

Márcia Carla Pereira Costa

Helena Maria Ferreira

UMA **PROPOSTA**  
DE **PROTOCOLOS**  
DE **LEITURA**  
PARA O **TRABALHO**  
COM **VIDEOANIMAÇÃO**



Márcia Carla Pereira Costa

Helena Maria Ferreira

UMA **PROPOSTA**  
DE **PROTOCOLOS**  
DE **LEITURA**  
PARA O **TRABALHO**  
COM **VIDEOANIMAÇÃO**



São Paulo



2024



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C837p

Costa, Márcia Carla Pereira -

Uma proposta de protocolos de leitura para o trabalho com videoanimação / Márcia Carla Pereira Costa, Helena Maria Ferreira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-979-6

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99796

1. Leitura. 2. Textos multissemióticos. 3. Videoanimação. 4. Protocolos de Leitura. 5. Formação de professores. I. Costa, Márcia Carla Pereira. II. Ferreira, Helena Maria. III. Título.

CDD 372.471

Índice para catálogo sistemático:

I. Leitura

II. Formação de professores

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik
Tipografias	Acumin, Rockwell, Bebas
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Autoras	Márcia Carla Pereira Costa Helena Maria Ferreira

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

*livro@pimentacultural.com*

*www.pimentacultural.com*



2 0 2 4

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Agumario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica*

*Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patrícia Biegging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**

*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>10</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
CAPÍTULO 1	
<b>Estratégias de leitura:</b>	
contribuições para o ensino .....	<b>16</b>
Antes da leitura.....	27
Durante a leitura.....	32
Depois da leitura .....	42
CAPÍTULO 2	
<b>Protocolos de leitura:</b>	
dimensões teóricas e metodológicas .....	<b>45</b>
Protocolos de leitura:	
em busca de uma caracterização.....	47
Importância dos protocolos de leitura.....	59
CAPÍTULO 3	
<b>Protocolos de leitura:</b>	
orientações para o estudo do gênero videoanimação .....	<b>66</b>
Proposta de questionamentos para o encaminhamento de um protocolo de leitura.....	75
Antes da leitura.....	76
Durante a leitura.....	82
Depois da leitura .....	102

Considerações finais.....	107
Referências.....	110
Sobre as autoras.....	118
Índice remissivo.....	119

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de modo especial, à coordenação do Programa Institucional Residência Pedagógica.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* (APQ-00452-22).

À Coordenadoria de Gestão Estratégica da Faelch (CGE), de modo especial, ao servidor Luiz Paulo Brianezi Valim e à equipe da Coordenadoria de Secretaria Integrada da Faelch (CSI), de modo especial, à servidora Juliana Ribeiro do Carmo, pela preciosa colaboração no encaminhamento das ações do planejamento estratégico, que culminaram na publicação desta obra.

Ao Reitor da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAG/UFLA), que nos concedeu o financiamento desta obra.

À Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG/UFLA), pelo apoio dado na execução do planejamento estratégico dos programas de pós-graduação da Faelch.

Ao chefe do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/UFLA), professor Rodrigo Garcia Barbosa e à coordenadora do Curso de Letras, professora Mauriceia Silva de Paula Vieira, ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, professor Regilson Maciel Borges, pelo apoio e pelo incentivo dispensados a este projeto de divulgação científica.

# 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.

Nesse sentido, para compreendermos os modos de organização do processo de ensino e de aprendizagem da leitura, partimos 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, considerando a afirmação de Molina (1992, p. 4), de que “a leitura deve ser ensinada ao longo do período da escolarização”, este livro elege como objeto de discussão as estratégias de leitura, que são procedimentos utilizados na atividade leitora como

1 Para Travaglia (2001), na concepção de linguagem como processo de interação, a língua é usada não apenas para a comunicação, mas 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).

forma de sistematizar procedimentos para a qualificação da 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 socio-cognitivista, consideramos que as discussões sobre as estratégias de leitura podem ser estendidas para uma abordagem interacionista, de modo a abarcar dimensões formais e discursivas.

Nesse movimento, em que partimos da teorização desenvolvida por Solé (1998) e buscamos contemplar as dimensões interacionais do processo de leitura, consideramos válido pontuar que 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 sociodiscursivas<sup>2</sup>. Partimos 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. (Rojó, 2004; Gomes, 2017).

Além disso, merece destaque o fato de que as discussões sobre as estratégias de leitura ainda se centram em textos produzidos na modalidade verbal escrita. Isso é compreensível, pois o contexto

2 Ressaltamos que a presente obra buscou construir um diálogo entre pesquisadores de linhas teóricas distintas, de modo a considerar as contribuições de cada um deles para a reflexão sobre a leitura e sobre seu ensino.

social da época em que a obra de Solé (1998) foi publicada era constituído por acesso bastante restrito às tecnologias digitais. Com a ampliação das interações entre sujeitos, por meio de mídias digitais, tornou-se muito recorrente a circulação de textos multissemióticos<sup>3</sup>, 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 a formação de leitores proficientes, este livro tem por objetivo propor uma discussão acerca dos protocolos de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula.

A discussão proposta se justifica não somente pela razão de considerarmos os protocolos de leitura como procedimentos eficazes na formação de leitores proficientes – em concordância com Leal (2014), Girotto e Souza (2010), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2018), Leffa (1996) e Santos (2007) –, mas também pelas potencialidades para a viabilização de uma proposta sistematizada para a leitura de videoanimação. A análise detida desse gênero em sala de aula pode trazer contribuições significativas para a formação de leitores, já que apresenta, de modo bastante recorrente, a problematização de questões sociais, relevantes para uma atuação cidadã e uma congregação de recursos semióticos que pode favorecer a compreensão dos diferentes modos de produção de sentidos.

3 Vale destacar que os conceitos de multimodalidade e multissemiiose, recorrentemente, são utilizados como sinônimos. Para Rojo (2013, p. 9), o termo multimodalidade refere-se a “uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) e outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas”. Nenhum texto é constituído única e exclusivamente pelo aspecto verbal. Mesmo os textos cuja constituição não contempla recursos como imagens, cores e símbolos diversos, são graficamente organizados em um determinado suporte. A leitura e escrita levam em consideração aspectos como o *layout* (alinhamento, paragrafação, espaçamento entre linhas, uso ou ausência de colunas), tipografia e recursos gráficos como negrito e itálico, por exemplo.

Nesta obra, apresentamos uma discussão sobre as estratégias de leitura, a partir da leitura da obra de Isabel Solé (1998), que subsidia a discussão acerca do trabalho com a leitura, que abarca três momentos basilares: antes, durante e depois da leitura, buscando uma ampliação dos referenciais teóricos em uma perspectiva discursiva. Além disso, tratamos dos 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. Aqui, 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, ressaltamos a possibilidade de alternância de etapa a depender dos objetivos propostos e dos procedimentos metodológicos selecionados para a mediação do processo de leitura.

Para ilustrar a discussão teórica aqui disponibilizada, apresentamos uma proposta didática, envolvendo a videoanimação *Lost and Found* (Perdidos e Achados)<sup>4</sup>, de Andrew Goldsmith e Bradley Slabe (2018), que contempla 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. Assim, considerando as etapas de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, propostas por Solé (1998), a proposta didática apresenta várias possibilidades de intervenção que poderão ser selecionadas, adaptadas e utilizadas pelos professores para um trabalho na perspectiva dos protocolos de leitura.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JEQZ5Tb-6Ps>. Vale destacar que a utilização de imagens neste livro se circunscreve a propósitos de pesquisa e de ensino/formação de professores, ou seja, não são utilizadas para fins comerciais. Os textos selecionados são produções que apresentam várias possibilidades de discussão, o que se configura como uma contribuição substancial para a formação de leitores críticos.

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 nas etapas da leitura: antes, durante e depois da leitura, este livro 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”. Assim, esperamos que as discussões aqui propostas sobre as estratégias de leitura possam contribuir para o encaminhamento de práticas pedagógicas mais sistematizadas e mais reflexivas.

## SUMÁRIO

# 1

## **ESTRATÉGIAS DE LEITURA:**

CONTRIBUIÇÕES  
PARA O ENSINO

*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).*

Neste capítulo, apresentaremos 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. Além disso, serão acrescentados exemplos e comentários que podem contribuir para o redimensionamento da proposta teórica e metodológica apresentada pela autora, o que pode propiciar a atualização de pressupostos e um direcionamento para uma abordagem discursiva. Essa abordagem busca atualizar a discussão proposta por Solé (1998), considerando as pesquisas recentes da área e as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

A autora inicia o texto com um questionamento sobre o que é uma estratégia. Para a autora, uma estratégia envolve uma habilidade 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” (Solé, 1998, 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. (1998, p. 70)

Ao considerar que as estratégias devam ser ensinadas e que elas fomentam a melhoria da proficiência leitora, Solé (1998) traz contribuições substanciais para as práticas educativas, uma vez que essa prática de linguagem passa a ser concebida como conteúdo de ensino.

Ao discutirmos a questão dos conteúdos de ensino, tomamos como referência as orientações propostas Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 67) que atribui centralidade ao texto

como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o

desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Assim, ao articularmos a posição de Solé (1998) em relação ao ensino das estratégias às disposições da BNCC no que diz respeito a tomar o texto como unidade de trabalho (considerando o contexto e as mídias e semioses), emerge a necessidade de uma revisitação dos estudos sobre as estratégias de leitura.

Desse modo, podemos considerar que ler e compreender um texto implicam em mobilizar estratégias para o processo de produção de sentidos e para a (re)construção do projeto de dizer dos produtores, levando em consideração a multiplicidade multissemiótica dos textos. Isso demanda não somente um olhar para o tratamento dado ao conteúdo temático, mas também a discussão sobre as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, os seus modos de organização (estrutura composicional, combinação de semioses e efeitos de sentidos etc.) e de funcionamento (propósito comunicativo, posicionamento enunciativo, escolhas realizadas pelos produtores, suportes de circulação, perfil dos leitores etc.). Além disso, há a necessidade de mobilização de conhecimentos prévios e o estabelecimento de relações com o contexto sociocultural. 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. Assumir-se a posição de sujeito-leitor é atentar-se para os modos de organização e de funcionamento dos textos e refletir sobre os modos de realização da ação leitora.

Diante do exposto, consideramos que as situações enunciativas em que acontecem a leitura no contexto escolar devem implicar o aluno como sujeito da leitura. Para Solé (1998), é imprescindível que o leitor, ao ser interpelado a ler, assuma uma posição ativa, que segundo ela, está, intrinsecamente, relacionada às vivências experienciais, ou seja, ao nosso conhecimento de/sobre o mundo.

Outra questão relevante abordada pela autora é a necessidade de buscarmos compreender como essa prática de linguagem se realiza, com vistas a minimizar as dificuldades de leitura. Ao discutirmos sobre essa questão, não estamos tratando de estratégias apenas como uma técnica, mas como um momento de reflexão sobre o nosso perfil de leitor (como realizamos a ação leitora, quais são as nossas preferências, que tipo de leitura nos é demandado e como realizar esse tipo específico de leitura).

Nesse ponto, podemos nos reportar a uma situação típica do cotidiano escolar: muitos alunos que ingressam no ensino superior, por exemplo, apresentam estranhamento em relação à leitura de textos acadêmicos. Nesse sentido, compreender modos de leitura para dinamizar o processo pode ajudá-los a diminuir as dificuldades apresentadas. Assim, Solé (1998) recomenda que ao nos depararmos com um problema, podemos pausar a leitura, buscar compreender a nossa dificuldade e acionar um procedimento específico para minimizá-la (ex.: reler o excerto, examinar o contexto, realizar inferências etc.). Essas ações realizadas, de modo sistematizado, podem contribuir para minimizar problemas de compreensão.

A partir dessas considerações, a autora ressalta 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 (Solé, 1998, 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 e disponibilidade, facilitando “a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p. 73).

Essa discussão pode ser ilustrada 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 ilustrado nos exemplos a seguir:

#### **Exemplo 1 – Procedimento leitor segundo o objetivo de 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. 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.

*Fonte: Cuminale (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 1 – Exemplo questão de prova (2014)**

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

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

Fonte: Enem (2014).

**Figura 2 – Exemplo questão de prova (2006)**

**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](http://www.msc.es)



Fonte: Ministerio de Sanidad (2006).

A partir dos exemplos citados, 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 1 – Questões implicadas na compreensão leitora**

Questões implicadas na leitura	Questões que podem ser propostas
Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura	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: adaptado pelas autoras de Solé (1998, p. 73-74).*

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;

e (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, a partir do qual o professor e os alunos podem partilhar conhecimentos e procedimentos; (b) o professor exerce a função de interlocutor-mediador, 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; e (c) a criação de andaimes<sup>5</sup>, 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<sup>6</sup>: 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; e (c) leitura silenciosa: o professor deve permitir que os alunos leiam de modo mais autônomo.

- 5 Metáfora usada pela autora para explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem dos alunos. "Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que a criança já seja capaz de resolver. Mas, da mesma maneira que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas –, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente" (Solé, 1998, p. 76).
- 6 Chamamos atenção para o termo "modelo", que, não se refere à mera imitação. Em se tratando da interação com gêneros discursivos diferenciados, cabe ao professor mobilizar saberes sobre a linguagem por uma determinada sociedade). Desse modo, compreendemos que, mesmo se baseando em modelos sociais de referência, o leitor irá elaborar sua representação particular da situação de contexto, durante a atividade de leitura. Ao afirmarmos que o professor assume o papel de "outro modelar", destacamos as contribuições dele para uma discussão acerca de diferentes questões implicadas na leitura de um texto, tais como: contexto de produção do texto, situação enunciativa; plano discursivo e propriedades linguístico-semiótico-discursivas, além de construir relações com outros textos que poderão ser objeto de leitura por parte dos alunos para ampliação dos repertórios culturais.

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. No entanto, vamos discorrer sobre cada momento, considerando a relevância de uma sistematização de procedimentos quando se trata de ensinar a ler.

## ANTES DA LEITURA

Ao discorrer sobre a etapa antes da leitura, Solé (1998) abarca seis questões, que, no nosso entendimento, são relevantes para a formação docente e para o encaminhamento de práticas pedagógicas mais sistematizadas, a saber:

- a. ideias gerais sobre a prática da leitura: 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: o aluno 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 às 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, que devem ser considerados nas situações de ensino, uma vez que irão direcionar os modos de leitura. Para a autora, ler um texto para obter uma informação precisa pode mobilizar procedimentos diferenciados de ler para seguir instruções ou ler para revisar o próprio texto. Assim, compreender o objetivo e a situação de leitura contribui para a proficiência da atividade.

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:

- a. Ler pode ser uma atividade prazerosa: é relevante considerar que, no âmbito dos percursos formativos voltados aos docentes, sejam abordados espaços para se discutir sobre o prazer de ler para a proposição de situações de leitura que mobilizem o interesse pela leitura.
- b. Ler abarca duas situações: a que se trabalha a leitura e a que se lê são relevantes, ou seja, uma proposta pedagógica para o encaminhamento das práticas de leitura (planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades didáticas) e as especificidades dos comportamentos e gestos de leitura mobilizados pelos alunos para a realização das atividades didáticas propostas. Isso implica analisar os modos como a

leitura será encaminhada e os modos e as condições em que os alunos exercitam a ação leitora.

- c. A leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite: o ensino da leitura cumpre diferentes propósitos formativos, por isso é relevante variar as estratégias de avaliação da leitura, de acordo com o objetivo proposto pelo professor.
- d. O professor é referência de leitura para os alunos: além de se figurar como o sujeito mediador de estratégias para incentivar a ação leitora, o professor é uma importante referência para os alunos, seja em relação aos gestos de leitura a serem adotados (provocações e encaminhamentos didáticos), seja em relação às discussões e indicações de textos lidos por ele (ou de criação de espaços para diálogos sobre leituras).
- e. A leitura não é uma atividade de competição, da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções: é importante atender às orientações das instâncias regulamentadoras do processo educativo, no entanto, o professor, no cotidiano da sala de aula, pode evitar que a leitura seja cobrada para fins de classificação de desempenho que cria competição entre os leitores, uma vez que essa prática está, intrinsecamente, relacionada às construções culturais, aos conhecimentos de mundo, às experiências de leitura, que não são as mesmas para todos os alunos.
- f. O professor deve variar as diferentes situações de leitura (oral e silenciosa, coletiva e individual) para alcançar diferentes objetivos: cada situação de leitura possibilita a exploração de diferentes habilidades (por exemplo, se a leitura oral propicia um trabalho com a entonação/pontuação, a escuta atenta e a percepção da expressividade, a leitura silenciosa possibilita o desenvolvimento da autonomia leitora, o respeito aos

ritmos de aprendizagem e a realização de inferências; se a leitura coletiva possibilita o diálogo entre leitores, o apoio nas dificuldades e troca de conhecimentos prévios e de impressões sobre o texto, a leitura individual permite uma interação mais subjetiva com o texto lido, respeitar as preferências pessoais e conciliar tempos e estilos de leituras).

- g.** Pensar na complexidade da leitura e nas habilidades dos alunos pode diminuir desafios na atividade leitora: a proposição de atividades de leitura parte da adequação do processo de seleção de textos a serem lidos, o que deve considerar o conteúdo temático, a organização composicional, o estilo de linguagem, bem como o interesse e o nível de desenvolvimento dos alunos e o planejamento pedagógico.
- h.** A leitura deve representar um desafio para os alunos: no encaminhamento das atividades de leitura, além da diversificação das tarefas a serem realizadas pelos alunos, é necessário que o professor explore diferentes habilidades, de modo a tornar o processo de leitura uma atividade estimulante. Nesse sentido, o momento pré-leitura é de fundamental importância para a construção de um espaço de mobilização para o ato de ler.
- i.** Há situações de leituras mais motivadoras que outras: o professor pode demonstrar aos alunos que cada situação de leitura cumpre um propósito social, e, por isso, é relevante o contato com diferentes gêneros discursivos. Ler está intrinsecamente relacionado às demandas da situação discursiva em que a ação leitora se realiza. Assim, para um aluno, ler uma bula de medicamentos pode ser menos motivador que ler um conto de suspense, por exemplo.
- j.** A leitura está relacionada às relações afetivas que os alunos possuem com os textos: o estabelecimento de uma situação

de envolvimento afetivo pode contribuir para um processo de leitura com mais engajamento. Assim, a leitura de uma reportagem pode ser antecedida de uma problematização com alguma situação do cotidiano, de modo a ampliar o interesse pelo texto proposto.

- k. Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem variar: além do objetivo comunicativo de cada gênero discursivo, os objetivos dos leitores também podem ser diversos. Com a disseminação das mídias sociais, os leitores podem, por exemplo, acessar uma receita culinária apenas para ter dicas de preparação de pratos e não para, efetivamente, preparar o alimento.
- l. Dar explicação sobre o que será lido ajuda o aluno a ativar conhecimentos prévios: assim como toda atividade enunciativa acontece na interação, a leitura de um texto se constitui como um acontecimento em que se estabelece um diálogo. A mobilização de conhecimentos sobre o conteúdo temático e sobre o gênero que será lido pode contribuir para a contextualização da atividade leitora.
- m. Considerar o gênero/tipo de texto ajuda o aluno se situe no processo de leitura: tendo em vista que se trata de uma situação de ensino e de aprendizagem e que os textos/gêneros discursivos são objetos de ensino, a apresentação de algumas características de organização e de funcionamento do texto lido/gênero a ser lido pode contribuir para a qualidade da compreensão.
- n. Chamar a atenção dos alunos para alguns aspectos do texto os ajuda no percurso de compreensão: a leitura é uma prática de linguagem que deve ser ensinada, por isso, cabe ao professor antecipar dificuldades que poderão ser apresentadas pelos alunos, destacar questões que poderão ser relevantes

para o processo de compreensão, buscar uma articulação com o contexto social dos alunos etc.

- o. Pedir aos alunos para exporem o que já sabem sobre o conteúdo que será tratado no texto pode auxiliá-los na construção de repertórios: em face da heterogeneidade constitutiva das turmas de alunos, uma discussão prévia sobre a temática abordada pelo texto a ser lido pode favorecer a mobilização/ampliação de conhecimentos prévios.

## DURANTE A LEITURA

Solé (1998) reitera que a maior parte da atividade compreensiva e a maior parte do esforço do leitor ocorrem no momento que corresponde ao 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), esse momento é relevante porque permite um aprofundamento das questões textuais e um estudo sobre os modos de leitura. Para a autora,

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 (p. 115).

A atividade de leitura, na concepção defendida pela autora, é uma tarefa complexa, uma vez que cada tipo de texto 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-histórico e ideológicos), é necessário que o aluno tenha uma mediação pedagógica, que contemple “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”. Assim, ao tratarmos do momento ‘durante a leitura’, consideramos as situações de exploração do texto, com várias atividades desenvolvidas pelo professor.

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, a autora destaca 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; e (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, tais como “proporcionar aos alunos um trecho que contenha erros ou inconsistências, pedindo que eles as encontrem – e algumas vezes não lhes pedir nada, para ver se também as detectam” (Solé, 1998, p. 123), conforme exemplo, a seguir:

## Exemplo 2 – Análise de inconsistências de um texto

### A garrafa de água

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.

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, sentado 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: Varella (2021).

Conforme podemos 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. Nessa direção, destacamos a importância de se problematizar o processo de produção de sentidos, buscando romper com o mito da interpretação única. Assim, a discussão sobre a coerência deve ser explorada em sala de aula, por meio de proposição de momentos de discussão sobre inconsistências constatadas nas diversas produções textuais que circulam socialmente. Segundo Rojo (2002, p. 3),

Mais recentemente, 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. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.

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 (exemplo a seguir). 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, conforme podemos observar no exemplo a seguir.

### Exemplo 3 - Leitura 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:

Agora, quero que você retire todos os \_\_\_\_\_ 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: Esopo apud Maria Cecília (2024).*

Além disso, a autora propõe ao professor solicitar o resumo de partes de um texto, que exige do leitor a atenção para uma parte que pode ser relevante para a compreensão do texto lido. No exemplo a seguir, é apresentado exemplo de atividade didática que explora a habilidade de resumir.

#### **Exemplo 4 - Exploração da habilidade de resumir**

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 manjericão. A pizza ganhou o majestoso nome da rainha: Margherita.

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.

*Fonte: Marcelo Duarte (2022).*

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 eles. 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 (Solé, 1998, p. 130).

Nessa perspectiva, a concepção do que é ensinar a ler por parte do professor é fundamental. Se “quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever” (Solé, 1998, p. 131), ensinar a ler pressupõe articular as diferentes situações de ensino da leitura e garantir uma aprendizagem significativa. Salvaguardadas as diferenças de posicionamentos teóricos, podemos articular a afirmação de Solé (1998) à perspectiva dialógica, que implica uma atitude responsiva por parte do leitor, segundo a qual, o sujeito

No que diz respeito especificamente ao ensino e aprendizagem de língua materna (LM), a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos (Zozzoli, 2012, p. 264).

Diante do exposto, o momento durante a leitura se constitui como um espaço para o diálogo sobre o texto lido, o que deve abarcar questões ligadas ao conteúdo temático e suas relações com o cotidiano dos alunos, bem como aspectos relacionados aos modos de organização do texto e das escolhas realizadas pelos produtores para a construção do projeto de dizer. Problematizar questões relacionadas ao texto pode contribuir para que os alunos possam assumir uma atitude responsiva não somente perante a temática proposta pelo texto, mas também ao seu posicionamento diante de questões suscitadas pelo texto lido.

## 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, discutir sobre o tema é diferente de se discutir a ideia principal. Identificar a ideia principal implica considerar o gênero e os objetivos de leitura, mas, principalmente, as escolhas realizadas pelo(s) produtor(es) para a construção do projeto de dizer. Nesse ponto, há outras 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.

Aqui, cabe-nos uma pontuação: é relevante considerar que a temática do texto estará, intrinsecamente, relacionada à situação enunciativa, o que se diferencia da posição de Solé (1998). Nessa direção, Ortega e Costa-Hübes (2017, p. 15) destacam a importância do trabalho com o conteúdo temático,

que envolve todo texto-enunciado, uma vez que o estudo desse elemento leva o aluno a contemplar o gênero e sua função social revelada por meio dos interlocutores, seus propósitos discursivos e seus posicionamentos valorativos; o contexto sócio-histórico e ideológico que envolve a situação de produção; o suporte e o veículo de circulação, dentre outros aspectos que envolvem os entornos do texto em estudo. Atentar para esse elemento significa refletir sobre fatores verbais e extra verbais que organizam o discurso. Assim, é essencial assumir essa postura no trabalho com o gênero na sala de aula, pois direciona para o ensino da língua viva, constituída socialmente, já que é possível reproduzir na escola situações concretas de uso da linguagem, o que torna a leitura e a escrita significativas e imprescindíveis para a vida fora da escola.

Para as autoras, o conteúdo temático abarca todo o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar seus limites linguísticos, uma vez que se apresenta com a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação, que, por sua vez, é individual e irrepetível.

Outra questão abordada por Solé (1998) 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.

Lopes-Rossi (2002) considera que para produzir qualquer texto com efetiva circulação social, o aluno precisa ter consciência das condições em que é produzido e como ele circula na nossa sociedade. Nessa direção, para a produção de um resumo, o aluno deve conhecer tais condições, buscando compreender quem escreve esse gênero, qual o seu propósito ao escrevê-lo, em que tipo de mídia circula, como as informações que aparecem nesse gênero

são conseguidas, que tipo de resposta o leitor pode dar ao texto ou que reação ou influência pode ter devido a essa leitura.

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. Esses três tipos de perguntas, além de explorar diferentes habilidades, podem contribuir para o acolhimento de discentes com diferentes habilidades de 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 Girotto 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.

A partir da discussão acerca das estratégias de leitura, apresentaremos, no próximo capítulo, uma reflexão sobre os protocolos de leitura.

# 2

**PROCOLOS  
DE LEITURA:  
DIMENSÕES TEÓRICAS  
E METODOLÓGICAS**

*Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de 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 torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural: não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura (Bresson, 2011, p. 26-34).*

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 alunos. 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>7</sup>. Além da potencialidade de formar

7

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 incluisse 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).

sujeitos-cidadãos para a interação com produções textuais constituídas por múltiplas 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 atividade complexa (Leffa, 1996), buscamos tratar de um dos procedimentos metodológicos reconhecidamente eficaz para o ensino da leitura, qual seja, protocolo de leitura, que apresenta potencialidades para a formação de leitores.

## PROTOCOLOS DE LEITURA: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO

Ao discorrermos sobre o conceito de protocolos de leitura, destacamos que vários 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 Neweel e Simon (1972), 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) e de 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.

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 (2002), 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 (Sá; Albuquerque; Quintero, 2017, 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” (Chartier, 1996, p. 96). Nesse âmbito, é relevante considerar o papel do autor (e os 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”<sup>8</sup>

8 Destacamos, aqui, que considerando a proposta deste livro de abordar a leitura de videoanimações, a equipe de produção (produtor, diretor, cenografista, maquiador, fotógrafo, técnico de iluminação etc.) exercem papel relevante para o processo de produção de sentidos.

(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 (1996), Leal (2014), no glossário CEALE (versão eletrônica), 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".

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, autorregulação do processo de leitura etc. Essa natureza complexa da atividade de 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 abordagem da Psicolinguística, a autora esclarece que

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).

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 registrem 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 a questão dos protocolos de leitura, cujo autor destaque é o próprio Chartier (1996), supracitado, Leal (2014) 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 ajuda na 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, p. 133), “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”.

Batista e Galvão (1999, p. 25) consideram 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”.

Na mesma linha, Santos (2009, p. 135) complementa que “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”.

Desse modo, os protocolos de leitura não devem ser considerados procedimentos únicos para o encaminhamento das práticas de ensino. A sala de aula é, por si, um espaço de interação em que os acontecimentos são considerados realizações de enunciados concretos.

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”.

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” (Santos, 2007, p. 82). Conceber o leitor como sujeito significa compreender o seu lugar social de leitor. 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) 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 habilidade de pensamento estratégico para organizar a ação leitora. Essa organização permite a qualificação dos critérios de eficácia. Assim, se os sujeitos são mobilizados a refletirem 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 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 forma 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).

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” (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, consideramos 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.

## 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 nesse processo, o texto poderá ser compreendido de maneiras diferentes até mesmo pelo leitor que realiza a leitura de um mesmo texto em momentos diferentes, uma vez que a sua interpretação poderá não ser a mesma.

Segundo Santos (2009), é essencial a análise da leitura, associando o texto de modo articulado às práticas de 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 “andaimes” 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, p. 156), 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 fisgados, 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 escute, faça um retorno ao lugar por onde o autor passou e deixou marcas, indícios, pistas (Mesquita, 2012, p. 156).

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”. A autora ainda pontua a necessidade de promoção de perguntas sobre o texto, cabendo ao professor atuar como mediador do processo de leitura, de modo a contextualizar o texto e a atividade de leitura.

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>9</sup> e estar situado no contexto social dos alunos.

9 De acordo com Paoletti, Montibeller e Prezotto (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”. (p. 5) 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 interpeçoal) 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 intrapeçoal).

Assim, 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.

Desse modo, 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 no percurso de leitura representa uma possibilidade ímpar para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica 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 sistematizados, 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.

Assim, considerando que as potencialidades dos protocolos de leitura para uma sistematização das práticas educativas, buscamos, no capítulo seguinte, explorar possibilidades de uso desse procedimento para a leitura de videoanimações.

## SUMÁRIO

# 3

**PROCOLOS  
DE LEITURA:**  
ORIENTAÇÕES PARA  
O ESTUDO DO GÊNERO  
VIDEOANIMAÇÃO

*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 (Derrida, 1976 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 didática 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.

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”.

Complementando o exposto, Vieira (2015, 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”.

Ao buscarmos caracterizar os textos multimodais, podemos nos reportar a Silvestre (2015, p. 98) que 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).

Nessa direção, o processo de ensino-aprendizagem da leitura deve compreender a multimodalidade, que segundo Dionísio (2011, p. 50) se refere "às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc."

Para promover um ensino que acompanhe os avanços da globalização e da educação, é necessário que escolas, professores, 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 base de aprendizagem para lidar e atuar socialmente na atualidade.

Podemos considerar que, na leitura de texto multimodal, os vários recursos semióticos escolhidos pelos produtores para a construção do projeto de dizer, podem trazer dificuldades para leitores menos experientes. A diversidade de mecanismos os detalhes que precisam ser considerados e que são indiciadores de sentido exige habilidades específicas por parte do leitor. Assim, não basta apenas ler as palavras, é necessário que se tenha atenção aos diferentes recursos: expressões, cores, imagens, tamanhos, ângulos.

Dessa maneira cada vez mais precisamos ensinar e aprender a reconhecer os recursos multissemióticos inseridos no texto.

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<sup>10</sup> (Silvestre, 2015, p. 137).

A utilização dos recursos multimodais em sala de aula pode promover uma aprendizagem significativa e ainda auxiliar na formação de leitores integrais capazes de realizarem leituras dos mais diferentes temas e nos mais diferentes meios e se posicionarem criticamente no contexto social de que fazem parte. Além disso, é, notadamente, diversificada a quantidade de recursos semióticos que constituem os textos (cores, imagens, iluminação, sons, movimento, expressões faciais, enquadramento etc.), o que exige habilidades diversas para uma leitura mais dialógica e mais interativa.

Em conformidade com Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019, p. 129-130), podemos 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 sógnicas que participam do processo de produção dos sentidos.

10

O termo "literacia multimodal" equivale à noção de letramento e "*empowerment*" ao processo de empoderamento social e político do indivíduo capaz de levá-lo a transformar a realidade – o mundo.

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. Segundo Villarta-Neder e Ferreira (2019), analisar esses mecanismos em uma proposta de leitura de textos audiovisuais exige uma articulação de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Para os autores,

Entender a textualização das produções fílmicas, como a da videoanimação, por exemplo, significa considerar o conjunto de processos (formais e interacionais) que contribuem para que um texto possa se constituir como um todo significativo, em um acontecimento enunciativo. Nessa direção, consideramos que uma análise de uma peça audiovisual impõe a compreensão das relações de significado entre as semioses que compõem o gênero (falas, gestos/expressões faciais, movimentos, sons, iluminação, enquadramento, perspectiva, planos, cores etc), bem como a importância de cada semiose para a construção dos sentidos, em relação ao contexto social representado no/pelo texto. (p. 595)

O quadro a seguir apresenta, em linhas gerais, alguns recursos que compõem a textualização de textos multissemióticos.

**Quadro 2 – Recursos semióticos**

Imagens	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);  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).
Enquadramento	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).

Som	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, 2021).
Expressões faciais	<p>Podem ser usadas para expressar sentimentos (alegria, angústia, ansiedade, sofrimento) e podem ser analisadas a partir de movimentos da cabeça, sobrancelhas, franzir de testa, olhar. Podem indicar concordância, discordâncias, dúvidas, surpresa e coordenar o fluxo da conversa (Stumpf, 2005).</p> <p>Apresentam uma complexa rede de significações, fruto da inter-relação de olhos, sobrancelhas, músculos da testa, nariz, lábios, queixo.</p> <p>Possuem alto poder expressivo, de modo especial, os olhos e a boca.</p> <p>É importante considerar que olhos e boca são os dois elementos mais expressivos da face (músculos dos olhos, pelo tamanho da pupila, pela intensidade (tempo), pela direção e pela distância) (Aumont, 2000).</p> <p>Merece destaque o movimento de sobrancelha, movimentos de cabeça, gestos e postura.</p> <p>Considerar que os músculos labiais em combinação com os músculos dos olhos são usados para expressar 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> <p>Carregam um conjunto de possibilidades de significados que podem ser selecionados pelos produtores/intérpretes, conforme suas necessidades comunicativas em determinado contexto (Kress; Van Leeuwen, 2002).</p> <p>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; 2006; Tamanini-Adames, 2013).</p>
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).

*Fonte: organizado pelas autoras.*

Apresentamos alguns dos recursos semióticos e suas características para contribuir com a compreensão leitora. Ressaltamos que o leitor/espectador 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 podem contribuir para uma aprendizagem significativa para formação de leitores responsivos ativos.

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

Ao iniciarmos a proposta de protocolo de leitura, é relevante destacar que não existe uma determinada sequência temporal a ser seguida rigidamente. A atividade de leitura é dinâmica, e as questões propostas são apenas para servir de referência ao professor. Além disso, foram exploradas diferentes dimensões na proposta apresentada, as quais devem ser selecionadas pelo professor, de modo a não tornar o processo de leitura enfadonho. A seguir, constam as etapas para a proposição de protocolos de leitura.

**Quadro 3 – Etapas para a proposição de protocolos de leitura**

<b>Etapas</b>	<b>Sugestões de atividades</b>
Preparando para a leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar o objetivo da leitura.</li> <li>• Ativar/atualizar conhecimentos prévios.</li> <li>• Realizar diagnósticos sobre o gênero e o tema.</li> <li>• Provocar a construção de previsões sobre o texto.</li> <li>• Exigir a responsabilidade dos alunos na execução da tarefa.</li> </ul>
Durante o percurso de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediar o processo de leitura.</li> <li>• Provocar a atitude ativa dos alunos.</li> <li>• Incitar a seleção de marcas do texto, formulação e confirmação de hipóteses.</li> <li>• Alternar situações de ensino realizadas de modo individual e compartilhado.</li> <li>• Explorar questões linguísticas, semióticas e discursivas.</li> <li>• Prever dificuldades por parte dos alunos e propor estratégias de mediação.</li> <li>• Avaliar o processo de leitura.</li> </ul>

Etapas	Sugestões de atividades
Avaliando a leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar ao aluno para: identificar o tema do texto, a ideia principal.</li> <li>Explorar a elaboração de resumos.</li> <li>Propor questionamentos acerca do texto.</li> <li>Pedir a produção de organizadores gráficos (esquemas, quadros, mapas conceituais etc.).</li> <li>Avaliar o percurso de leitura (dificuldades, descobertas etc.).</li> </ul>

*Fonte: organizado pelas autoras.*

Para a proposta de protocolos de leitura, selecionamos a videoanimação *Lost and Found* (Perdidos e Achados), de Andrew Goldsmith e Bradley Slabe (2018), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=35i4zTky9pl>.

Antes de apresentarmos as atividades propriamente ditas, consideramos relevante destacar questões que foram abordadas na parte teórica e que são importantes para a proposição de uma proposta de leitura.

#### Quadro 4 – Orientações metodológicas para a leitura de videoanimação: antes da leitura

Procedimentos	Proposições
Definição dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler para refletir sobre o conteúdo temático proposto pela videoanimação.</li> <li>Analisar escolhas de recursos semióticos realizadas pelos produtores para a construção do projeto de dizer da videoanimação;</li> </ul>
Atualização de conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar uma discussão acerca do gênero videoanimação;</li> <li>Fazer uma breve apresentação da videoanimação proposta para leitura (suporte de circulação, produtores, personagens, tipo textual narrativo), por meio de questionamentos;</li> </ul>
Realização de antecipações (previsões ou hipóteses)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar hipótese sobre o tema e a ideia central da videoanimação;</li> <li>Explorar o título da videoanimação.</li> </ul>

*Fonte: elaborado pelas autoras (2021) a partir de Solé (1998).*

**Quadro 5 – Orientações metodológicas para a leitura de videoanimação: durante a leitura**

Procedimentos	Proposições
Exploração da estrutura narrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor questionamentos acerca dos conflitos e dos procedimentos adotados pelos personagens para a resolução dos problemas;</li> <li>• Destacar cenas que são relevantes para a compreensão do enredo;</li> </ul>
Análise de recursos semióticos, das escolhas realizadas pelos produtores e de seus efeitos de sentidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar cenas em que são utilizados recursos semióticos como pistas relevantes para a construção da narrativa;</li> <li>• Analisar os efeitos de sentidos suscitados pela escolha e pela combinação de recursos semióticos (enquadramento, cores, iluminação, expressão facial, gestos, sons, movimentos etc.);</li> </ul>
Realização de antecipações (previsões ou hipóteses) e inferências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o vídeo por meio de pausas protocoladas, com questionamentos acerca das cenas sequenciais que permitam a antecipação de acontecimentos;</li> <li>• Solicitar justificativas acerca dos posicionamentos manifestados pelos alunos;</li> <li>• Selecionar cenas para o levantamento de inferências;</li> </ul>
Levantamento de questões que contribuem para a (re)construção do projeto de dizer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir o texto em partes e propor questionamentos acerca da organização do gênero videoanimação, do contexto de produção, de circulação e de recepção;</li> <li>• Propor questionamentos que permitam o estabelecimento de relações entre partes da videoanimação;</li> <li>• Propor questões sobre o desfecho da narrativa da videoanimação.</li> </ul>

*Fonte: elaborado pelas autoras (2021) a partir de Solé (1998).*

**Quadro 6 – Orientações metodológicas para a leitura de videoanimação: depois da leitura**

Procedimentos	Proposições
Exploração da estrutura narrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor uma produção de um resumo da narrativa constitutiva da videoanimação;</li> </ul>
Sistematização sobre o tema explorado pelo texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor um debate acerca da temática explorada pela videoanimação, buscando uma articulação com o contexto social;</li> <li>• Problematicar a questão do conteúdo temático, que pode ser abordado de modo diverso a depender do contexto de leitura: amizade, perda de um ente querido, persistência etc.;</li> <li>• Explorar questionamentos sobre características psicológicas dos personagens;</li> </ul>
Análise sobre o gênero estudado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor uma discussão acerca do propósito comunicativo da videoanimação analisada;</li> <li>• 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.;</li> </ul>
Aprendizados sobre recursos semióticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor a sistematização de aprendizados acerca dos usos de recursos semióticos: tipos e efeitos de sentidos.</li> </ul>

*Fonte: elaborado pelas autoras (2021) a partir de Solé (1998).*

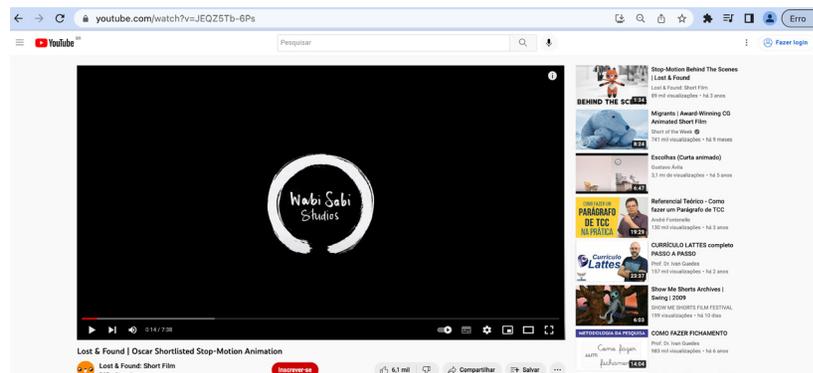
## PROPOSTA DE QUESTIONAMENTOS PARA O ENCAMINHAMENTO DE UM PROTOCOLO DE LEITURA

Ao iniciarmos a apresentação de alguns questionamentos que o professor poderá realizar no desenvolvimento de uma proposta didática de leitura, na perspectiva dos protocolos, “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”, conforme citado anteriormente (Chartier, 1995, p. 220).

## Antes da leitura

1. Exploração do contexto de circulação do texto: análise sobre o suporte em que o texto circula.

**Figura 3 – Suporte textual**



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

Ao explorar o contexto de circulação do texto, alguns questionamentos podem ser realizados, a partir de pausas no próprio vídeo ou de capturas de tela que contenham dados sobre a videoanimação. Seguem alguns exemplos de questionamentos:

*Qual é o suporte em que o texto *Lost & Found* circula? De que modo posso ter acesso a um texto que circula nesse suporte? Que característica possui esse suporte textual? Por que o texto se inicia com a imagem da produtora do vídeo? Quais informações sobre o texto podem ser acessadas? Esse texto se configura como uma videoanimação. Você, provavelmente, já assistiu alguma animação? Se sim, você se lembra do nome de uma delas? Que características uma videoanimação possui?*

Ao discutir a videoanimação com os alunos, o professor pode analisar o suporte<sup>11</sup> de circulação, considerando que a produção em pauta circula em mídias sociais (plataforma *YouTube*, que pode ser acessada por meio de computadores e celulares). Normalmente, uma produção em vídeo se inicia ou se finaliza com a indicação do estúdio que a produziu. *Wabi Sabi Studios* é uma empresa, localizada na Austrália. É possível localizar mais informações sobre a videoanimação no link <https://www.lostandfound.film/>. Além disso, é importante articular o texto analisado com a vida cotidiana.

2. Levantamento de hipóteses sobre o texto: apresentação da situação.

*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? Por que os personagens são de espécies diferentes? Por que eles se apresentam em posição "de costas" para os leitores-espectadores? O que a posição/o modo em que os personagens foram apresentados sugere para você? Observe que os personagens se encontram posicionados em posição central na cena. O que essa escolha sugere para você? Os personagens foram apresentados abraçados, o que essa escolha sugere? Se você observar, os personagens foram apresentados inicialmente por meio de uma tela de celular. Por que será?*

11 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).

**Figura 4 – Apresentação dos personagens**



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

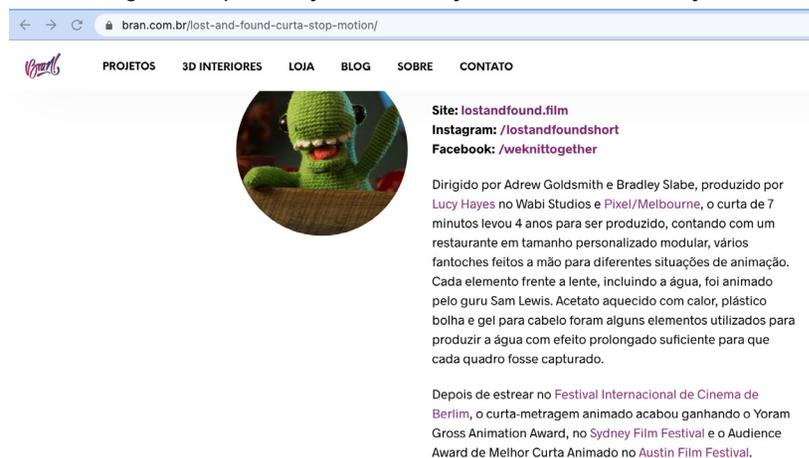
A proposta desta atividade é a realização de antecipações, procedimento relevante para o processo de produção de sentidos e para a mobilização do interesse pela leitura por parte do leitor. Nesse momento, não se busca uma resposta correta, mas um levantamento de possibilidades. O professor poderá explorar, inicialmente, a imagem dos personagens (raposa e dinossauro). A escolha de animais personificados em figuras humanas pode sugerir uma busca de se evitar identificações diretas com determinados seres humanos em função de semelhanças físicas. Essa escolha se assemelha às fábulas, que buscavam tratar das virtudes, de modo metafórico. Já a escolha de personagens de diferentes espécies pode sugerir que os sentimentos devem existir independentemente das diferenças.

No que diz respeito aos modos de representação dos personagens, é relevante que haja uma discussão em sala de aula, sendo permitidas várias inferências. Como exemplo, os personagens foram representados de costas para que fosse evidenciado o abraço ou que eles estavam apreciando a natureza, entre outras possibilidades apontadas pelos alunos. O posicionamento central pode sugerir a

relevância dos personagens para a cena, mas pode ser inferido como uma escolha do profissional de imagem que adota a simetria como princípio para a apresentação. Em relação à posição, o abraço pode sugerir sentimentos (amizade, amor, companheirismo etc.), o que permite sinalizar para uma relação conjugal ou de amizade. Por fim, no que diz respeito à projeção dos personagens em uma tela de celular, é possível inferir que se trata de uma memória (foto de arquivo), ou de uma apresentação dos personagens da videoanimação que pode ser acessada pelo aparelho celular, entre outras possibilidades.

3. 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.

**Figura 5 – Apresentação de informações sobre a videoanimação**



*Fonte: Lost [...] (2019).*

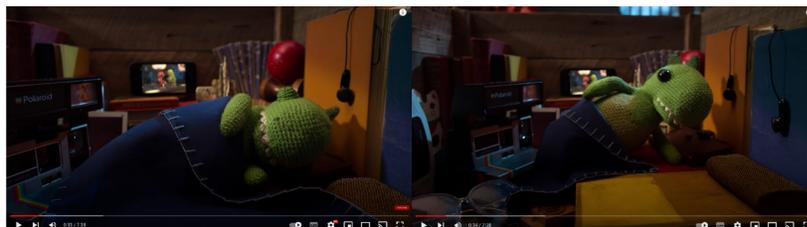
Acessar informações sobre o processo de produção e de circulação de um texto constitui uma estratégia relevante para a motivação para a leitura. Nesse sentido, o professor pode fazer alguns questionamentos:

*Você considera que informações sobre o processo de produção dos textos são relevantes para a interpretação do texto? Por quê? As produções fílmicas possuem vários autores que participam do processo de produção. Você considera que essas participações interferem no processo de produção de sentidos? Você considera a informação acerca da premiação recebida é relevante para o sujeito-espectador? Por quê?*

Ao realizar o questionamento sobre a importância de se buscar informações sobre o texto lido, o professor propiciará condições para que os alunos reflitam sobre procedimentos que podem qualificar o percurso de compreensão do projeto de dizer dos produtores. Para analisar a questão de autoria na produção de videoanimações, recomendamos o acesso ao site: <https://www.lostandfound.film/>. Sugerimos uma discussão sobre a importância dos diferentes profissionais para o processo de produção de sentidos (fotografia, som, iluminação, cenário, vestuário, voz etc.). Além disso, é importante destacar que uma premiação é um reconhecimento pela qualidade da produção.

4. Levantamento de hipóteses sobre o texto: uma narrativa se inicia com a apresentação da situação.

**Figura 6** – Apresentação da situação inicial



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*Qual é o ambiente em que a narrativa se inicia? Que elementos visuais comprovam a sua resposta? Que implicações, no seu entendimento, essa escolha de ambiente traz para o decorrer da história? Você consegue antecipar? Qual é a relação da iluminação do ambiente com a cena em pauta?*

Ao analisar o ambiente, o professor pode levantar questões que permitam aos alunos a compreensão do espaço em que a narrativa se inicia, que, no caso em pauta, uma espécie de depósito de um restaurante japonês. Essa inferência se apoia na presença de um caixote, com a inscrição “itens perdidos” e de vários outros objetos que fazem remissão à cultura japonesa. No caso em específico, o espaço compartilhado pelos personagens sugere que ambos tinham uma relação afetiva. Quanto à iluminação, o professor poderá problematizar que, normalmente, o ambiente (do tipo depósito) possui pouca iluminação. Mas, nesse momento da cena, o jogo de luzes pode sugerir mais de uma interpretação, como o contexto de descanso (situação normalmente adequada para o personagem dormir), ênfase no personagem (luz incide sobre o Dinossauro para destacá-lo).

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

**Figura 7** - Apresentação do título



Fonte: *Vídeoanimação Lost & Found (2018)*.

*Qual pode ser o motivo da escolha do título do texto? Qual pode ser o motivo de o título se apresentar escrito com linhas de crochê? Qual pode ser o motivo de os produtores terem escolhido um*

*fundo preto quando da apresentação do título? E das cores das linhas com as quais são escritas as palavras?*

Nessa discussão sobre o título, é relevante que o professor traduza ou solicite aos alunos que façam a tradução. É importante que sejam propiciados espaços para a ampliação dos conhecimentos prévios para que os alunos possam levantar hipóteses. Assim, a discussão sobre o espaço da narrativa poderá ajudar nessa atividade. Em relação ao fato de o título ser escrito com linha de crochê pode estar atrelado ao modo com que os personagens são produzidos (amigurumi)<sup>12</sup>. Além disso, o fundo preto pode ser usado para destacar a inscrição (título) e as cores coincidem com as cores dos personagens. A junção entre as palavras do título pode sugerir o vínculo de afeto existente entre eles.

*Durante a leitura*

Ao tratarmos do momento durante a leitura, consideramos válido levar em conta que essa etapa compreende as várias atividades didáticas propostas pelo professor e mais de uma exibição da videoanimação. Assim, ao projetar a videoanimação, recomendamos a realização de pausas protocoladas para o levantamento de inferências e confirmação de hipóteses. Aqui, cabe destacar que, na realização de antecipações, não há resposta certa ou errada, mas possibilidades de construção de sentidos. Além disso, destacamos a importância de o professor chamar a atenção para detalhes que são relevantes para o processo de produção de sentidos. No que diz respeito aos questionamentos propostos, ressaltamos que alguns deles devem ser realizados durante a primeira exibição, a partir de pausas, para que sejam realizadas as

12

A palavra "amigurumi" surgiu da conjugação de duas outras palavras japonesas: "ami" que significa malha e "nigurumi" que significa bicho de pelúcia. Segundo a tradição japonesa, os amigurumis possuem uma "alma", que os converte em companheiros e confidentes para o seu dono, proporcionando proteção e consolo. Para a criança, eles podem representar símbolos de amizade, cumplicidade e companhia, e servem de apoio para o seu desenvolvimento afetivo (Targanski, 2021).

inferências. Outros questionamentos devem ser realizados após a exibição, uma vez que exigem a conjugação ou a comparação de cenas e incidem para questões da progressão temática. Destacamos, ainda, que foram feitos vários questionamentos, cabendo ao professor selecionar aqueles que estiverem relacionados aos objetivos da aula. A exploração de todos pode tornar a leitura enfadonha e criar rejeições por parte dos alunos. Uma vantagem de se explorar o gênero videoanimação, produzida em curta-metragem, é a projeção do texto mais de uma vez em sua totalidade.

1. Realização de inferências: espaço físico e caracterização do personagem.

**Figura 8** – Apresentação do personagem Dinossauro



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*O que será que o Dinossauro está vendo? O uso dos óculos pressupõe uma metáfora visual. Que metáfora seria essa? No caixote, está escrito "item perdido" (tradução feita pelas autoras com base em software de tradução), o que você infere a partir dessa informação?*

Por se tratar de uma produção que possui várias metáforas visuais, é relevante que essas questões sejam exploradas. Na busca de análise da progressão textual, esperamos que os alunos possam considerar a possibilidade de o Dinossauro estar olhando para a Raposa (que aparece no início da narrativa). Assim, o uso dos óculos poderia ser considerado como uma metáfora para “ver melhor”. Já a escolha do caixote (com a inscrição) não é neutra, pois pode sugerir as condições em que vivia o Dinossauro.

## 2. Realização de antecipações.

**Figura 9 – Apresentação do personagem Raposa**



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*Em que local a personagem Raposa está? O que você supõe que irá acontecer com a personagem Raposa?*

No processo de compreensão de um texto, é relevante explorar informações explícitas e implícitas. Aqui, a Raposa aparece na borda de um barril com água, o que pode suscitar a previsão de que ela poderá cair na água. Essa possível queda representa uma ação relevante para a construção da organização da narrativa, por isso, mesmo que se apresente um pouco óbvia, é importante ser explorada.

3. Levantamento de hipóteses sobre o texto: presença da pedra.

**Figura 10** – Antecipação a partir de presença de objeto na cena



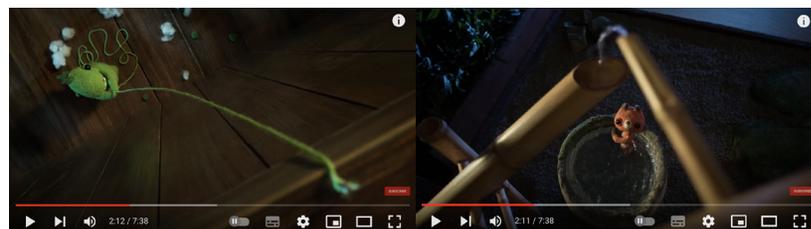
*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*Há alguns detalhes nas cenas que são indiciadores de sentidos. O que você acha que a presença de uma pedra ao lado da personagem pode ser importante para o desenvolvimento da narrativa?*

Embora na videoanimação, a pedra possa assumir duas funções relevantes ao longo da narrativa: (a) brinquedo (a Raposa se diverte jogando pedrinhas na água); (b) instrumento para resolução de um problema (a Raposa utiliza pedras para fechar a porta e tentar salvar o Dinossauro), o questionamento acerca do objeto se presta a chamar atenção dos alunos para detalhes. No entanto, as respostas certamente não irão prever essa possibilidade. Desse modo, o que se espera é que o aluno possa compreender que nenhuma escolha feita pelos produtores é neutra.

4. Levantamento de hipóteses sobre o texto: escolha da perspectiva.

**Figura 11** – Perspectiva de projeção das cenas



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*Você consegue antecipar uma justificativa para a escolha da perspectiva escolhida para a composição das cenas? Para projetar essas cenas, foi feita uma simulação de câmera. Qual é a perspectiva escolhida para a construção dessas cenas (de baixo para cima, de cima para baixo, ou de frente ou de costas? Você consegue justificar essa escolha?*

Recomendamos que o professor realize um estudo acerca das perspectivas e de seus efeitos de sentidos. Nessas cenas, a projeção de cima para baixo sugere uma condição de inferioridade dos personagens representados.

5. Levantamento de hipóteses sobre o texto: enquadramento.

**Figura 12** – Enquadramento na projeção de cena



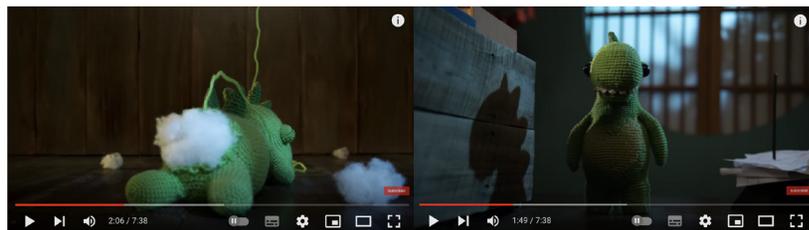
*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*Você consegue antecipar uma justificativa para o destaque na cauda da personagem Raposa? Você consegue antecipar o que poderá acontecer com a Raposa?*

Destacamos que o enquadramento é um dos recursos mais importantes da linguagem cinematográfica. Enquadrar se constitui como uma escolha feita pelos produtores para a construção do projeto de dizer, ou seja, uma decisão sobre o que é importante destacar em cada momento da produção. Enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme<sup>13</sup>. O foco na cena sugere que algo irá acontecer com ela. A focalização na cauda da Raposa serve para mostrar um acontecimento que irá desencadear toda a progressão da narrativa.

6. Levantamento de hipóteses sobre o texto: efeitos sonoros.

**Figura 13 – Efeitos sonoros**



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*Assista ao trecho da videoanimação. Quais sons você consegue perceber? Qual é a importância dos sons para a construção da videoanimação?*

Embora não se possa recuperar o efeito sonoro na imagem estática, é possível voltar às cenas e prestar atenção nos efeitos

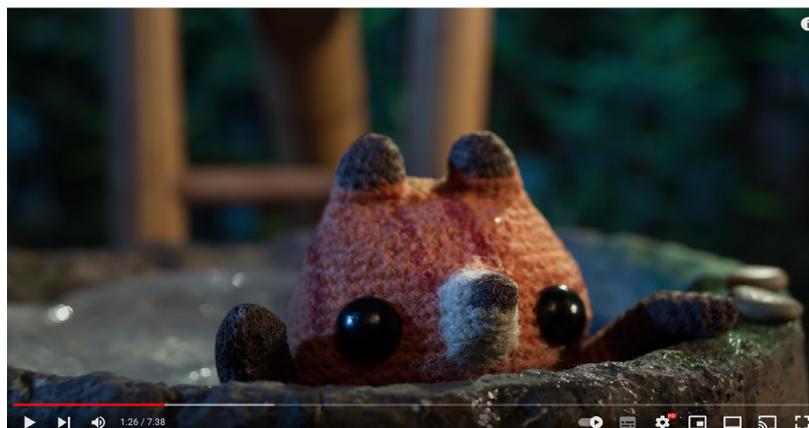
13

"Quem enquadra bem, com senso narrativo e estético, escolhendo acertadamente como as coisas e as pessoas são filmadas em cada plano do filme", consegue ter melhor qualidade na construção de uma história para ser contada em vídeo (O Livro, [2023?]).

sonoros. Nesse intervalo de tempo, o ritmo da música se intensifica, depois pausa, há vários ruídos que simulam cenas do cotidiano social (balanço, queda etc.). Recomendamos que o professor destaque a importância dos sons para a fluidez do texto. Uma estratégia interessante é assistir o excerto sem a presença de som (vídeo silenciado) e, depois, com a presença de som (em momento posterior). Aqui, a sugestão é que o professor explore os efeitos sonoros em um momento específico.

## 7. Confirmação de hipóteses sobre o texto.

**Figura 14** - Confirmação de hipóteses em relação a antecipação realizada



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*A sua hipótese levantada sobre o que poderia acontecer com a Raposa foi confirmada?*

É relevante considerar que a atividade de leitura é um processo de idas e vindas no texto. Assim, retomar uma hipótese anterior para a confirmação pode contribuir para a compreensão da relevância da articulação de partes da narrativa para a construção dos sentidos.

8. Levantamento de hipóteses sobre o texto: análise de ação da narrativa.

**Figura 15** – Análise de ideias principais



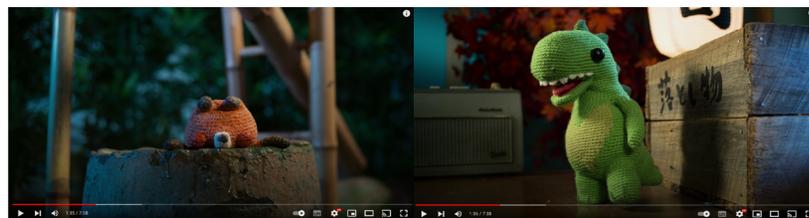
*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*O que você acha que o Dinossauro irá fazer?*

Ao assistir o Dinossauro saindo do caixote, é relevante que o professor busque criar expectativas sobre as possibilidades de desenvolvimento do enredo. Aqui, é bem provável que o aluno levante a hipótese de que o Dinossauro irá salvar a Raposa.

9. Levantamento de hipóteses sobre o texto: análise de movimento.

**Figura 16** – Movimento



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

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

O recurso de movimento em uma videoanimação pode ser explorado a partir de duas questões. Na produção de videoanimações, a sequência de imagens, projetada por meio de movimentos mais ou menos acelerados, irá representar ações (gestos, posturas, expressões faciais etc.). Além disso, o movimento também pode ser indiciador de sentidos quando o produtor escolhe a duração do tempo de projeção de cada cena. Assim, embora não se possa analisar o movimento a partir das imagens estáticas, aqui apresentadas, é importante que o professor chame a atenção para os efeitos de sentidos provocados a partir da alternância de projeção, ora da Raposa, ora do Dinossauro, que dinamiza a atenção do espectador, que precisará observar os acontecimentos narrados sobre cada um dos personagens. Desse modo, sugerimos que o professor explore os movimentos e seus potenciais efeitos de sentidos.

10. Levantamento de hipóteses sobre o texto: plano detalhe.

**Figura 17** – Plano detalhe



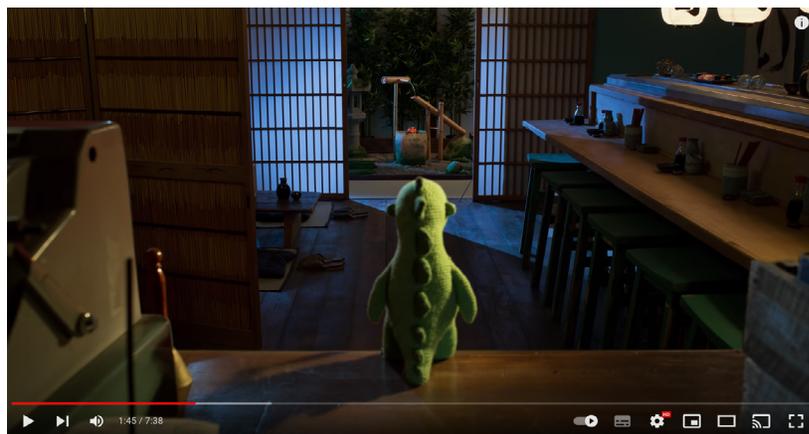
*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*Na cena, o prego é apresentado com destaque. Qual é a proposta de se utilizar um enquadramento do tipo plano fechado para a projeção desse objeto? Você consegue prever uma motivação para essa escolha?*

Na videoanimação, os produtores utilizam o plano detalhe para demonstrar determinados objetos, que serão relevantes para o processo de produção de sentidos. Aqui, há uma simulação de uma aproximação da câmera para chamar a atenção do espectador. No caso da videoanimação analisada, um simples prego e uma parte do corpo do Dinossauro são projetados de modo aproximado para que o espectador possa vê-los de modo mais nítido.

11. Levantamento de hipóteses sobre o texto: plano conjunto.

**Figura 18** - Plano conjunto



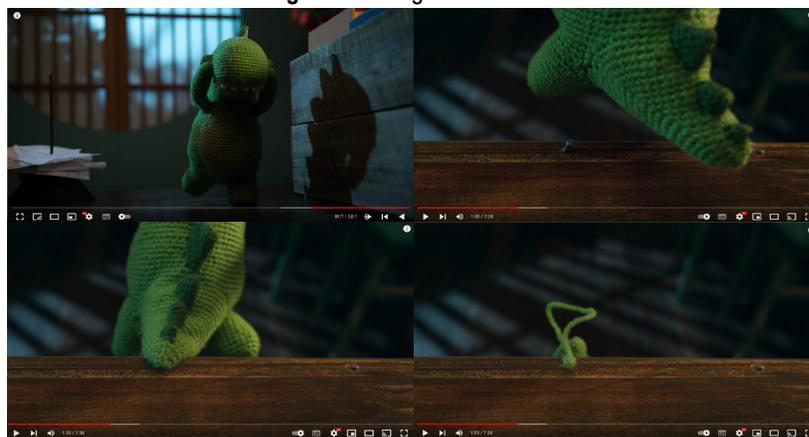
Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

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

Na discussão sobre as escolhas realizadas pelos produtores da videoanimação, é importante analisar os vários modos de produção de sentidos. Aqui, podemos considerar que a escolha do plano possibilita que tenhamos uma ideia de um conjunto (dois personagens enquadrados em uma mesma cena fílmica), concentrando a atenção do espectador nas relações entre eles. Assim, o leitor é colocado na mesma perspectiva do Dinossauro, ou seja, tendo uma visão semelhante a que ele tem. Esperamos que os alunos possam responder que conseguem identificar a Raposa por sua cor e pelo cenário que foram anteriormente apresentados.

12. Levantamento de hipóteses sobre o texto: seqüências de cenas.

**Figura 19 – Progressão textual**



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

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

Ao analisarmos uma narrativa, podemos focalizar a atenção no plano geral do texto e considerarmos as interações entre os personagens representados. No entanto, podemos, também, analisar uma seqüência de cenas vivenciadas por um determinado personagem.

Aqui, o professor pode realizar uma pausa na projeção e indagar sobre o que poderá acontecer com o Dinossauro.

13. Levantamento de hipóteses sobre o texto: posicionamento da cena.

**Figura 20** – Posicionamento da cena



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*Por que será que o produtor fez a escolha pela projeção invertida da cena? Por que o personagem Dinossauro não apareceu na cena?*

A discussão sobre essa cena invertida pode ser uma estratégia interessante para que os alunos desenvolvam uma atitude responsiva ativa, que considere os possíveis efeitos de sentidos suscitados pelas escolhas realizadas pelos produtores. Ao projetar a cena invertida, os produtores incitam o espectador a assumir o ponto de vista do Dinossauro (de cabeça para baixo), o que mobiliza estratégias de leitura.

14. Levantamento de hipóteses sobre o texto: desenvolvimento da narrativa.

**Figura 21** – Progressão temática



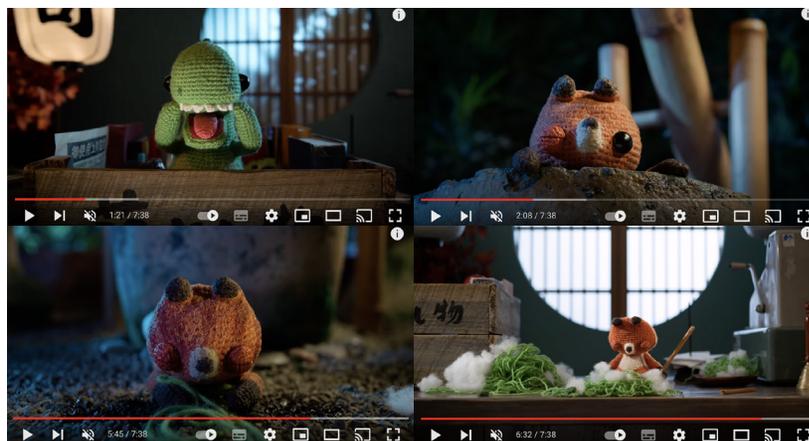
*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

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

A realização de antecipações promove o engajamento do leitor com o texto. Assim, levantar hipóteses sobre o desfecho da narrativa propicia ao aluno o interesse por continuar a leitura para verificar os desdobramentos que a história irá ter. Aqui, as respostas serão diversificadas.

15. Levantamento de hipóteses sobre o texto: expressões faciais.

Figura 22 – Expressões faciais



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

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

Os sentimentos e as emoções podem ser inferidos por meio de posturas, gestos e expressões faciais. No caso em pauta, merece destaque o olhar, que também se caracteriza como um recurso indiciador de sentidos. No primeiro quadro, o Dinossauro manifesta desespero (pelo fato de a Raposa ter caído na água); no segundo quadro, a Raposa se mostra incrédula (por ver que o Dinossauro estava se desfazendo); no terceiro quadro, tristeza (pela perda do Dinossauro); e no quarto quadro, cansaço/frustração (por não conseguir refazer o Dinossauro).

16. Levantamento de hipóteses sobre o texto: uso de recursos para criação de novos conflitos.

**Figura 23** - Organização da narrativa: novos conflitos



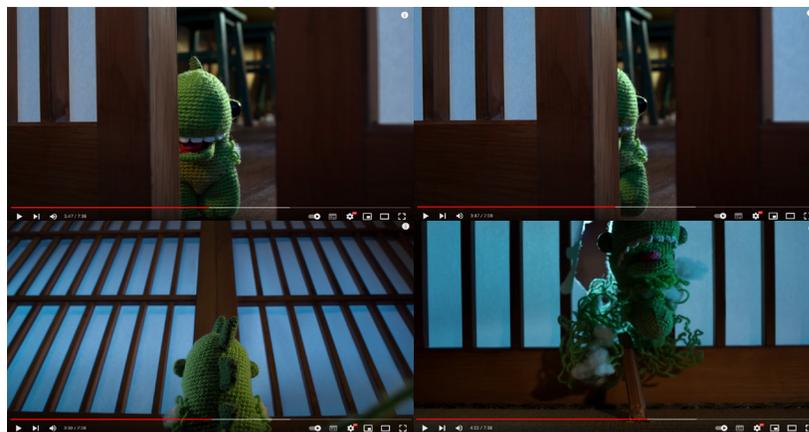
*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*As cenas demonstram um destaque para o cabo de madeira que segura a porta. O cabo pode ser considerado um elemento desencadeador de conflito. Você considera que o uso do episódio do cabo na narrativa teve qual propósito?*

É relevante que o professor explore as dimensões da organização narrativa da videoanimação. Nesse sentido, a inserção do cabo na história, além de promover mais suspense, faz com que o leitor vá se preparando para o clímax e para o desfecho de modo mais interessado.

17. Levantamento de hipóteses sobre o texto: fechamento da porta.

**Figura 24** – Drama por fechamento da porta



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*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 efeitos de sentidos esse conjunto de cenas suscita ao constituir-se como um novo conflito para a história?*

A videoanimação explora a luta do personagem Dinossauro para salvar a Raposa. Nessa perspectiva, a inserção de cenas em que a porta se fecha imprime na história mais uma dificuldade enfrentada pelo Dinossauro, o que cria um suspense e afeta a persistência do leitor para continuar a assistir o desfecho da narrativa.

18. Levantamento de hipóteses sobre o texto: repetição de cenas.

**Figura 25** – Repetição de cenas



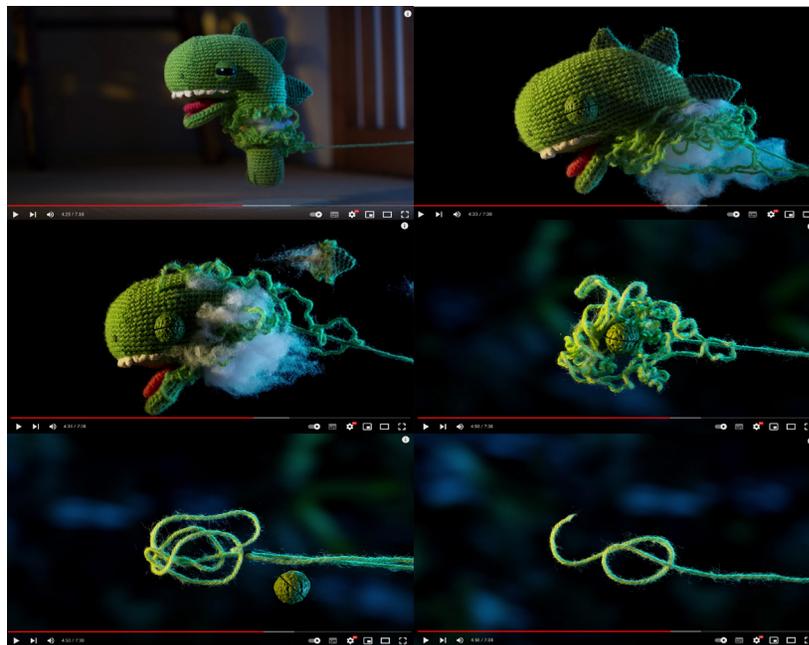
*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*A cena da fonte de água se repete ao longo da narrativa. Qual pode ser a motivação para que os produtores utilizassem essa estratégia de repetição?*

A repetição é uma característica que propicia a coesão do texto. No caso em pauta, essa estratégia pode sugerir a ideia de uma ação contínua, qual seja, a água é despejada toda vez que o tubo se enche.

19. Levantamento de hipóteses sobre o texto: sequência de cenas.

**Figura 26** – Sequência de cenas do desfazimento do Dinossauro



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*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)?*

Explorar os sentimentos vivenciados ao longo da história permite o desenvolvimento da sensibilidade estética. Aqui, as respostas serão livres.

20. Levantamento de hipóteses sobre o texto: progressão textual.

**Figura 27 - Progressão da narrativa**



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*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?*

Aqui, cabe ao professor criar situações em que os alunos possam compreender o motivo das escolhas feitas pelos produtores. Ao retomar cenas do início da narrativa sugere uma lembrança de cenas vividas, uma memória de uma experiência marcante na trajetória de vida.

21. Realização de inferência em relação às cenas específicas.

**Figura 28** – Realização de inferências em situações específicas



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*Ao retomar a imagem projetada no início do vídeo, no seu entendimento, qual foi o efeito de sentido proposto pelo autor? Qual é o efeito de sentido suscitado pelo descarregamento da bateria do celular? Você considera que a relação construída com o enredo da história foi adequada?*

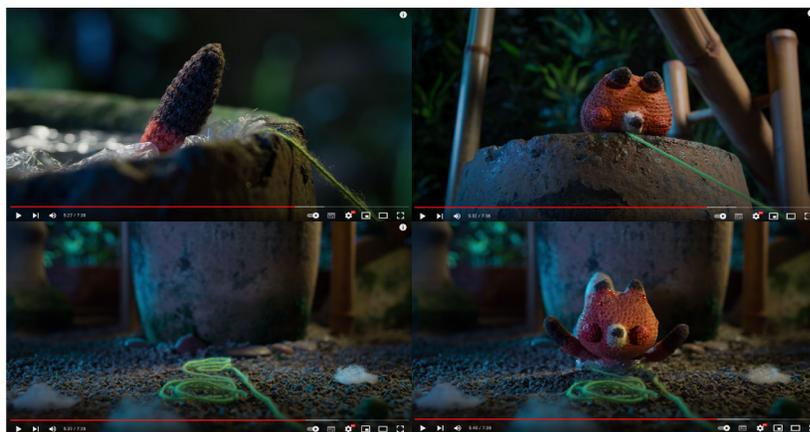
Ao final da narrativa, aparece outra metáfora visual: o desligamento do aparelho de celular por falta de bateria e um fundo preto, que pode indicar o término de uma situação, de uma história de vida.

## DEPOIS DA LEITURA

Ao tratarmos do momento pós-leitura, consideramos válido considerar que essa etapa compreende a sistematização das aprendizagens e saberes. Assim, recomendamos que o professor projete a videoanimação novamente e que permita que os alunos manifestem seus posicionamentos sobre a produção. Para complementar, sugerimos que seja analisada uma sequência de ações para que os alunos compreendam a progressão temática. Além disso, recomendamos a produção de um resumo do enredo, de modo que os alunos compreendam o plano geral da narrativa.

1. Análise de sequências.

Figura 29 - Salvamento da Raposa



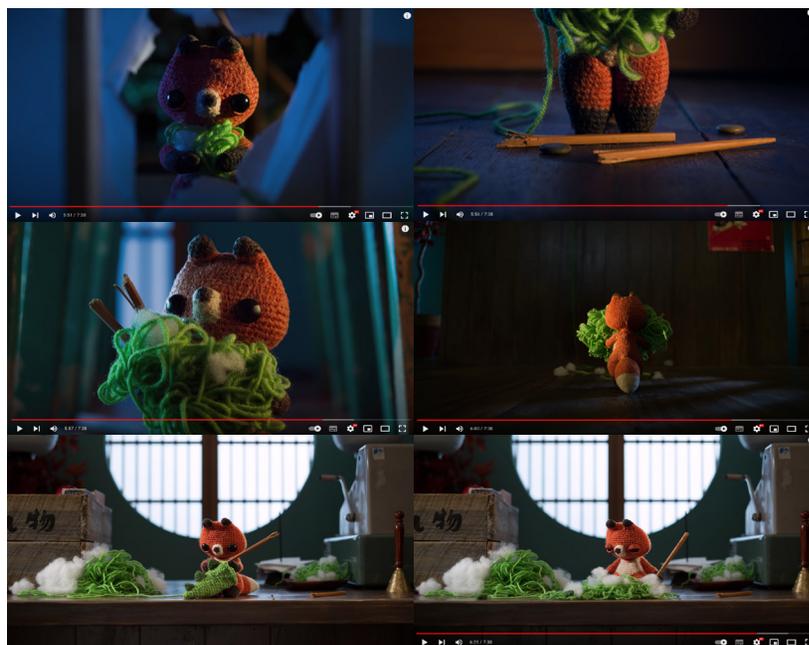
Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*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?*

Por se tratar de um texto predominantemente imagético, cada escolha representa uma orientação para o processo de produção de sentidos. No caso, a linha verde pode sugerir que o Dinossauro foi completamente desfeito, ou seja, teve o seu fim concretizado.

## 2. Análise de sequências: final da videoanimação.

**Figura 30** – Ação final



*Fonte: Videoanimação Lost & Found (2018).*

*O conjunto de cenas demonstra o momento em que a Raposa recolhe as linhas que formavam o Dinossauro. Para qual lugar ela está se dirigindo? O que será que ela vai fazer? As cenas apresentadas desvelam atitudes e comportamentos. No seu entendimento, qual é a temática explorada pela videoanimação? Qual é o seu propósito enunciativo?*

Levantar hipóteses sobre os desdobramentos do final da história pode ser uma excelente estratégia para a qualificação do processo compreensão, seja pela proposição de finais minimamente aceitáveis, seja pela manutenção do foco no desenvolvimento da narrativa. Aqui, as respostas serão livres. Em relação à temática explorada, os alunos poderão considerar diferentes possibilidades, como por exemplo: uma relação de amizade sincera; uma história de amor com final trágico; uma demonstração de amor etc. No que diz respeito ao propósito enunciativo, o professor poderá partir da discussão sobre o gênero videoanimação e buscando uma articulação com o título *Achados e Perdidos*.

3. Consolidação de aprendizagens sobre contexto de produção: produtores e autoria.

Figura 31 – Apresentação de créditos



Fonte: Videoanimação *Lost & Found* (2018).

*A videoanimação termina com as informações sobre os produtores. Entre vários outros profissionais, merecem relevância os destacados na figura analisada. No seu entendimento, por que esse tipo de produção envolve tantos profissionais no processo de produção? Você considera que esses profissionais interferem no processo de produção de sentidos do texto final?*

As respostas poderão variar, mas devem se direcionar para uma influência no processo de produção de sentidos, uma vez que cada profissional irá se orientar a partir de critérios técnicos de cada área de atuação.

#### 4. Avaliando o percurso de leitura.

**Quadro 7** – Questionário de Análise do percurso de leitura

Questões	Sim	Em parte	Não	Justificativa
Você considerou a leitura da videoanimação difícil?				
Você gostou da videoanimação?				
Você considera que a escolha dos personagens foi adequada?				
A videoanimação explora vários conflitos que tornam o enredo complexo. Você considera que o texto causa um sentimento de apreensão no leitor?				
Você considerou o desfecho adequado?				
Você mudaria alguma parte do enredo?				
Você considera que a videoanimação tem o propósito de fazer algum ensinamento, de provocar alguma reflexão?				
Você indicaria essa videoanimação para alguém?				
A leitura protocolada (pausada e com intervenção) facilitou a sua compreensão do texto?				
As escolhas dos produtores em utilizar recursos como imagens, sons, movimentos, gestos e expressões faciais, sem a presença de falas de personagens prejudicou a sua compreensão do texto?				
Tomando como base as questões propostas anteriormente, registre suas impressões aqui sobre a videoanimação assistida.				

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste livro, problematizar o ensino da leitura em sala de aula, a partir de uma retomada dos pressupostos teóricos dos estudos de Isabel Solé (1998) acerca das estratégias 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.

Além disso, buscamos discorrer sobre os protocolos de leitura e de suas potenciais contribuições 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 indicados 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, foram propostas várias possibilidades de exploração de questões que poderão ser utilizadas para a construção de protocolos de leitura, envolvendo uma videoanimação, intitulada *Lost & Found* (2018) e contemplando os momentos didáticos: antes, durante e depois da leitura.

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 desta obra, consideramos que 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 contemplam dimensões sociais, históricas e ideológicas, suscitadas pela leitura do texto, entre outras.

Desse modo, esperamos que este livro 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

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

BRAN. **Lost and Found** – Curta em Stop Motion. 21 fev. 2019. Disponível em: <https://bran.com.br/lost-and-found-curta-stop-motion/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 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 em: 17 out. 2021.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 5 ed. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da liberdade, 2011. p. 25-34.

CAMPAÑAS 2006 - Prevención del tabaquismo. Gracias por no fumar. **Ministério de Sanidad**, 12 jul. 2006. Disponível em: <https://www.sanidad.gob.es/en/campanas/campanas06/tabaco.htm>. Acesso em:

CECÍLIA, Maria. O menino e os pregos (História de Esopo). **Histórias que minha vó contava**, c2024. Disponível em: <https://www.historiasqueminhaavocontava.com/2022/03/16/o-menino-e-os-pregos/>. Acesso em: 20 maio 2021.

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

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

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

CUMINALE, Natalia. Por que as crianças estão cada vez mais infelizes? **Veja**, 12 fev. 2012. Disponível: <https://veja.abril.com.br/saude/por-que-as-criancas-estao-cada-vez-mais-infelizes>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1979.

DERRIDA, Jaques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DIONISIO, Angela. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir. M.; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUARTE, Marcelo. Saiba de onde vieram alguns nomes de comidas famosas. **Folha de São Paulo**, 24 jun. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/o-curioso/2022/06/saiba-de-onde-vieram-alguns-nomes-de-comidas-famosas.shtm>. Acesso em: 25 jun. 2022.

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**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/36936>. Acesso em: 10 jun. 2022.

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

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (Org.). **Práticas de leitura, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.

GIROTTI, Cyntia; 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.

GOLDSMITH, Andrew; SLABE, Bradley. Lost & Found | Oscar Shortlisted Stop-Motion Animation. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (7 min 38 s). Publicado pelo canal Lost & Found: Short Film. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JEQZ5Tb-6Ps>. Acesso em: 10 abr 2020.

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

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. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_705.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_705.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep - ENEM. **Caderno de provas (Segundo dia, caderno 6 cinza)**. Inep, 2014. Disponível em: [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). Acesso em: 22 jun. 2022.

JORGE, Carlos J. F. Protocolos de Leitura. **E-dicionário de termos literários**, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/protocolos-de-leitura>. Acesso em: 21 out. 2022.

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

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

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

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.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**. The grammar of visual design. 2. ed. New York/London: Routledge, 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, Wilson. J. **Aspectos de leitura**. Porto Alegre. Sagra: Luzzatto, 1996.

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

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. *In*: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; RODRIGUES, Caroline;

SILVA, Cláudia Heloisa Schmeiske; LOPES, Iveuta Abreu; COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska Ribeiro Machado. (org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012; p. 11 – 29.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1). **DLCV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434>. Acesso em: 13 maio 2021.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Editora brasiliense, 2003.

MESQUITA, Deise Nanci de Castro. Mediação pedagógica: leitura e escrita na escolarização básica. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; RODRIGUES, Caroline; SILVA, Cláudia Heloisa Schmeiske; LOPES, Iveuta Abreu; COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska Ribeiro Machado (org.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. cap. 6, p. 131-159.

MORATO, Edwirges M. O Interacionismo no campo linguístico. *In*: MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Ana. Christina. (org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender**: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

NEGRI, Paulo Sérgio. A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula. **Laboratório de Tecnologia Educacional (Labted)**, 30 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.

NEGRI, Paulo Sérgio (org.). **Comunicação didática**: a intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino. Londrina: Labted, 2008.

O Livro. **Primeiro filme**, [2023?]. Disponível em: <https://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em: 10 maio 2021.

ORTEGA, Leliane Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre o conteúdo temático no gênero regras de jogo. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 17, n. 01, p. 14-33, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/download/2/3>. Acesso em: 12 maio 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). *In*: GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; MOMMA-BARDELA, Adriana M.; OLIVEIRA, Samuel Rocha de; PREZOTTO, Marissol; MENEZES, Sandra. **Formação Continuada de professores: o PNAIC na UNICAMP (2013-2014)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, cap. 9, p. 173-194.

ROJO, Roxane H. R. A Concepção de Leitor e Produtor de Textos nos PCNs: Ler é melhor que estudar. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.). **Leitura e Escrita na formação de Professores**. São Paulo: Musa, 2002.

ROJO, Roxane H. R. **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. São Paulo: SEE-SP; SME-SP, 2004. p.1-8.

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

ROJO, Roxane H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. Importância da comunicação não verbal. **Corporalidades**, 02 jun. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/corporalidades/importancia-da-comunicacao-nao-verbal/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SÁ, 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, [on-line], 2017, v. 25, n. 3, p. 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 em: 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://periodicos.ufs.br/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. **Afluentes: Revista de Letras e Linguística**, São Luís, v. 6, n. 17, p. 05-24, 2021. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/15227>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas. **Schwartzman.org**, jan. 1979. Disponível em: [http://www.schwartzman.org.br/simon/acad\\_ap.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm). Acesso em: 11 jun. 2021.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1989.

SILVESTRE, Carminda. Contributos para uma Literacia Multimodal. *In*: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso, crítica, semiótica social. Brasília: JAV editores, 2015.

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*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Teciene Cassia de. **O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula**: possibilidades de leitura. 2021. Dissertação (Mestrado profissional em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de pós-graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5429/000515254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2021.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of looking**: an introduction to visual culture. Nova Iorque: Oxford University Press, 2001.

TAMANINI-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. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/6548>. Acesso em: 20 maio 2022.

TARGANSKI, Francis. Amigurumis, Muito Além do que Simples Bonecas. **Madeira Maestra**, 18 jul. 2021. Disponível em: <https://www.madeirmaestra.com/blogs/maestra/amigurumis-muito-alem-que-bonecas>. Acesso em: 14 ago. 2023.

TRAJANO, Izabella da Silva Negrão. **A imagem como agente de representação social e ideológica no discurso multimodal**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15181/1/2013\\_IzabellaSilvaNegraoTrajano.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15181/1/2013_IzabellaSilvaNegraoTrajano.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

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

VARELLA, Paulo. Os melhores contos infantis de ensinamento que você jamais leu. **Arte ref**, 03 jul. 2021. Disponível em: <https://arteref.com/literatura/os-melhores-contos-infantis-de-ensinamento-que-voce-jamais-leu/>. Acesso em: 23 set. 2022.

VIEIRA, Josenia. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: JAV. Edit., 2015, p. 15-40.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. Apresentação. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: JAV. Edit., 2015.

VILLARTA-NEDER, Marco A; FERREIRA, Helena Maria. Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 596-614, set./nov, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2019.173.10/60747404/60759872>. Acesso em: 18 set. 2021.

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

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

## SUMÁRIO

## SOBRE AS AUTORAS

### **Márcia Carla Pereira Costa**

Possui graduação em Pedagogia (Centro Universitário de Lavras – Unilavras) e mestrado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Lavras – Ufla).

*E-mail: marciapaz\_carla@hotmail.com*

### **Helena Maria Ferreira**

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e pesquisa *Textualiza* (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

*E-mail: helenaferreira@ufla.br*

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

abordagem interacionista 12  
ação leitora 12, 19, 20, 23, 29, 30, 34, 56, 59, 64, 107  
atividades de leitura 19, 28, 30, 34, 60, 65  
atividades didáticas 11, 28, 82

## B

Base Nacional Comum Curricular 18, 110  
BNCC 18, 19, 110

## C

compreensão ativa 59, 63  
compreensão leitora 12, 17, 18, 24, 25, 40, 48, 58, 71  
comunicação 11, 17, 37, 48, 67, 111, 114  
condições de produção 11, 19, 63

## D

dimensões formais e discursivas 12  
docente 27, 62, 64

## E

educação 68, 114, 115  
ensino 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 41, 42, 43,  
44, 46, 47, 54, 57, 59, 62, 64, 65, 67, 68, 72, 107,  
109, 111, 113, 116, 117  
ensino da leitura 12, 26, 29, 41, 47, 62, 107, 113  
estratégias de compreensão 12, 18, 20, 52  
estratégias de leitura 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 24, 44, 48,  
52, 93, 107, 111

## F

formação de leitores 13, 14, 15, 20, 40, 44, 47, 49, 51, 55, 56, 57,  
62, 63, 69, 72, 107  
formação docente 27, 64

## G

gêneros discursivos 26, 30, 31, 113  
gêneros textuais 11, 46, 51, 64, 113  
globalização 68

## H

habilidades de leitura 14, 44, 46, 58, 113

habilidades leitoras 49, 56

## L

leitura 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29,  
30, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,  
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,  
62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76,  
78, 79, 82, 83, 88, 94, 102, 105, 106, 107, 108, 109,  
110, 111, 112, 113, 114, 115

## M

mediação pedagógica 33, 48, 59, 61, 115  
mídias digitais 13  
movimentos de leitura 52  
multiletramentos 10, 46, 111, 114, 117  
multimodais 67, 68, 69

## P

percurso de interpretação 55, 56  
pós-leitura 14, 42, 102  
práticas pedagógicas 10, 15, 27, 51  
pré-leitura 14, 28, 30  
produção de sentidos 13, 19, 37, 50, 78, 80, 82, 91, 92, 103, 105  
produção textual 50  
protocolos de leitura 13, 14, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,  
55, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 67, 72, 73, 106, 107,  
108, 109, 114, 115

## R

recursos semióticos 13, 46, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 108, 109

## S

sociocognitivista 12  
sujeitos-leitores 55

## T

tecnologias digitais 13, 17  
textos lidos 29, 57  
textos multissemióticos 13, 47, 67, 70, 72, 109

## V

videoanimação 13, 14, 66, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 85, 87,  
90, 91, 92, 96, 97, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 115

## SUMÁRIO

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

UMA **PROPOSTA**  
DE **PROTOCOLOS**  
DE **LEITURA**  
PARA O **TRABALHO**  
COM **VIDEOANIMAÇÃO**

