é preciso saber como colocar e onde colocar os pontos de luz”. (MARTIN, 2003 p. 55).  |

Fonte: Da autora (2022, embasada em autores citados).

Apresentamos alguns dos recursos semióticos e suas características para contribuir com a compreensão leitora. Ressaltamos que o leitor/ expectador poderá ter diferentes interpretações, pois precisam ser considerados fatores subjetivos de cada um, como o contato em outras situações de interação, suas experiências e o meio cultural ao qual está inserido. Os recursos semióticos presentes nos textos multimodais podem contribuir para uma aprendizagem significativa para formação de leitores responsivos ativos.

Após apresentarmos essa explanação sobre os recursos que podem integrar os textos multisemióticos, de modo especial, as videoanimações, objeto de estudo da pesquisa em pauta, passamos para a discussão dos protocolos de leitura.

Para mais informações sobre os protocolos de leitura, recomenda-se a leitura da dissertação, principalmente, o capítulo 3, que versa sobre o conceito e a importância desse procedimento.

Considerando o contexto de formação de professores – área de concentração do Programa de Pós-graduação em Educação da UFLA, esta proposta se destina a você professor(a) de Educação Básica ou discente de cursos de licenciatura.

### O que são protocolos de leitura?

- Sugestão: Leia o capítulo 3 da dissertação da qual este produto faz parte)

| Autor                        | Conceito  |
|------------------------------|---|
| Chartier (1996)              | os protocolos são um conjunto de dispositivos que contribuem para o encaminhamento da prática da leitura. Para o autor, esses dispositivos contribuem para uma interpretação mais adequada e para a formação de leitores mais proficientes.   |
| Magalhães;<br>Machado (2012) | os protocolos verbais servem para registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são as estratégias de leitura.   |
| Leal (2014)                  | Protocolos são instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura. O objetivo é que o sujeito descreva as estratégias usadas em sua interação com o texto escrito; ‘pense em voz alta’ sobre suas próprias estratégias de leitura. Respostas a esses protocolos podem ser verbalizadas oralmente ou por escrito: ideias sobre o texto que será lido, sensações e reações relacionadas a palavras ou a outras pistas que o texto oferece (título, subtítulo, imagens), sobre dificuldades ou facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, a respeito das relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. |

### Proposta de um protocolo de leitura

- Leitura de uma videoanimação

### Proposta de protocolo de leitura

Ao iniciar a proposta de protocolo de leitura, é relevante destacar que não existe uma determinada sequência temporal e que até o aluno ser totalmente competente em cada uma das fases não se pode passar para a seguinte. A atividade de leitura é dinâmica, e as questões propostas são apenas para servir de referência ao professor. Além disso, forma exploradas diferentes dimensões, as quais devem ser selecionadas pelo professor, de modo não tornar o processo de leitura enfadonho.

As atividades propostas podem ser destinadas para alunos de 5º a 7º ano do Ensino Fundamental, considerando-se a complexidade das questões que compõem os protocolos de leitura. Essa indicação se respalda na proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que recomenda a inserção de textos multissemióticos no eixo da leitura.

## Etapas para a proposição de protocolos de leitura

### Preparando para a leitura

- explicitar o objetivo da leitura
- ativar/atualizar conhecimentos prévios
- realizar diagnósticos sobre o gênero e o tema
- provocar a construção de previsões sobre o texto
- exigir a responsabilidade dos alunos na execução da tarefa

### Durante o percurso de leitura

- mediar o processo de leitura
- provocar a atitude ativa dos alunos
- incitar a seleção de marcas do texto, formulação e confirmação de hipóteses
- alternar situações de ensino realizadas de modo individual e compartilhado
- explorar questões linguísticas, semióticas e discursivas
- prever dificuldades por parte dos alunos e propor estratégias de mediação
- avaliar o processo de leitura

### Avaliando a leitura

- solicitar ao aluno para: identificar o tema do texto, a ideia principal
- explorar a elaboração de resumos
- propor questionamentos acerca do texto
- pedir a produção de organizadores gráficos (esquemas, quadros, mapas conceituais etc.)
- avaliar o percurso de leitura (dificuldades, descobertas etc)

## Organizando o processo de produção de um protocolo de leitura

A videoanimação selecionada para leitura foi “Lost and Found” (Perdidos e Achados), de Andrew Goldsmith e Bradley Slabe (2018), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=35i4zTky9pl>.



A videoanimação selecionada para leitura foi “Lost and Found” (Perdidos e Achados), de Andrew Goldsmith e Bradley Slabe (2018), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=35i4zTky9pl>. A seleção se deu pelos seguintes motivos:

temática explorada

diversidade de recursos semióticos

tempo de duração da videoanimação

facilidade de acesso (YouTube)

adequação para uma abordagem pedagógica

potencialidade para ser proposta para diferentes níveis de ensino

## Atividade introdutória

### Preparando-se para a leitura

#### Definição dos objetivos

- Ler para refletir sobre o conteúdo temático proposto pelo texto
- Analisar escolhas de recursos semióticos realizadas pelos produtores

#### Atualização de conhecimentos prévios

- Apresentar uma discussão acerca do gênero videoanimação
- Fazer uma breve apresentação da videoanimação proposta para leitura (suporte de circulação, produtores, personagens, tipo textual narrativo) (por meio de questionamentos)

#### Realização de antecipações (previsões ou hipóteses)

- Levantar hipótese sobre o tema e a ideia central do texto
- Apresentar o vídeo por meio de pausas protocoladas, com questionamentos acerca das cenas sequenciais
- Solicitar justificativas acerca dos posicionamentos manifestados pelos alunos

## Desenvolvendo a leitura

### Exploração da estrutura narrativa

- Propor questionamentos acerca dos conflitos e dos procedimentos adotados pelos personagens para a resolução dos problemas
- Destacar cenas que são relevantes para a compreensão do enredo

### Análise de recursos semióticos, das escolhas realizadas pelos produtores e de seus efeitos de sentidos

- Selecionar cenas em que são utilizados recursos semióticos como pistas relevantes para a construção da narrativa
- Analisar os efeitos de sentidos suscitados pela escolha e pela combinação de recursos semióticos (enquadramento, cores, iluminação, expressão facial, gestos, sons, movimentos etc)

### Realização de antecipações (previsões ou hipóteses) e inferências

- Dividir o texto em partes e propor questionamentos que permitam a antecipação de acontecimentos
- Selecionar cenas para o levantamento de inferências

### Levantamento de questões que contribuem para a (re)construção do projeto de dizer

- Dividir o texto em partes e propor questionamentos acerca da organização do gênero videoanimação, do contexto de produção, de circulação e de recepção
- Propor questionamentos que permitam o estabelecimento de relações entre partes do texto
- Propor questões acerca do desfecho da narrativa

## Avaliando a leitura

Exploração da estrutura narrativa

- Propor uma produção um texto com um resumo da narrativa

Sistematização sobre o tema explorado pelo texto

- Propor um debate acerca da temática explorada pelo texto, buscando uma articulação com o contexto social
- Explorar questionamentos sobre características psicológicas dos personagens

Análise sobre o gênero estudado

- Propor uma discussão acerca do propósito comunicativo da videoanimação analisada
- Propor uma discussão acerca dos modos de organização do gênero: possíveis interlocutores, contexto de circulação, apreciação positiva ou negativa de escolhas realizadas pela produção, representação dos personagens, organização do enredo etc.

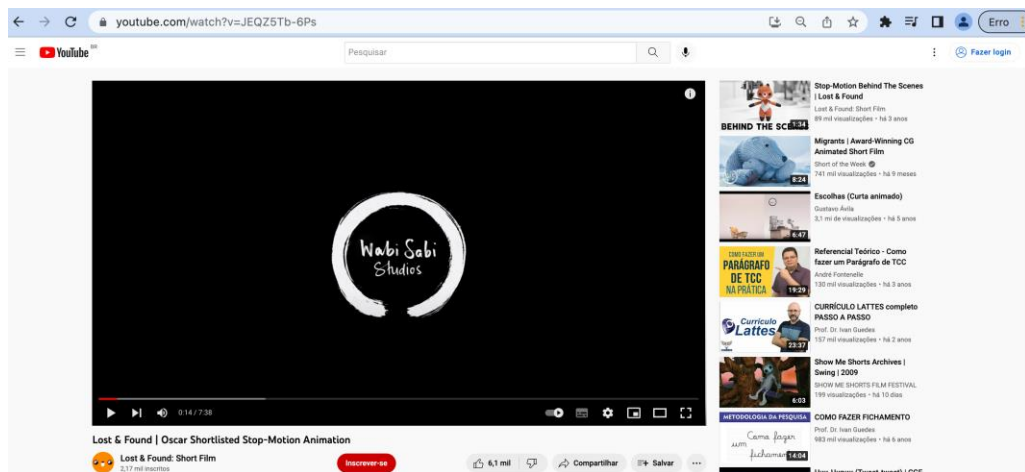
Aprendizados sobre recursos semióticos

- Propor a sistematização de aprendizados acerca dos usos de recursos semióticos: tipos e efeitos de sentidos

## Proposta de questionamentos para o encaminhamento de um protocolo de leitura

“é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor”.(CHARTIER, 1995, p. 220)

### Exploração do contexto de circulação do texto



Qual é o suporte em que o texto *Lost & Found* circula?

*Registro de resposta:*

Por que o texto se inicia com a imagem da produtora do vídeo?

*Registro de resposta:*

Que característica possui esse suporte textual?

*Registro de resposta:*

Quais informações sobre o texto podem ser acessadas no primeiro print?

*Registro de resposta:*

Esse texto se configura como uma videoanimação. O que permite identificar essa produção como uma videoanimação? Que características esse gênero textual possui?

*Registro de resposta:*

## Levantamento de hipóteses sobre o texto: Apresentação da situação

Intuitivamente, entendemos como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2003, p. 11 - <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434>)



O vídeo se inicia com a imagem de dois personagens. Quais são os personagens? Por qual motivo, você considera que os produtores não escolheram figuras humanas para a organização do enredo?

*Registro de resposta:*

Por que os personagens são de espécies diferentes?

*Registro de resposta:*

Por que eles se apresentam em posição “de costas” para os leitores-espectadores?

*Registro de resposta:*

O que a posição/o modo em que os personagens foram apresentados sugere para você?

*Registro de resposta:*

Por que os personagens foram apresentados em posição central na cena?

*Registro de resposta:*

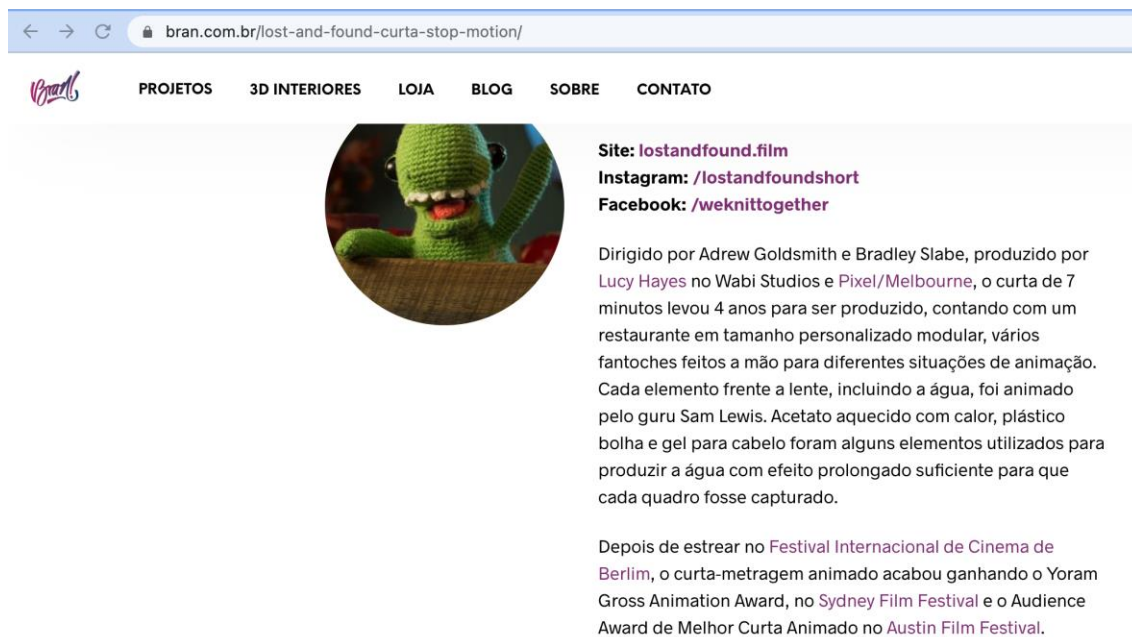
Por que os personagens foram apresentados inicialmente por meio de uma tela de celular?

*Registro de resposta:*

Como você descobriu que se tratava de uma imagem de uma tela de celular? Essa imagem será retomada em momento posterior do vídeo, você consegue antecipar a motivação dessa escolha?

*Registro de resposta:*

Levantamento de hipóteses sobre o texto: O texto a ser lido possui informações, em uma página de Internet sobre o processo de produção do texto.



The screenshot shows a web browser with the URL [bran.com.br/lost-and-found-corta-stop-motion/](http://bran.com.br/lost-and-found-corta-stop-motion/). The website has a navigation menu with links for PROJÉTOS, 3D INTERIORES, LOJA, BLOG, SOBRE, and CONTATO. A circular image of a green knitted character is featured. To the right of the image, the text reads: **Site:** [lostandfound.film](http://lostandfound.film), **Instagram:** [/lostandfoundshort](https://www.instagram.com/lostandfoundshort), **Facebook:** [/weknittogether](https://www.facebook.com/weknittogether). Below this, a paragraph describes the film: 'Dirigido por Adrew Goldsmith e Bradley Slabe, produzido por Lucy Hayes no Wabi Studios e Pixel/Melbourne, o curta de 7 minutos levou 4 anos para ser produzido, contando com um restaurante em tamanho personalizado modular, vários fantoches feitos a mão para diferentes situações de animação. Cada elemento frente a lente, incluindo a água, foi animado pelo guru Sam Lewis. Acetato aquecido com calor, plástico bolha e gel para cabelo foram alguns elementos utilizados para produzir a água com efeito prolongado suficiente para que cada quadro fosse capturado.' A final paragraph mentions awards: 'Depois de estrear no Festival Internacional de Cinema de Berlim, o curta-metragem animado acabou ganhando o Yoram Gross Animation Award, no Sydney Film Festival e o Audience Award de Melhor Curta Animado no Austin Film Festival.'

Normalmente, outros textos não possuem informações sobre o processo de produção. Você considera essas informações relevantes para a interpretação do texto? Por quê?

*Registro de resposta:*

As produções fílmicas possuem vários autores que participar do processo de produção. Você considera que essas participações interferem no processo de produção de sentidos?

*Registro de resposta:*

Você considera a informação acerca da premiação recebida é relevante para o sujeito-espectador?

*Registro de resposta:*

Levantamento de hipóteses sobre o texto: Uma narrativa se inicia com a apresentação da situação



Qual é o ambiente em que a narrativa se inicia? Que elementos visuais comprovam a sua resposta?

*Registro de resposta:*

Que implicações, no seu entendimento, essa escolha de ambiente traz para o decorrer da história? Você consegue antecipar?

*Registro de resposta:*

Qual é a relação da iluminação do ambiente com a cena em pauta?

*Registro de resposta:*

Levantamento de hipóteses sobre o texto: Apresentação do título da história (Achados e Perdidos)



Você consegue antecipar uma justificativa para a escolha do título do texto? Se sim, qual?

*Registro de resposta:*

Você consegue antecipar uma justificativa para a escolha do título se apresentar escrito com linhas de crochê? Se sim, qual?

*Registro de resposta:*

Você consegue antecipar uma justificativa para a escolha do fundo preto quando da apresentação do título? E das cores das linhas com as quais são escritas as palavras? Se sim, qual?

*Registro de resposta:*

Caro(o)  
professor,  
Projetar a  
videoanimação

- realizar pausas para o levantamento de inferências
- confirmar as hipóteses
- chamar a atenção para detalhes relevantes para o processo de produção de sentidos

Realização de inferências: espaço físico e caracterização do personagem



Você consegue antecipar o que o personagem Dinossauro está vendo? Se sim, que antecipação?

*Registro de resposta:*

O uso dos óculos pressupõe uma metáfora visual? Que metáfora seria essa?

*Registro de resposta:*

Você consegue fazer uma previsão acerca do local em que a história acontece? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

## Realização de antecipações



Em que local a personagem Raposa está?

*Registro da resposta:*

Você consegue antecipar o que irá acontecer com a personagem Raposa? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

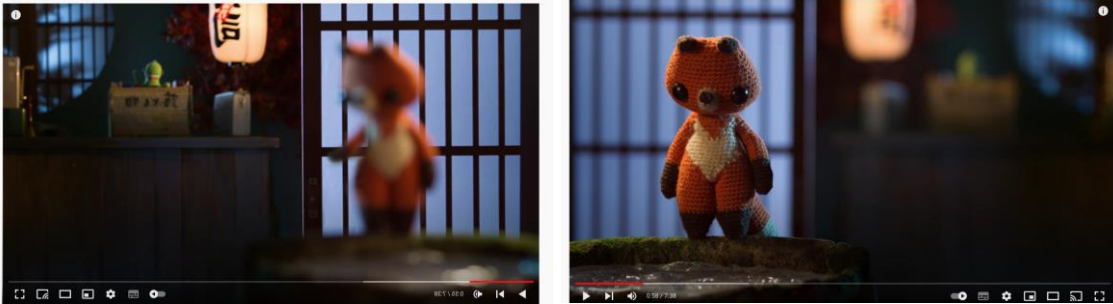
## Levantamento de inferências sobre a cena



Você consegue antecipar o motivo de o Dinossauro estar gesticulando e gritando na cena destacada? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

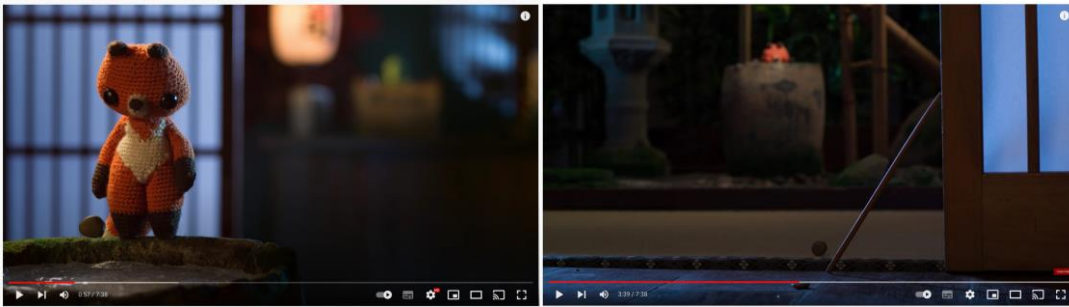
### Realização de inferência sobre focalização



Você consegue antecipar uma justificativa para a apresentação da personagem Raposinha de modo desfocado e depois nítido? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: Presença da pedra



Você consegue antecipar uma justificativa para a presença de uma pedra ao lado da personagem? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

O objeto pedra é utilizado em alguns momentos da videoanimação. Você considera que o objeto é usado com o mesmo objetivo nos dois momentos apresentados? Explique.

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: Escolha da cor



Você consegue antecipar uma justificativa para a escolha da cor presente na cena? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

Para projetar essa cena, foi feita uma simulação de câmera. Qual é a perspectiva escolhida para a construção dessa cena (de baixo para cima, de cima para baixo, ou de frente ou de costas? Você consegue justificar essa escolha? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: Enquadramento

A noção de enquadramento é a mais importante da linguagem cinematográfica. Enquadrar é decidir o que faz parte do filme em cada momento de sua realização. Enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme. Quem enquadra bem, com senso narrativo e estético, escolhendo acertadamente como as coisas e as pessoas são filmadas em cada plano do filme, tem meio caminho andado para contar uma boa história com o cinema. Quem não sabe enquadrar está desperdiçando uma ferramenta fundamental da linguagem do seu filme e deveria procurar outra coisa para fazer na vida. (<https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>)



Você consegue antecipar uma justificativa para o destaque na cauda da personagem Raposa? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

Você consegue antecipar o que poderá acontecer com a Raposa? Se sim, o quê?

*Registro da resposta:*

### Relação de causa e consequência



Compare as duas cenas. Você consegue imaginar o que acontecerá com a Raposa? Se sim, o quê? Qual foi o motivo da atitude do Dinossauro?

*Registro da resposta:*

### Confirmação de hipóteses sobre o texto



A sua hipótese levantada na atividade anterior foi confirmada?

*Registro da resposta:*

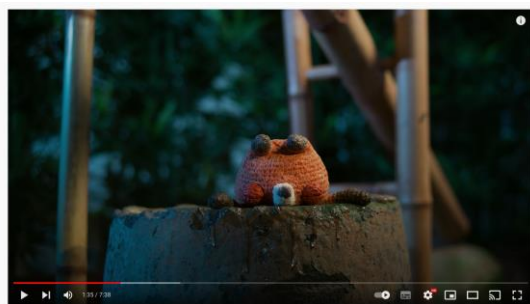
### Levantamento de hipóteses sobre o texto: análise de ação da narrativa



Você consegue antecipar o que o Dinossauro irá fazer? Se sim, o quê?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: análise de movimento



Nas cenas há a alternância entre os personagens, ou seja, ora é apresentada a Raposa e ora é apresentado o Dinossauro. O que essa escolha desvela?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: plano detalhe

**PLANO DETALHE (PD)** – A câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo (um olho, uma mão, um pé, etc.). Também usado para objetos pequenos, como uma caneta sobre a mesa, um copo, uma caixa de fósforos, etc.. (<https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>)

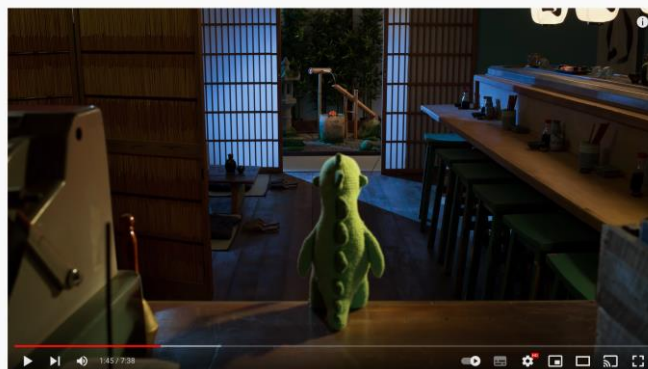


Na cena, o prego é apresentado com destaque. Você consegue prever uma motivação para essa escolha? Se sim, qual?

*Registro da resposta:*

Levantamento de hipóteses sobre o texto: plano conjunto

**PLANO DE CONJUNTO (PC)** – Com um ângulo visual aberto, a câmera revela uma parte significativa do cenário à sua frente. (<https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>)



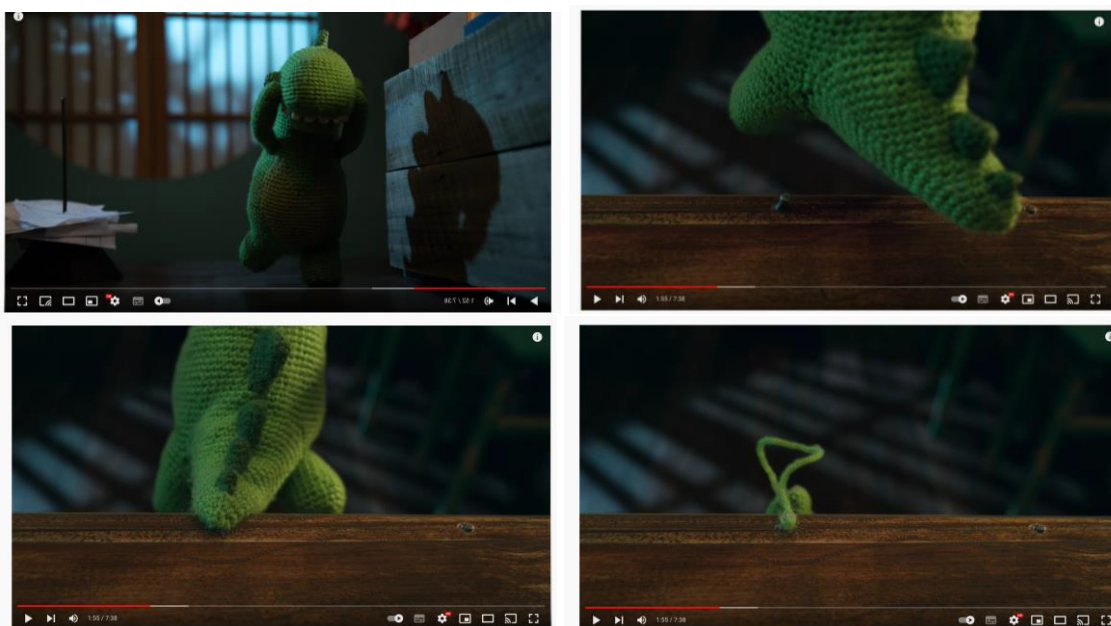
Na cena, a escolha do plano específico permite que o espectador se coloque na mesma posição de um dos personagens. Qual personagem é esse?

*Registro da resposta:*

A escolha da cor da Raposa apresenta relevância para a cena em questão?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: sequências de cenas



A sequência de cenas demonstra um outro conflito para a história. Você consegue prever o que acontecerá em seguida?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: Posicionamento da cena



Você consegue justificar a escolha pela projeção invertida da cena?

*Registro da resposta:*

Você consegue prever o motivo de o Dinossauro não aparecer na cena?

*Registro da resposta:*

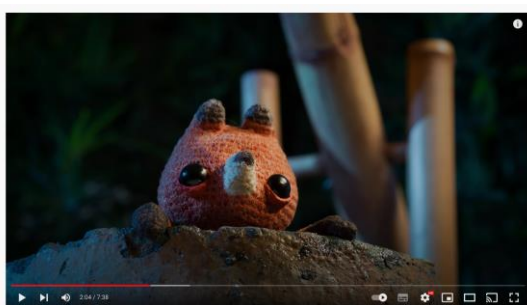
## Levantamento de hipóteses sobre o texto: Desenvolvimento da narrativa



A cena em questão mostra que o incidente ocorrido com o Dinossauro provocou um efeito desastroso. Como você imagina que essa questão irá se revolver?

*Registro da resposta:*

## Levantamento de hipóteses sobre o texto: Expressões faciais

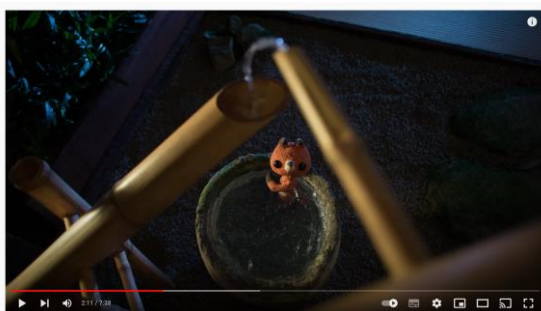


Embora seja a personagem seja um animal de crochê, é possível observar demonstração de sentimentos. Que sentimentos você consegue observar nas cenas em destaque?

*Registro da resposta:*

## Levantamento de hipóteses sobre o texto: Ângulo

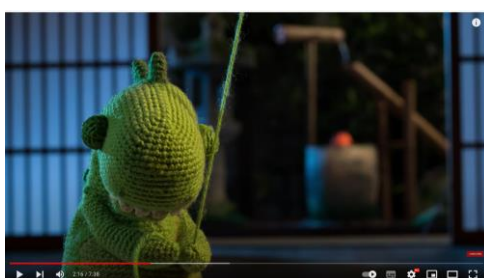
**ÂNGULO ALTO (Plongée)** – É quando a câmera está posicionada em um ângulo mais alto da cena e enquadra o objeto de cima para baixo. Esse tipo de ângulo, assim como o Plongée Absoluto, ajuda a criar uma sensação de inferioridade ou diminuição do que é representado. (<https://www.qu4rtostudio.com.br/post/angulos-de-camera-no-audiovisual>)



A projeção dos personagens em um ângulo de cima para baixo sugere qual ideia?

*Registro da resposta:*

## Levantamento de hipóteses sobre o texto: ação de personagem



O personagem adota algumas estratégias para resolver o problema. Você considera que as estratégias foram adequadas ou não?

*Registro da resposta:*

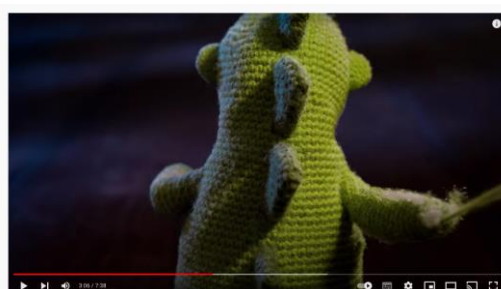
## Levantamento de hipóteses sobre o texto: Ângulo



As cenas demonstram o drama vivenciado pela Raposa. Você considera que a forma de apresentação favorece a compreensão do ocorrido, tendo em vista o fato de o texto não apresentar texto escrito ou oral nessa parte do vídeo?

*Registro da resposta:*

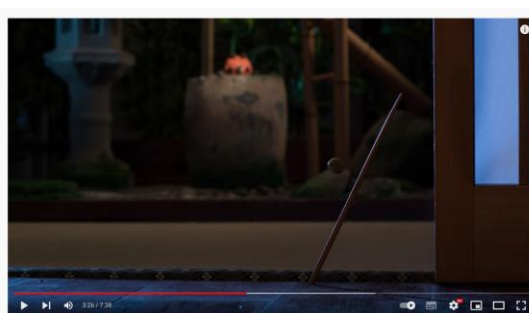
## Levantamento de hipóteses sobre o texto: movimento



O recurso do movimento é utilizado para demonstrar a sequência de acontecimentos pelos quais o personagem Dinossauro passa. Você consegue explicar qual é a importância do movimento para a constituição da narrativa?

*Registro da resposta:*

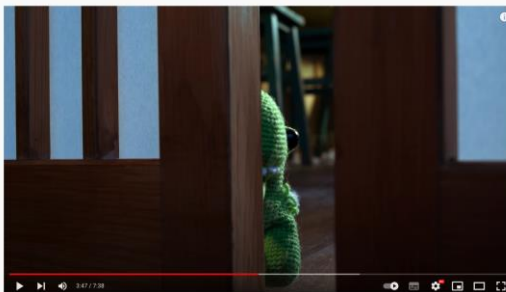
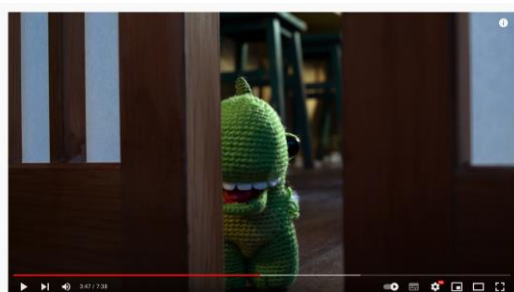
### Levantamento de hipóteses sobre o texto: Uso de recursos para criação de novos conflitos

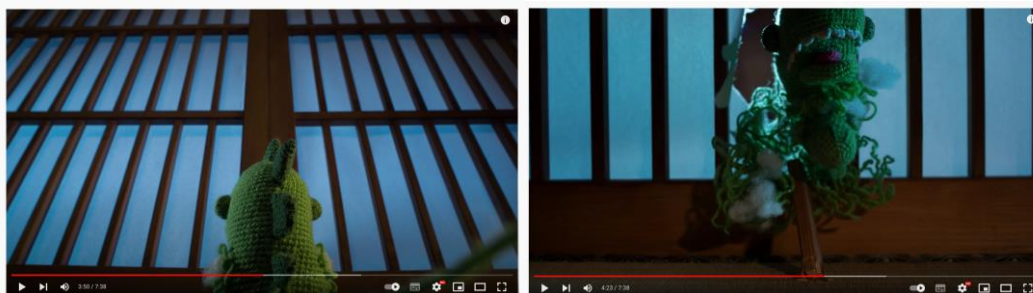


As cenas demonstram um destaque para o cabo de madeira que segura a porta. O cabo pode ser considerado um elemento desencadeador de conflito. Qual seria o problema que ele causa para os personagens?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: fechamento da porta





As cenas demonstram o drama vivenciado pelo Dinossauro. A sequência, embora permeada por outras cenas, explora a tentativa do personagem para salvar a Raposa. A inserção desse episódio tem um propósito enunciativo, que anuncia um novo conflito. No seu entendimento, que efeito de sentidos esse conjunto de cenas suscita ao constituir-se como um novo conflito para a história?

*Registro da resposta:*

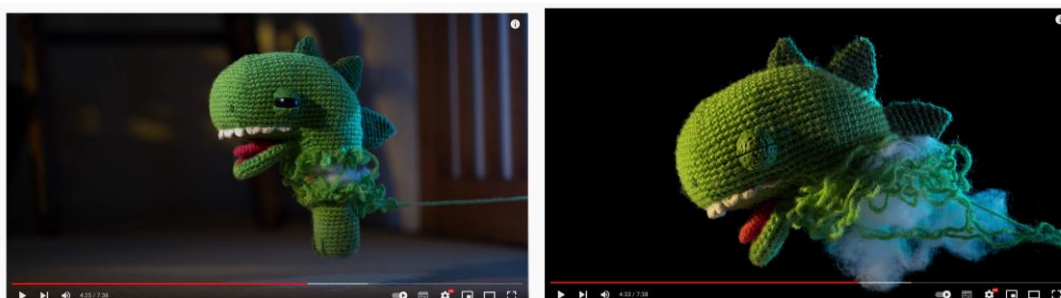
### Levantamento de hipóteses sobre o texto

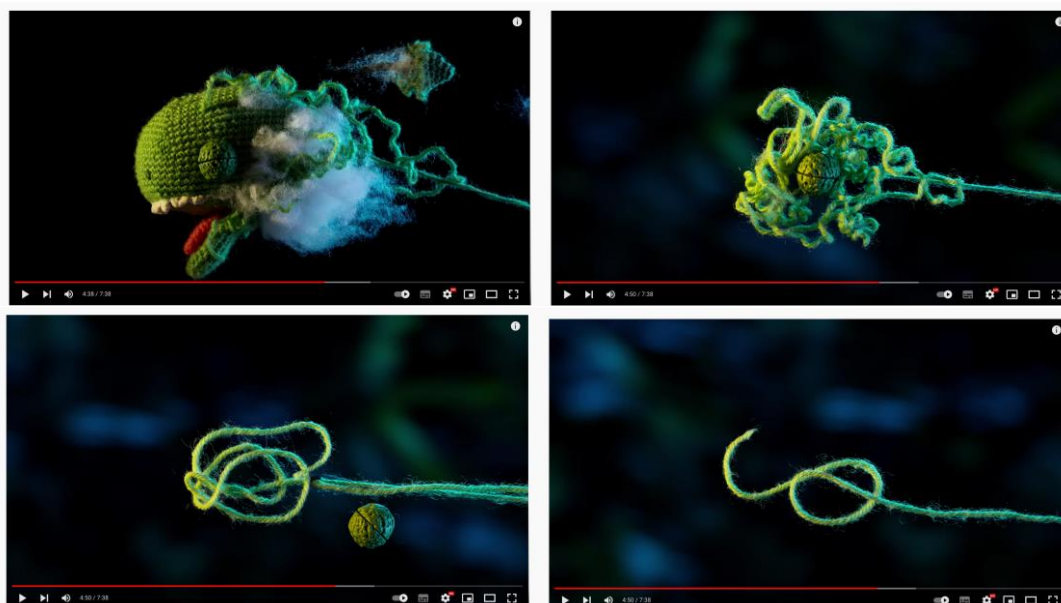


A cena da fonte de água se repete ao longo da narrativa. Você consegue justificar o efeito de sentido provocado por essa estratégia de repetição?

*Registro da resposta:*

### Levantamento de hipóteses sobre o texto: sequência de cenas





As cenas demonstram o drama vivenciado pelo Dinossauro. A sequência de cenas vai mostrando o desenrolar da narrativa. Que tipo de reação essa sequência provocou em você na condição de espectador(a)?

*Registro da resposta:*

Levantamento de hipóteses sobre o texto: antecipação



A cena sugere que a Raposa está submersa. Você considera que a escolha para sugerir a ideia de que ela estava no fundo do barril foi adequada?

*Registro da resposta:*

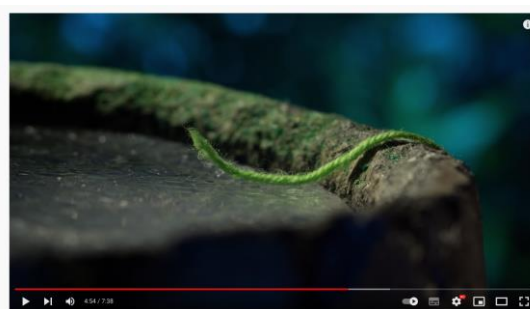
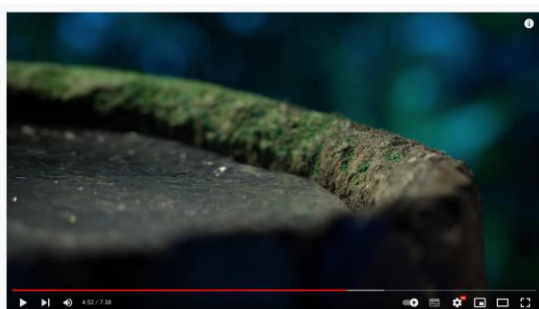
## Levantamento de hipóteses sobre o texto: progressão textual



As cenas inseridas ao final da narrativa retomam algumas cenas projetadas no início do vídeo e orientam um percurso interpretativo. O que essas cenas sugerem para você?

*Registro da resposta:*

## Levantamento de hipóteses sobre o texto: sequência de cenas

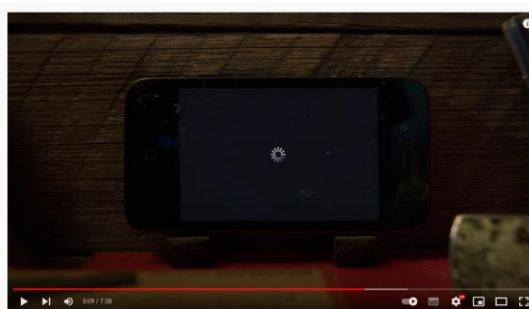
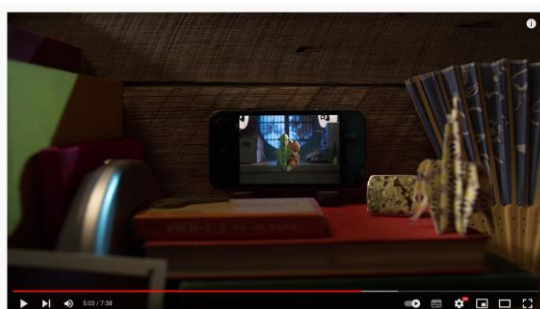




As cenas sequenciadas demonstram o momento em que a Raposa consegue sair da água. Você considera que o enquadramento da imagem propiciou a percepção de detalhes para a interpretação desse momento da narrativa?

*Registro da resposta:*

### Realização de inferência local



Ao retomar a imagem projetada no início do vídeo, no seu entendimento, qual foi o efeito de sentido proposto pelo autor?

*Registro da resposta:*

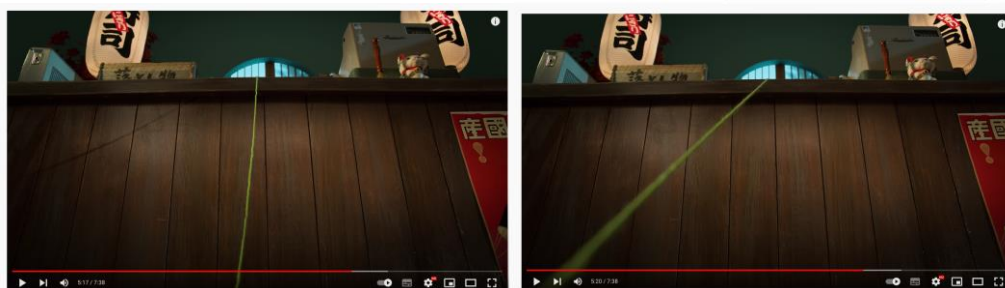
Qual é o efeito de sentido suscitado pelo descarregamento da bateria do celular?

*Registro da resposta:*

Você considera que a relação construída com o enredo da história foi adequada?

*Registro da resposta:*

## Levantamento de hipóteses sobre o texto: movimento



A alternância entre a linha afrouxada e a linha estirada permite antecipar uma ideia. Você consegue antecipar o que irá acontecer em seguida?

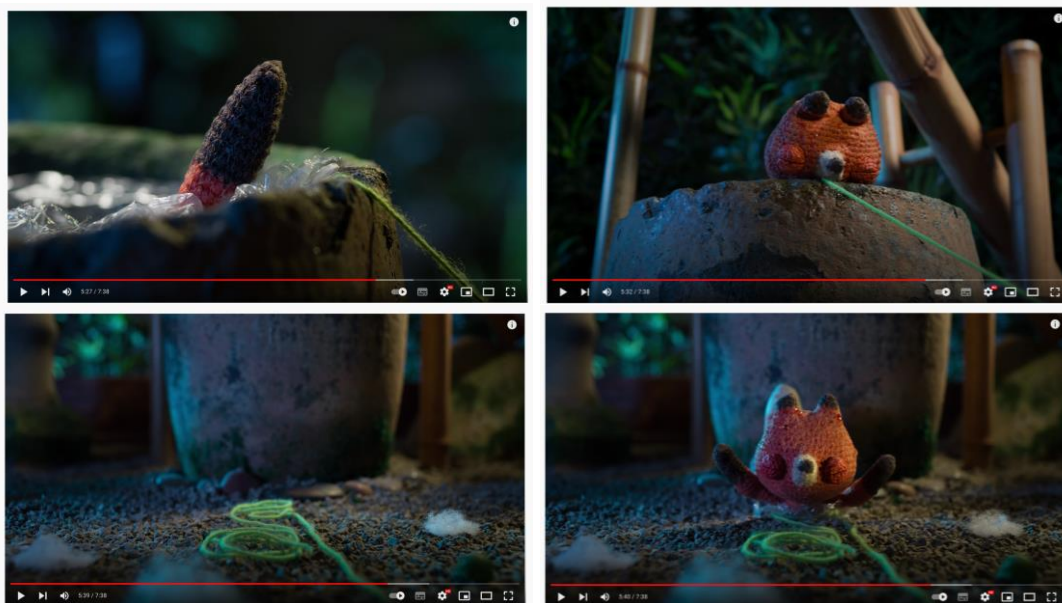
*Registro da resposta:*

Depois da leitura

Caro(o) professor,  
Projetar a  
videoanimação  
duas vezes e depois  
da leitura explorar  
as questões  
propostas

- analisar cenas conjuntas
- solicitar o resumo do enredo da videoanimação
- chamar a atenção para detalhes relevantes para o processo de produção de sentidos

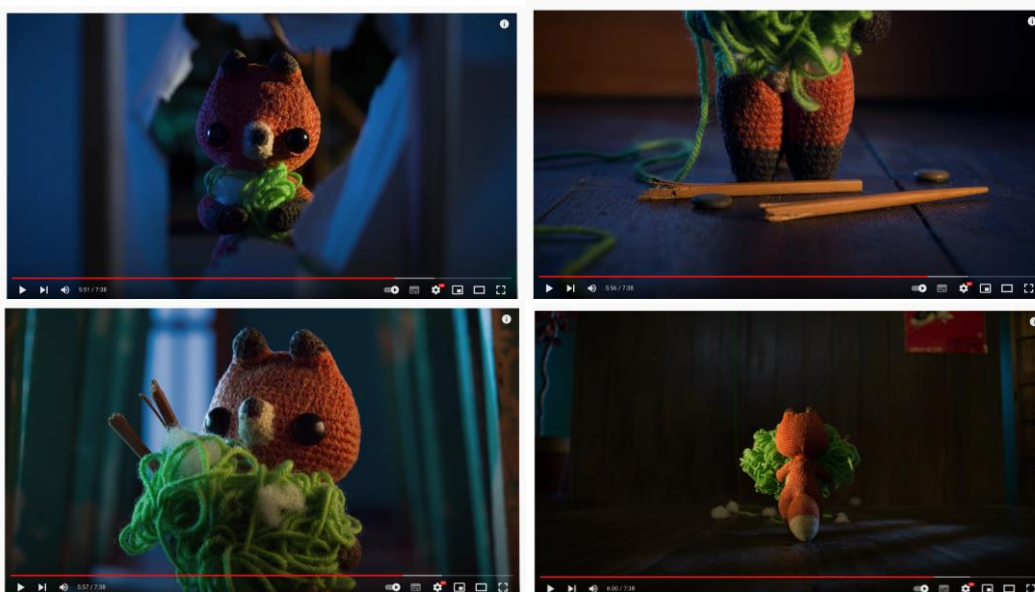
## Análise de sequências



O conjunto de cenas demonstra o momento em que a Raposa se salva. Nas cenas, é mostrado o processo vivenciado por ela durante o salvamento. No seu entendimento, por que uma das cenas projeta a linha verde no chão ao lado do barril de água?

*Registro da resposta:*

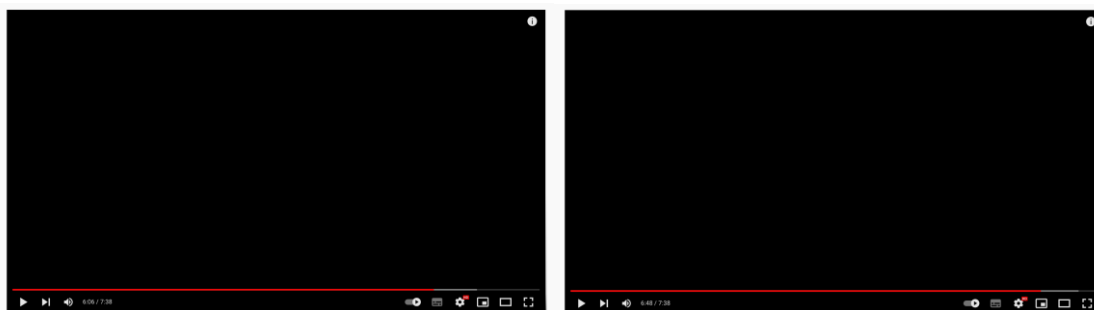
## Análise de sequências



O conjunto de cenas demonstra o momento em que a Raposa se salva. Nas cenas, é mostrado o processo vivenciado por ela durante o salvamento. No seu entendimento, por que uma das cenas projeta a linha verde no chão ao lado do barril de água?

*Registro da resposta:*

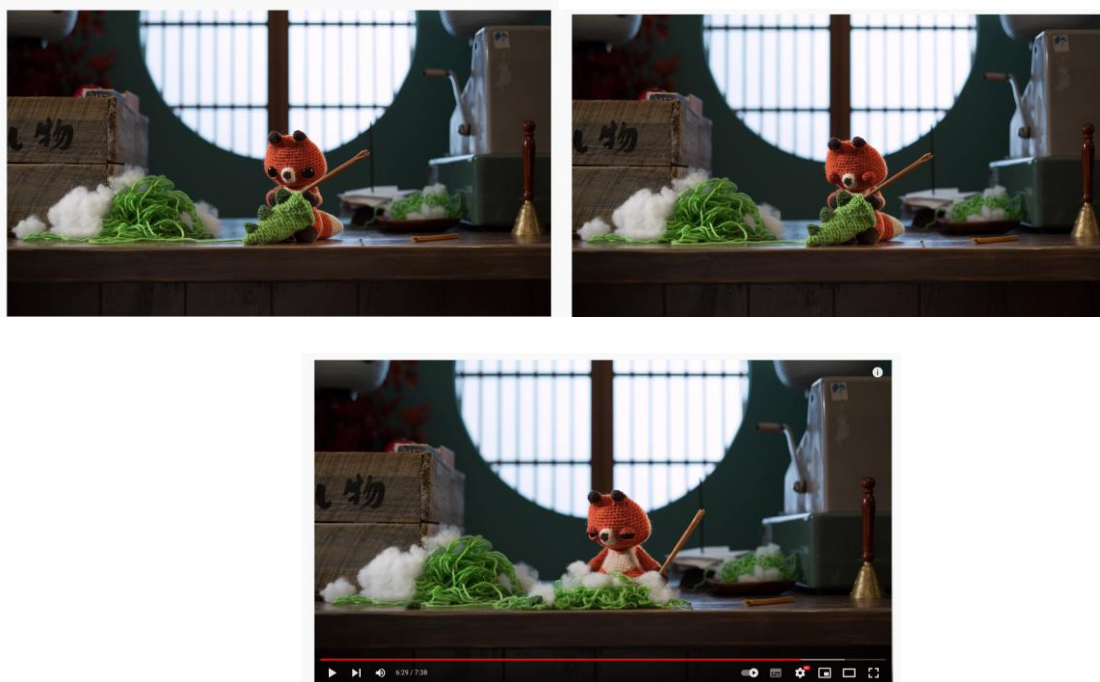
### Articulação entre partes da sequência textual



Em dois momentos do vídeo, há a projeção de uma tela escura. No cinema, essa técnica é chamada fade-out. O que essa técnica sugere a você? Qual foi o efeito de sentido que ela provocou em você?

*Registro da resposta:*

### Confirmação de previsões: conteúdo temático



As cenas apresentadas desvelam atitudes e comportamentos. No seu entendimento, qual é a temática explorada pela videoanimação? Qual é o seu propósito enunciativo?

*Registro da resposta:*

## Consolidação de aprendizagens sobre contexto de produção: produtores e autoria



A videoanimação termina com as informações sobre os produtores. Entre vários outros profissionais, merecem destaque o diretor, o produtor do texto, os responsáveis pela animação e pela música etc. No seu entendimento, por que esse tipo de produção envolve tantos profissionais no processo de produção?

*Registro da resposta:*

## Avaliando o percurso de leitura

### Questionário de Análise do percurso de leitura

| Questões   | sim | Em parte | Não | Justificativa |
|--|-----|----------|-----|---------------|
| 1. Você considerou a leitura do texto difícil?                         |     |          |     |               |
| 2. Você gostou do texto lido?  |     |          |     |               |
| 3. Você considera que a escolha dos personagens foi adequada?          |     |          |     |               |
| 4. O texto explora vários conflitos que tornam o enredo complexo. Você |     |          |     |               |



## REFERÊNCIAS

- ADAMES, Fatima Andreia. Possibilidades de significação de cor em imagens on-line: recontextualização do discurso científico e interdiscursividade. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 11, n. 2, 2013, p. 87-111.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KARWOSKI, Alcir; GAYDCZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- 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**, Duque de Caxias, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2019.
- GOLDSMITH, Andrew. SLABE, Bradley. **Lost & Found | Oscar Shortlisted Stop-Motion Animation | Short of the Week**. YouTube, 2018.
- GUALBERTO, Clarice Lage. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 1, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: Edufu, 2013. v. 3, p. 1 - 19.
- KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual communication**, London, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Protocolos de Leitura. In: **Glossário Ceale**, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>. Acesso em: 28 maio 2021.
- MAGALHÃES, Rosineide. MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. A QUESTÃO DO SUPORTE DOS GÊNEROS TEXTUAIS (parte 1). **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- MARTIN, Marcel. A Linguagem Cinematográfica. São Paulo: **Editora brasiliense**, 2003.
- ROSÁRIO, Nísia Martins do. Importância da comunicação não verbal. In: Corporalidades, Ufrgs, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/corporalidades/importancia-da-comunicacao-nao-verbal/>. Acesso em 20 out. 2022.
- SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Edições 70, 1989.

SILVESTRE, Carminda. Multimodalidade: contributo para uma literacia multimodal. In: SILVESTRE, Carminda (Org.). **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, p. 98-101, 2015.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture**. NYV: Oxford University Press, 2001.

TRAJANO, Izabella da Silva Negrão. **A imagem como agente de representação social e ideológica no discurso multimodal**. 2013.

VAN LEEUWEN, Theo. *The language of colour: an introduction*. London: Routledge, 2011.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. Introdução à multimodalidade. **Contribuições da Gramática**, 2015.

VIEIRA, Josenia. Globalização, tecnologias e linguagens. In: SILVESTRE, Carminda (Org.). **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, p. 15-42, 2015.