

Aline Iracy Rodrigues Silva
Helena Maria Ferreira

VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA

dimensões teóricas e metodológicas



Aline Iracy Rodrigues Silva
Helena Maria Ferreira

VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA

dimensões teóricas e metodológicas



I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586v

Silva, Aline Iracy Rodrigues -
Vídeoanimação em sala de aula: dimensões teóricas
e metodológicas / Aline Iracy Rodrigues Silva, Helena Maria
Ferreira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-112-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.11123

1. Vídeoanimação. 2. Formação de professores. 3. Leitura.
4. Multiletramentos. 5. Ensino de língua portuguesa. I. Silva,
Aline Iracy Rodrigues. II. Ferreira, Helena Maria. III. Título.

CDD 418.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Multiletramentos

II. Educação - Recursos audiovisuais

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	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia 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 - dvarg, jcomp
Tipografias	Acumin, Rockwell, Bebas
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Autoras	Aline Iracy Rodrigues Silva Helena Maria Ferreira

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



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 de 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 México, 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

Patricia 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

Agradecimentos	9
Considerações Iniciais.....	10
CAPÍTULO 1	
Considerações sobre o ensino da leitura.....	17
CAPÍTULO 2	
Pressupostos teóricos e metodológicos sobre estratégias de leitura.....	45
CAPÍTULO 3	
Leitura de textos multissemióticos.....	61
Práticas de leitura dos textos multissemióticos.....	67
CAPÍTULO 4	
Estratégias de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação	74
Proposta de leitura da videoanimação <i>float</i>	77
Uma proposta de leitura da videoanimação <i>umbrella</i>	109
Considerações finais.....	120
Referências.....	123
Sobre as autoras.....	132
Índice remissivo.....	133

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 apoio para 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.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos (Lispector, 2010, p. 23).

Tomar a leitura como objeto de discussão representa sempre um desafio, pois ler se configura como um processo que se reveste de complexidade, seja por mobilizar a interação entre sujeitos em um acontecimento singular e irrepetível, seja por mobilizar diferentes tipos de saberes. Assim, não temos a pretensão, com este livro, de responder a todas as provocações e problematizações aqui propostas, mas suscitar reflexões acerca da prática da leitura e de seu ensino. Nosso intuito é “apenas tocar” para que os leitores possam “pegar com as duas mãos”, conforme diz Clarice Lispector, citada na epígrafe.

Fazemos referência também a uma história, que trata da nossa relação com os livros e com a leitura. Na obra *O livro dos abraços*, Eduardo Galeano (2002, p. 14) faz um relato interessante que nos serve de base para pensarmos a prática da leitura:

Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não

tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

É isso que esperamos da atividade leitora: possibilitar sempre a criação de outras histórias, como aconteceu com a personagem Lúcia Peláez.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes textos que circulam socialmente e de implicarem diferentes modos de ler e de compreender, este livro tem por objetivo realizar uma discussão acerca das estratégias de leitura de videoanimação¹, um gênero que possui ampla circulação no ambiente midiático.

Ao buscarmos a construção de um referencial teórico sobre a leitura, constatamos que, por um lado, há uma infinidade de pesquisas sobre o tema, sob diferentes enfoques e linhas teóricas, mas, por outro lado, ainda há várias pesquisas que sinalizam para as dificuldades de compreensão leitora por parte dos alunos ou de encaminhamento de práticas de leitura mais efetivas para a formação de leitores proficientes na escola por parte dos professores.

Embora já existam várias pesquisas sobre a leitura de textos multissemióticos² em sala de aula, consideramos relevante ampliar o diálogo sobre as estratégias para o encaminhamento de práticas educativas que contemplem esse tipo de produção.

- 1 Várias pesquisas já foram produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Textualiza (Ufla), coordenado por Dra. Helena Maria Ferreira, Jaciluz Dias e Marco Antonio Villarta-Neder, notadamente, na obra organizada por esses autores em 2019.
- 2 Ainda que, no decorrer da obra, será abordada a questão dos textos multissemióticos, consideramos relevante caracterizar, grosso modo, esse tipo de produção. Vamos considerar os termos multimodalidade e multissemiose como sinônimos, uma vez que esses termos não são sempre diferenciados por vários autores dos textos que fundamentam a pesquisa que embasou a produção deste livro. Vale reiterar que a multimodalidade está presente nos contextos reais de comunicação como característica inerente a qualquer gênero. No entanto, nem sempre os recursos semióticos constitutivos dos diferentes gêneros são considerados, de modo articulado, no processo de interpretação dos textos.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 108), o texto multimodal ou multissemiótico

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.

No entanto, segundo Lemle (2010), o ensino de línguas ainda tem sido direcionado para práticas educativas que valorizam a modalidade escrita, de forma bastante acentuada, que pode trazer prejuízos para a integração entre imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas, tais como fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas entre outros, sendo este um problema na prática educacional. Ribeiro (2016, p. 48) ressalta que os textos multissemióticos “são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto”. Para Gomes (2017), os gêneros que têm circulado nos contextos digitais têm influenciado e modificado os modos de ler e escrever contemporâneos, bem como apresentado novos desafios às teorias de letramento, aos educadores e à escola.

Desse modo, é importante que, na nossa atividade docente, adotemos perspectivas metodológicas que contemplem os vários letramentos, abarcando as modalidades semióticas para construir significados/sentidos.

Assim, esperamos que esta obra possa provocar um diálogo sobre as estratégias e o contexto dos textos multissemióticos, de

modo a contribuir para uma prática educativa mais sistematizada, mais reflexiva e mais articulada às demandas dos alunos e da sociedade. Para pensarmos a leitura de textos multissemióticos, propusemos, nesta obra, uma discussão sobre o redimensionamento das concepções de leitura ocorridas em função das mudanças sociais advindas dos usos da linguagem a partir da disseminação das tecnologias de informação e comunicação. Nessa direção, é importante partirmos de uma reflexão acerca da posição do leitor na sociedade da informação, uma vez que o próprio conceito de autoria tem sido ressignificado, em função das possibilidades de reedição, de compartilhamento e de manifestação de posicionamentos em relação ao texto lido. Além disso, merece destaque a relevância das contribuições das diferentes semioses (cores, imagens, sons, movimentos, expressões faciais, gestos, diagramação entre outros) para o processo de produção de sentidos, o que demanda novos comportamentos leitores.

Nesse contexto, partindo dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), este livro busca abordar a leitura em uma perspectiva discursiva. Conforme Moita-Lopes (1996, p. 102) “A LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”, ou seja, é uma ciência que tem como propósito investigar, analisar o uso real da linguagem em determinada prática social, não só no espaço escolar, mas, também na sociedade como um todo.

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

De modo a contemplar as diferentes dimensões das discussões sobre a leitura e o seu ensino, tivemos que nos embasar em diferentes linhas teóricas, reconhecendo o potencial das diferentes pesquisas para uma abordagem mais ampla dessa prática de linguagem. Nesse sentido, consideramos que o diálogo entre teorias se faz necessário para enfrentarmos a complexidade inerente à ação leitora.

Com vistas a contribuir para a formação docente, este livro encontra-se organizado em quatro partes: (a) considerações sobre o ensino da leitura; (b) principais concepções de leitura subjacentes no ensino de Língua Portuguesa; (c) pressupostos teóricos e metodológicos sobre estratégias de leitura, de modo especial, os estudos de Solé (1998); e (d) o trabalho com o gênero videoanimação, na perspectiva das estratégias de leitura. Essa última parte se constitui como uma proposta didática, que apresenta possibilidades de exploração de estratégias para a leitura de videoanimações. Essa proposta se destina, de modo mais específico, a professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental I³.

O gênero videoanimação, segundo Alves (2017), pode ser considerado uma mídia que se constitui como uma forma de arte expressiva, reflexiva e crítica, que abriga diferentes linguagens (verbal, visual e sonora), por isso tomá-lo como objeto de estudo demanda uma formação para que essas múltiplas linguagens sejam consideradas em suas potencialidades de indiciamentos de sentido e para que os alunos possam compreender o projeto de dizer dos produtores e exercer um posicionamento crítico perante cada produção. Vale destacar que buscamos propor uma discussão sobre as condições de produção, circulação e recepção dos textos. Essa tentativa representa uma busca de ressignificação das discussões

3 Destacamos que as imagens presentes neste trabalho foram utilizadas apenas para fins educacionais, ou seja, sem propósitos comerciais. Na oportunidade, reconhecemos a relevância das contribuições possibilitadas pelas produtoras *Pixar* e da *Stratostorm Studio* em produzir textos que podem contribuir, de modo substancial, com a formação de cidadãos mais comprometidos com a transformação social.

sobre as estratégias de leitura, com vistas a promover uma articulação entre abordagens cognitivas e sociointeracionistas.

Assim, pretendemos, com este livro, contribuir para dinamizar a produção de conhecimentos acerca das estratégias a serem utilizadas para a leitura de textos multissemióticos, num viés linguístico-semiótico-discursivo. Discussões, como as aqui propostas, podem favorecer a problematização da leitura de textos no contexto digital, uma vez que a maioria dos estudos sobre essa questão ainda toma como referência os textos verbais, na modalidade escrita. Esperamos que, a partir do referencial teórico e das atividades didáticas propostas, seja possível propiciar uma reflexão sobre a pedagogia da leitura, visando dar destaque ao sujeito-leitor, às interações possibilitadas pela atividade leitora, à formação para a cidadania, às especificidades do trabalho com a leitura de textos multissemióticos, às marcas do funcionamento discursivo da linguagem, minimizando as lacunas dos cursos de formação de professores, que ainda precisam sistematizar as discussões sobre o ensino de línguas em contextos de interações mediadas pelas tecnologias (Silva, 2019).

Na proposição de atividades didáticas, selecionamos duas videoanimações⁴ intituladas *Float* (Flutuador) e *Umbrella* (Guarda-chuva), para exemplificar situações pedagógicas que possam instaurar um processo de formação que considere o trabalho com gêneros textuais com um acontecimento de interação, ou seja, como uma prática de linguagem concreta, para que promova a formação de leitores proficientes e novos conhecimentos docentes.

4 A escolha dessas videoanimações se deu pelos seguintes motivos: (a) temática explorada (por se tratar de um tema transversal e por ser adequada para o trabalho em sala de aula, por não se tratar de questão sensível); (b) extensão temporal do vídeo (curta duração, o que permite uma análise mais aprofundada do texto em sua totalidade); (c) diversidade de semioses constitutivas das produções; (d) possibilidade de articulação entre o texto e as estratégias de leitura, considerando o contexto de ensino (5º ano do Ensino Fundamental); (e) acesso aberto e público, facilitando o contato dos discentes com o texto; e (f) disponibilidade de informações sobre o contexto de produção (motivação dos produtores para a produção das videoanimações).

Tomamos como referência a premissa de que a formação docente é um caminho importante para a busca da qualidade educacional e, por isso, esta pesquisa busca oportunizar a compreensão das estratégias no contexto de leitura de videoanimações, para que esse gênero não seja explorado apenas como uma forma de entretenimento, mas em suas potencialidades formativas de leitores críticos e atentos aos efeitos de sentidos possibilitados pela combinação de várias semioses. A partir das videoanimações é possível abordar temáticas do cotidiano social, apresentar uma proposta de crítica social, utilizar recursos de linguagem conotativa (metáforas visuais, por exemplo), realizar um aprofundamento no processo de leitura (a partir do (re)ver e (re)significar), promover o interesse dos alunos pela leitura, explorar variados recursos semióticos de textualização.

Desse modo, esperamos que a discussão sobre as estratégias de leitura para o trabalho com o gênero videoanimação possa contribuir não somente para a ampliação das pesquisas sobre a temática da leitura, mas também para o encaminhamento de práticas de ensino que contemplem a ação leitora, de modo sistematizado e, ao mesmo tempo, promovam espaços para usos efetivos da linguagem e para a formação para a cidadania e a criticidade.

1

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA



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. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2001, p. 261).

Ao abordarmos o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, é relevante iniciarmos a nossa discussão a partir da seguinte afirmação: o nosso modo de pensar influencia o nosso modo de fazer. Assim, o nosso modo de conceber o que é o ensino da leitura irá interferir no nosso modo de encaminhar as práticas de leitura em sala de aula.

Muitas vezes, no nosso exercício da docência, realizamos as atividades com base nos referenciais construídos ao longo da nossa experiência como estudantes ou com base em saberes adquiridos na nossa trajetória profissional. No entanto, é relevante pensarmos que a sociedade muda e com tais mudanças novas demandas são impostas à nossa atuação docente. Entre essas mudanças, merece destaque a busca de compreensão sobre os modos de interação com os textos lidos por parte dos estudantes, a partir da disseminação das tecnologias da informação e da comunicação.

Discorrendo sobre a questão dos modos de recepção dos textos por parte dos leitores, Chartier (1990) utiliza o conceito de apropriação. Segundo o autor, a apropriação diz respeito à forma como os leitores recebem e se apoderam de textos e de objetos de conhecimentos, ou seja, ao modo como são instauradas as possibilidades de produção de novos sentidos e, conseqüentemente, dos modos de interagir com os textos. Assim, “[...] cada leitor, a partir

de suas próprias experiências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (p. 20). No entanto, essa apropriação não se limita a uma dimensão subjetiva/individual, ela está intrinsecamente relacionada à cada época, que apresenta uma maneira partilhada e distinta de ler e que afeta o sentido dos textos e a forma com que são compreendidos. Nesse contexto, “a interpretação de um texto em uma determinada época está atrelada às formas nas quais se deu a apropriação do texto, ou seja, apesar da liberdade que o leitor tem de construir sentidos, é importante observar essas limitações” (Barth, 2016, p. 96).

Para Chartier (2014), a situação enunciativa relaciona-se à revolução digital, uma vez que esse novo contexto “constitui também uma mutação epistemológica, modifica os modos de construção e acreditação dos discursos do saber. Pode-se, dessa forma, abrir novas perspectivas à aquisição de conhecimentos outorgada pela leitura” (p. 34). Pensar a leitura como uma prática que promove a ampliação de saberes exige de nós, professores, uma formação teórica e metodológica que contemple as razões pelas quais fazemos o que fazemos.

Nesse contexto, ao tratarmos das perspectivas que têm orientado o ensino da leitura no contexto brasileiro, destacamos dois documentos que foram basilares para a configuração das práticas de leitura no contexto brasileiro: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Salvaguardadas as críticas realizadas a tais documentos, não podemos ignorar suas influências para a implementação de políticas e de currículos, envolvendo a prática da leitura nos contextos escolares brasileiros.

No documento parametrizador do ensino no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998 p. 42- 43), consta que:

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

Ao buscar construir uma articulação entre ensino e aprendizagem, o documento assume como pressuposto básico a relevância dos gêneros textuais para uma abordagem de leitura como espaço de produção de sentidos. Para tal, menciona a relevância da clareza dos objetivos de leitura, da constituição dos sujeitos-leitores, da adequação da seleção de materiais de leitura diversificados, do uso de estratégias (seleção de informações, inferência) na ação leitora, de uma abordagem na perspectiva dos usos sociais da linguagem para a formação cidadã.

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

Já a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018) abarca uma concepção de leitura pautada nos seguintes pressupostos: possibilita várias interpretações; envolve uma multiplicidade de processos; é interativa, social e discursiva; considera os contextos de produção; acontece na interação; abarca a compreensão e a interpretação; envolve habilidades de apreciação e réplica; contempla as finalidades e os objetivos da ação leitora; apresenta relações de intertextualidade e de interdiscursividade; demanda a percepção de outras linguagens; configura-se como uma prática social e discursiva; exige práticas de uso e reflexão; abarca as formações discursivas, a dialogia entre textos e o contexto socio-histórico; possui diferentes usos e funções; mobiliza diferentes formas de interação; propicia a reconfiguração do papel do leitor; exige compreensão ativa (réplica ativa).

Assentada em pressupostos que concebem a leitura como uma prática social, ou seja, que tem por objetivo a interação entre sujeitos, a BNCC defende uma proposta pedagógica de formar leitores responsivos, que se posicionam em relação ao texto lido. A BNCC (Brasil, 2018, p. 67-68), ainda, explicita que:

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

Diante das questões apresentadas, podemos considerar que o trabalho com a diversidade de textos já sinalizado pelos PCN assume na BNCC uma supremacia, tendo em vista as demandas da sociedade da informação, ou seja, conhecimentos e habilidades relacionadas à cultura digital, que abrange aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais.

Essa participação envolve a compreensão do contexto do mundo digital (de seus impactos e avanços sociais), adoção de atitude crítica, ética e responsável nos processos de interação, usos reflexivos de diferentes ferramentas/aplicativos tecnológicos, abordagem ética dos conteúdos por eles veiculados/acessados ou compartilhados.

Diante do exposto, podemos considerar também que as práticas da leitura são contextualizadas em campos de atuação social, que evidenciam diferentes habilidades para cada contexto de produção, circulação e recepção dos textos lidos. Ao organizar o ensino de língua portuguesa a partir dos campos de atuação social, a BNCC (Brasil, 2018) busca contemplar diferentes dimensões formativas relacionadas aos usos da linguagem na escola e fora dela, considerando as especificidades dos diferentes tipos de interações, criando

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

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

Nessa direção, é relevante que as práticas de ensino de leitura apresentem clareza em relação às concepções que as sustentam. De acordo com Colello (2021), a compreensão (e a revisão) das concepções de leitura e escrita ajuda a compreender o “o que ensinar” e o “como ensinar”, a abnegar procedimentos que podem agregar vícios nas práticas pedagógicas e culminar em fracasso escolar. A autora ainda considera que diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura coexistem na escola, explicitando um contexto de imprecisão de objetivos, de ineficiência das práticas de planejamento e de avaliação, de desajustamento metodológico, de insegurança dos professores, de desequilíbrio do projeto educativo e de incerteza de resultados.

Abordar a questão das concepções de leitura é relevante para que possamos compreender que, no processo de ensino e de aprendizagem, ler contempla diferentes dimensões: organização do sistema de escrita (e outros sistemas semióticos), processos cognitivos (reconhecimento e processamento das informações, associações, memórias, habilidade de síntese e de análise, realização de antecipações e de inferências etc.) e dimensionamento de aspectos diversos que compõem os processos de interação.

Com vistas a uma compreensão das diferentes dimensões que contemplam o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, apresentamos, aqui, uma compilação sobre as concepções de leitura: decodificação, atribuição de sentido e processo de interação, que serão abordadas de modo panorâmico⁵. Destacamos que, para a efetivação da atividade leitora, tais concepções estão presentes, simultaneamente, mas, no encaminhamento didático, no decorrer da história do ensino da leitura, uma ou outra concepção assumiu certa primazia.

5 Vale destacar que não existe um consenso se a decodificação, a atribuição de sentido e o processo de interação se constituem como concepções ou como atividades constitutivas do processo de leitura. A opção por caracterizá-las como concepções se deve ao fato de, na história da leitura, determinados procedimentos metodológicos privilegiarem uma delas como base do processo de ensino e de aprendizagem. Mas, ressaltamos que o ato de ler um texto contempla as três dimensões supracitadas.

A primeira concepção, intitulada decodificação, é uma das bases para a qualidade da ação leitora, pois sem esse procedimento a leitura não pode ser efetivada. No entanto, ao longo da história da leitura, essa perspectiva se consubstanciou em práticas que valorizavam o ensino do código que constitui o sistema de escrita. Desse modo, as propostas de ensino se pautavam no trabalho com letras, sílabas, sons e na decifração de palavras escritas em atividades voltadas à memorização. Assim, o fato de o aluno conseguir decifrar o código, ler palavras, frases e textos seria suficiente para ser considerado um leitor, ainda que não o fizesse com adequada compreensão das ideias do texto lido.

Nessa direção, Koch e Elias (2013) consideram que essa concepção de leitura pode apresentar limitações ao centralizar o foco no texto, que é visto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”, exigindo o conhecimento do código. Assim, a leitura pode ser vista simplesmente como “uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”, cabendo ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto” (p. 10).

De acordo com Coscarelli (2003),

Desde a alfabetização, uma leitura fluente depende de uma decodificação bem feita. Isso não significa que o leitor precise decompor, uma por uma, as palavras em sílabas e as sílabas em letras. Uma leitura assim demandaria muito tempo de processamento e prejudicaria a construção do sentido. A fluência da leitura depende de uma decodificação rápida e precisa, em que o leitor reconhece palavras e expressões como um todo, sem precisar identificar conscientemente cada uma das suas partes. Essa decodificação rápida é crucial, uma vez que libera mais recursos cognitivos do leitor para a construção de sentidos do texto e para utilização de outras estratégias de leitura que ampliarão seus níveis de proficiência.

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

Esse procedimento também se reveste de complexidade e possibilita outros processos que se constituem em operações cognitivas. Para a BNCC, essa operação possibilita

compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; Dominar as convenções gráficas; Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Brasil, 2018, p. 93).

Conforme podemos apreender a decodificação é parte integrante do processo de leitura. Mas não podemos desvinculá-la da capacidade de extrair significados, de compreensão, de interpretação e de análise crítica dos discursos. Segundo Dell'Isola (1997), o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. É preciso uma organização de conhecimentos adquiridos que se relacionam com os interesses individuais, experiências, expectativas e necessidades. Dessa forma, o leitor participa não apenas decifrando os sinais, mas produzindo sentidos, compreendendo-os e, para isso é preciso levar em consideração o contexto de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Segundo Kato (1995), na fase de alfabetização, a decodificação se configura como uma ação relevante em função da pouca familiaridade que os alunos podem ter com o sistema de escrita, mas o processo de produção de sentidos será o propósito basilar da atividade de leitura. Portanto, é indispensável que as atividades didáticas contemplem tanto a dimensão fonográfica⁶ do sistema linguístico, quanto o conteúdo do texto e suas possibilidades de interpretação.

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

Podemos considerar, então, que a decodificação possibilita maior fluência na ação leitora, propiciando o avanço para níveis superiores, como a compreensão, a síntese e a criticidade, mas não dá conta da complexidade dos modos de organização e de funcionamento dos textos.

Já a segunda concepção refere-se à leitura como processo cognitivo, que atribui papel de destaque ao leitor como sujeito responsável pela construção do sentido. A leitura está assentada em conhecimentos de mundo adquiridos previamente. Essa concepção implica questões ligadas às dimensões cognitivas, que levam em consideração a ativação de conhecimentos que contribuem para o processamento de vários tipos de informações (ortográficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas) e para a associação entre dados novos e aos pré-existentes na memória (Coste, 1988). O autor considera que várias dimensões estão implicadas no processo de leitura:

(a) linguística: saberes e habilidades referentes aos constituintes e ao funcionamento da língua enquanto sistema linguístico que permite realizar enunciados; (b) textual: saberes e habilidades relativos aos discursos e mensagens enquanto sequências organizadas de enunciados; (c) referencial: saberes e habilidades relacionados a domínios de experiências e de conhecimentos de mundo; (d) de relação: saberes e habilidades relativos às rotinas, estratégias, regulamentos envolvidos nas relações interpessoais, considerando as posições, os papéis e as intenções dos participantes; (e) situacional: saberes e habilidades relativas aos fatores externos (sociais, culturais e circunstanciais) que podem afetar as escolhas operadas pelos usuários da linguagem (Coste, 1988).

É interessante pontuar que ao se referir à leitura, o autor a concebe de modo notadamente abrangente, considerando as várias dimensões que lhe são constitutivas. Essa concepção de leitura se assenta no princípio da consideração dos conhecimentos prévios por parte do leitor (conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos textuais, conhecimentos linguísticos, conhecimento sobre a situação enunciativa etc.). O destaque para os conhecimentos prévios do leitor se revela como uma questão bastante cara para a qualidade da proficiência leitora.

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

conhecimentos prévios são os saberes ou as informações que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos. [...] No entanto, a situação é bem mais complexa do que isso. Primeiramente, precisamos pensar a respeito do funcionamento da memória. Sabemos que nem sempre é fácil acessar as informações. Tudo indica que não há compartimentos na mente onde as memórias são guardadas, mas há ativações neurais que reconstróem as informações. [...] Um segundo aspecto importante é a dinamicidade do conhecimento.

Temos muito conhecimento em nosso cérebro e esse conhecimento não é estático. Ele se renova, se modifica, se enriquece ou se perde a cada instante. [...] Um terceiro aspecto relevante são os tipos de conhecimento prévio: conhecimento intuitivo, científico, linguístico, enciclopédico, procedimental, entre outros. [...] O que normalmente se chama de conhecimento prévio na leitura são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele.

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

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

Outra questão que merece ser destacada, nessa concepção que estamos discutindo, diz respeito às estratégias de leitura⁷, que dizem respeito aos modos de ler para que o leitor tenha mais controle do percurso de atribuição de sentidos e melhor compreensão do texto lido. As estratégias são operações mentais, usadas na construção do sentido de um texto. Tais estratégias são normalmente utilizadas de modo intuitivo por leitores proficientes, mas, na formação de leitores é importante ter seu desenvolvimento estimulado, por meio de práticas de ensino que propiciem o desenvolvimento de procedimentos específicos para cada situação de leitura.

Segundo Gonçalves (2008, p. 141), as estratégias contribuem para que o leitor possa, entre vários procedimentos, “determinar as ideias principais do texto; resumir a informação contida no texto; efectuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre os conteúdos do texto; por fim, monitorar a compreensão”.

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

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

Ao caracterizar as estratégias cognitivas, Kleiman (2008, p. 65) explica que elas “[...] estão baseadas no conhecimento implícito internalizado que temos pelo fato de falarmos a língua [...] são, portanto, operações para o processamento do texto que se apoiam no conhecimento de regras gramaticais implícitas [...] e no vocabulário”. Desse modo, a criação de situações de aprendizagem que possibilitem a reflexão acerca dos usos sociais da linguagem pode propiciar o aperfeiçoamento de processos atencionais, perceptivos, mnemônicos, de categorização, inferências e de solução de problemas.

Segundo Jou (2006, p. 32),

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

Já em relação às estratégias metacognitivas, é relevante destacar que elas implicam um monitoramento da compreensão por parte do próprio leitor durante a leitura, seja para controlar a própria compreensão, seja para tomar medidas apropriadas quando ela falha (Leffa, 1996).

Discorrendo sobre o exposto, Kato (1985) considera que as estratégias metacognitivas abarcam: (a) explicitação dos objetivos da leitura; (b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes; (c) alocamento de atenção em áreas que são importantes; (d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão; (e) engajamento em revisão e autoindagação para ver se o objetivo está sendo atingido; (f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão; e (g) recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Assim, para a autora, o esforço do leitor consiste em buscar a eficiência do processo de leitura e monitorar a compreensão, considerando a proposta de conteúdo temático do texto, consistência interna, comparação entre a temática abordada pelo texto e o que o leitor sabe sobre o assunto, analisando a coerência entre o texto e o contexto. Para tal, são utilizados os conhecimentos prévios, que estão organizados na forma de esquemas. Os esquemas são estruturas cognitivas abstratas, construídas pelo leitor, para representar a sua teoria de mundo. Nessa perspectiva, o leitor não é um ser passivo, que apenas extrai significado do texto, mas “caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto” (Leffa, 1996, p. 27).

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

De acordo com Solé (1998), a adequada mobilização de conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos textuais, conhecimentos linguísticos etc.) e os procedimentos de metacognitivos (monitoramento da ação leitora) favorecem a eficiência da leitura. No entanto, assim como pontuado pela autora, a complexidade dessa ação demanda outros aspectos que devem ser considerados para uma abordagem mais completa do fenômeno da leitura.

Por fim, apresentamos a terceira concepção de leitura, que é caracterizada como processo de interação e é decorrente do avanço das pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento

(Psicologia, Linguística, Educação entre outros), que apresentam um olhar teórico para os sujeitos e os contextos sociais.

Para Geraldi (1984), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (p. 42). Nesse processo, o leitor coloca-se como sujeito do processo, em interação com o autor, a partir do texto lido. Nessa perspectiva, a leitura é concebida “como um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (p. 91), o(s) sentido(s) é(são) produzido(s) na situação dialógica, que orienta o percurso interpretativo.

Nessa relação dialógica,

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

Além disso, Koch e Elias (2013, p. 11) consideram que

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

Ao considerar a interação textos-sujeitos, as autoras evidenciam a natureza dialógica da leitura. Nesse sentido, a atividade de leitura apresenta-se como uma prática situada⁸, que contempla as condições de produção, de circulação e de recepção do texto. Essa concepção trata da leitura como atividade que dá existência às condições de produção do texto e dos discursos em uma relação de exterioridade, ou seja, de articulação com o contexto social, possibilitando abordagens relacionadas às diferentes dimensões, tais como éticas, estéticas, religiosas, sociais, morais, filosóficas, entre outras.

Ao produzir um texto, o sujeito-produtor busca atender às determinadas condições que se situam, de acordo com Beth Marcuschi (2010),

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

Essa questão se faz necessária para pensarmos sobre o processo de leitura, uma vez que cabe ao sujeito-leitor, a partir das pistas presentes na materialidade textual, analisar as questões relativas

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

ao contexto de enunciação e ao conteúdo temático, para produzir sentidos e reconstruir o projeto de sentido proposto pelo produtor. O leitor, na condição de sujeito, interage com o texto, possui representações e constrói relações (conhecimentos prévios e com outros sujeitos), considerando a materialidade textual, o contexto histórico-social e a situação enunciativa.

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

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

Assim, a partir da concepção de texto como lugar de interação de sujeitos sociais, que dialogicamente, nele se constituem e são constituídos, Kleiman (2004) explicita que a atividade de leitura pressupõe um diálogo entre leitor e autor via texto. Para a autora, ambos têm papéis relevantes para o processo de produção de sentidos: ao autor, cabe a tarefa de apresentar, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente, organizando e deixando no texto pistas formais, a fim de atingir o seu objetivo e ao leitor cabe a produção de significado/sentido global para o texto, utilizando-se, sempre que possível, da experiência de vida que antecede o encontro com o texto. Para a autora, conceber a leitura como prática social implica em considerar que

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (Kleiman, 2004, p. 14).

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

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

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

Complementando o exposto, Sobral (2009) considera que a linguagem envolve um processo de permanente negociação e regulação do sentido, ou seja, de constante constituição, uma vez que diferentes sujeitos, situados em momentos e lugares diferentes, em circunstâncias específicas diferentes, criam em suas relações sentidos diferentes – inclusive para um mesmo discurso, um mesmo enunciado, uma mesma palavra. No processo de interação, os sujeitos se inter-relacionam de modos diferentes: percebem intertextualidades (partes explícitas e implícitas de outros textos num dado texto), identificam interdiscursividades (presença de discursos em outros discursos, nos modos de dizer, de elaborar textos, nas formas de interação etc.) e compreendem intergenericidade (presença de gêneros – modos de entender e de organizar o mundo em discursos – em outros gêneros). Para o autor, um leitor respondente/responsável e dialógico é aquele que na interação com um texto busca estabelecer e formular um posicionamento a respeito do que está lendo, sendo que este posicionamento pode ser marcado pela adesão, objeção, rejeição, conflito, confrontação ao que é proposto no

planto textual-discursivo, estético e no conteúdo ideológico do texto. A formação de um leitor responsivo envolve, segundo Costa-Hübes (2009), não apenas o conteúdo temático, mas outros elementos que circundam um texto, tais como: seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e seu estilo linguístico.

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

No âmbito dessa discussão, Coracini (2005) apresenta uma proposta de reorganização das concepções de leitura. Essa proposta contempla dois momentos: modernidade e pós-modernidade. O momento da modernidade se fundamenta uma perspectiva que pressupõe um estudo mais sistematizado das condições de produção (decodificação e interação) e o momento da pós-modernidade ocorre em decorrência das novas tecnologias, atravessada pela ideologia da globalização (processo discursivo e processo virtual).

Para a autora, essas concepções estão fundamentadas na assertiva de que

[...] não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) qualquer momento, ou em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros (Coracini, 2005, p. 27).

A autora ainda ressalta que “há uma essência no texto, escondido, destarte, cabe ao leitor à tarefa de buscar ou capturar este sentido ‘oculto’” (p. 20). No entanto, para a autora, na perspectiva discursiva, não se lê um texto como texto, porém como discurso, isto é, levando-se em consideração as condições de produção. Além disso, a leitura está conectada às determinações socio-históricas do

dizer, o sujeito não tem controle total do que diz, os dizeres não possuem um significado único e o processo de produção de sentidos está atrelado às condições de produção.

Ao defender a concepção discursiva, a autora considera que é recorrente a ideia de que o termo “interação” pode abarcar diferentes perspectivas teóricas, mas essa concepção apresenta especificidades. Para Menegassi (2005), a distinção clara entre texto e discurso é uma questão basilar para essa abordagem, pois texto e discurso não se confundem. O texto organiza a discursividade, por conseguinte, deve ser visto na relação com outros textos, com os sujeitos, com as circunstâncias de enunciação com a exterioridade, com a memória do dizer (memória coletiva constituída socialmente)⁹; já o discurso apresenta-se como efeitos de sentidos entre os locutores inseridos em um processo de significação em que estão implicados a língua, a história, o sujeito interpelado pela ideologia e a sociedade.

Segundo Coracini (2005, p. 25),

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

A concepção de leitura em uma perspectiva discursiva, conforme explicitada no excerto supramencionado, problematiza o papel do leitor, uma vez que não cabe a ele buscar a intenção do produtor, mas construir sentidos, de acordo com o contexto de produção e de recepção do texto lido. Para a autora, a leitura é considerada

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

um processo discursivo em que o autor e o leitor – como sujeitos produtores de sentido socio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos – participam do processo de produção de sentidos. O autor, assumindo um papel discursivo, “não é caracterizado como quem fala ou escreve, mas aquele que une os diferentes discursos e origina as significações” (Cardoso, 2003, p. 36). O leitor, nessa perspectiva, é o sujeito que, a partir do texto lido, busca refazer o percurso do autor e se institui como coenunciador, com seus conhecimentos prévios, com suas experiências leitoras, com seus posicionamentos e valores.

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

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

Retomando o posicionamento de Coracini (2005), podemos considerar que a leitura como processo discursivo ressalta a pluralidade de sentidos, ou seja, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras, mas não de qualquer maneira. A autora revisita

a questão da interpretação a partir de uma reflexão sobre a intenção do autor. Para ela, a intenção será sempre uma construção, “fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar” (p. 17). As interpretações feitas pelos leitores não correspondem fielmente ao texto produzido pelo autor, pois “o texto não é o receptáculo fiel dos sentidos” (p. 16). Por essa razão, a mesma autora (1995, p. 17) considera que “é vã a busca da intenção do autor, pois nunca a recupera”. Não é somente o texto que determina as leituras, mas também os leitores em sua condição de sujeitos determinados pelo discurso e ideologicamente constituídos.

Ao discorrer sobre a concepção de leitura como processo virtual, Coracini (2005) busca abordar as novas formas de leitura e de escrita que circulam na sociedade da informação e da comunicação. Embora, considerando que os diferentes formatos de suportes (dicionários, livros entre outros) apresentam uma configuração hipertextual, os formatos eletrônicos permitem modos de leitura diferenciados, pois existem ainda as possibilidades de recortar e colar trechos, sublinhar, escrever comentários e, até mesmo, compartilhar nas mídias sociais. Nesse processo, a concepção de interação é ampliada, contemplando também a interatividade, que redimensiona o conceito de autoria, uma vez que os textos podem remeter a um ou a vários autores. Isso implica em uma ideia de incompletude, uma vez que os textos podem ser considerados fragmentos textuais que, ao serem combinados, de modo diferenciado pelos leitores, serão constituídos em uma unidade em si. O fato de um texto estar em constante diálogos com outros textos, que influenciam no processo de produção de sentidos, altera substancialmente as práticas e as concepções de leitura. Nesse contexto, as relações entre produtor e leitor são ressignificadas; as concepções de produção, circulação e recepção são reconfiguradas; os gestos de leitura são alterados e a concepção de leitura é redimensionada, pois os sentidos deslizam-se e não são capturados e ou fixados (Coracini, 2005).

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

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

Diante do exposto, em uma perspectiva enunciativa-dialógica, tal como apresentada anteriormente, ressaltamos que o sujeito-emissor, ao produzir o texto, faz escolhas para provocar uma reação ativa por parte do leitor, para sensibilizá-lo, convencê-lo, influenciá-lo, conforme os propósitos enunciativos. Assim, o leitor, ao realizar uma compreensão responsiva, assume uma posição responsiva, isto é, concordar, discordar, avaliar, rejeitar e esperar uma resposta (Bakhtin, 2003).

Complementando o exposto, Luciano (2021) considera que essa compreensão ativamente responsiva, não precisa ter como resposta imediata. “Ela pode realizar em uma ação prática – um gesto, uma expressão facial, o cumprimento de uma ordem – ou mesmo em pleno silêncio” (p. 126).

No percurso de leitura, produtores e leitores são coparticipantes, ou seja, atuam no processo de produção de sentidos. Em conformidade com Ângelo e Menegassi (2011, p. 203),

se o leitor fixar-se exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal que é inerente ao discurso escrito, a significação plena do enunciado fica comprometida; o leitor não tem, pois, condições de

manifestar uma reação, de concordância ou discordância, ou seja, de efetivar a interação com o autor e o texto como é normalmente esperada.

Ler, em uma perspectiva multissemiótica, traz novas demandas para o leitor, pois os gêneros que circulam em espaços digitais, além das múltiplas linguagens constitutivas das produções, exigem um olhar para as diferentes culturas e práticas, bem como uma reflexão acerca da adequação dos modos de manifestação e da confiabilidade das fontes e de informações. As práticas sociais mediadas por essa diversidade de linguagens requerem dos sujeitos multiletramentos, ou seja, novos meios de construção de sentidos, em consonância com a diversidade de culturas, linguagens, mídias e tecnologias. Para Costa e Azevedo (2019), a transformação cultural associada a novas formas de articular informações e fazer conexões por meio de conteúdos midiáticos dispersos (não apenas pela presença das tecnologias nos contextos sociais) afeta os modos como as mentes humanas organizam a realidade em função das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos organizados em sociedade. “Isso significa que estamos aprendendo, a partir de nossas interações diárias, a produzir coletivamente novos significados, valores e maneiras de integrar informações e conhecimentos” (Costa; Azevedo, 2019, p. 9-10).

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

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

A partir do exposto, podemos afirmar que a leitura não é um empreendimento fácil. Ela pode ser considerada como uma experiência individual única, como um exercício dialógico, como um processo de decifração, interpretação ou compreensão, como uma interação com o texto, como um processo de coprodução. Ao explorar diferentes modos/recursos semióticos (áudios, orais, escritos, visuais, espaciais, táteis e gestuais), o(s) produtor(es) realizam escolhas e essas escolhas indiciam sentidos, que, por sua vez, exigem dos interlocutores habilidades interpretativas. Essas questões nos impelem a pensar nas práticas de ensino, que precisam contemplar a leitura de textos multissemióticos, considerando não somente os modos de organização (constituição pela articulação de diferentes recursos), mas também, as mudanças que tais produções trazem para as interações sociais e para o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, destacamos que as concepções de leitura abordadas ao longo deste capítulo se mesclam e se configuram de modo articulado, quando se trata pensar os modos de ensinar e de

aprender a ler nos contextos escolares. Assim, é importante que, no percurso de formação docente, sejam propiciadas situações que abarquem metodologias de ensino que contemplem, de modo sistematizado e teoricamente orientado, os processos de decodificação, os processos cognitivos e os processos de interação.

Após abordamos questões conceituais e epistemológicas que constituem as teorizações sobre o ensino dessa prática de linguagem, tão relevante para a promoção dos multiletramentos, passamos a discutir os pressupostos teórico-metodológicos relacionados às estratégias de leitura.

2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA



Embora advindas das pesquisas de fundamentação cognitivista, as estratégias de leitura podem ser abordadas por outros vieses teóricos e podem trazer substanciais contribuições para o encaminhamento das práticas de ensino, uma vez que permitem a sistematização de processos/procedimentos necessários à formação de leitores. Sendo a leitura uma prática que exige dos sujeitos a mobilização de conhecimentos de natureza diversa, é importante uma problematização sobre os modos como são realizados os procedimentos utilizados nessa prática de linguagem, de forma a considerar as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas.

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

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

A partir da citação, podemos considerar que as estratégias se configuram como um planejamento realizado pelo leitor para adquirir informação e para facilitar o processo de compreensão. Vale destacar, nesse processo, o papel atribuído ao leitor de exercer um papel ativo responsivo no processo de leitura. Ao ler, mais que adquirir informação, os sujeitos assumem uma posição ativa responsiva (Bakhtin, 2003), de concordância, de discordância, de complementação, de focalização, de ênfase, de problematização em relação ao texto lido, entre outras.

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

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. (ROJO, 2002, p.03 – grifo da autora)

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

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

De acordo com Serra e Oller (2003), as estratégias de leitura devem ser ensinadas em contextos reais de aprendizagem (interações em sala de aula), a partir de problematizações feitas pelo professor (resolução de conflitos cognitivos) e por meio de todos e de cada um dos componentes curriculares. A aprendizagem de estratégias permite o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação, a ativação de conhecimentos pessoais e auxiliam na aprendizagem e na motivação.

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

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

Na definição apresentada no excerto supracitado, o termo estratégia se equivale à utilização de procedimentos que estão articulados à mobilização de conhecimentos prévios acerca dos usos da linguagem, em relação com as outras práticas (oralidade, escrita e análise linguístico-semiótica) e aos modos como realiza a atividade leitora.

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

Discorrendo sobre a relevância das estratégias, Solé (1998, p. 69) afirma que esses procedimentos podem contribuir para regular a atividade leitora, “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”.

Nesse sentido, é válido destacar que as estratégias¹⁰, pelo seu caráter procedimental e que se relacionam às funções psicológicas, variam de leitor para leitor, uma vez que as experiências vividas são distintas entre os sujeitos e os processos de produção de sentidos estão intrinsecamente relacionadas aos conhecimentos de mundo, sobre os usos da linguagem, sobre os usos das tecnologias da leitura e da escrita.

10 Discorrendo sobre a questão, Rojo (2004) adverte que nem sempre, na literatura sobre leitura, os termos procedimentos, estratégias, capacidades, competências, habilidades serão tomados como sinônimos. Para a autora, há distinções significativas, por exemplo, entre algumas teorias da inteligência e do desenvolvimento e teorias do comportamento e da aprendizagem. Segundo a autora, “podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura” (p. 2). Nesse sentido, ao empregarmos o termo estratégias, estaremos nos referindo ao sentido mais amplo, não considerando apenas aos fazeres e rituais da ação leitora.

Ao abordar a questão das estratégias, Solé (1998) estabelece uma relação dessa temática com os processos de ensino e de aprendizagem. Para a autora,

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

Uma questão que merece ser destacada na citação é o fato de as estratégias de leitura serem concebidas como um saber procedimental¹¹ e não como um conteúdo que pode ser reproduzido. De acordo com Zabala (1998), a dimensão procedimental abarca quatro dimensões. A seguir, apresentaremos a caracterização feita pelo autor e acrescentaremos considerações sobre a prática de leitura:

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

Quadro 1 – Procedimentos de leitura

Procedimentos	Caracterização (Zabala, 1998)	Considerações sobre a prática de leitura
Realização de ações	Consiste na sistematização de um conjunto de ações ordenadas e com um determinado fim. Em posição contrária à perspectiva do ensino expositivo e da aprendizagem passiva, o autor considera que se aprende a realizar uma ação, realizando-a.	Aprender a ler se aprende lendo, a partir de situações de leitura em que são vivenciadas experiências que permitem uma compreensão ativa responsiva.
Exercício contínuo e sistematizado	Consiste na exercitação múltipla para um domínio competente das diversidades constitutivas das ações relacionadas à aprendizagem de determinados conteúdos.	Aprender a ler exige atividades diversificadas que contemplem a complexidade dessa prática (domínio competente da estrutura e do funcionamento dos gêneros textuais/discursivos, análise dos contextos de produção, circulação e recepção de textos, tratamento ético das informações, efeitos de sentidos inerentes aos usos de diferentes linguagens etc.).
Reflexão sobre a própria atividade	Relaciona-se ao modo de realizar a atividade e sobre quais condições se deve realizá-la.	Aprender a ler implica mobilizar instrumentais analíticos sobre questões linguísticas (regras gramaticais, mecanismos de coesão etc.), questões semióticas (efeitos de sentido de enquadramentos, cores, imagens, expressões faciais etc.), questões discursivas (usos da linguagem em múltiplos contextos), objetivos da leitura, avaliação da leitura, tipos de atividades (a serem) realizadas a partir da leitura de um determinado texto, contexto socio-histórico e ideológico, identidade do autor e do contexto de circulação, filiação teórica, campos de atuação social ao qual o texto pertence etc.
Aplicação em contextos diferenciados	Relaciona-se às possibilidades de articulação entre conteúdos aprendidos e situações da vida cotidiana.	As práticas de ensino da leitura, ao sistematizarem procedimentos de modo organizado, podem favorecer que o aluno possa utilizá-los em outras situações de interação. As soluções para as dificuldades de leitura podem ser encontradas por meio do contato com outros textos, com outros sujeitos, com outros contextos.

Fonte: produzido pelas autoras (2023).

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

Destacamos, aqui, que os saberes procedimentais poderão ser afetados pela concepção de leitura dos professores e dos alunos. Assim, compreender o que é ler pode favorecer comportamentos leitores que contemplem diferentes dimensões do texto/contexto.

Desse modo, uma concepção voltada para a decodificação poderá implicar uma noção de saberes procedimentais como uma ação mecânica de decifração de códigos. Uma concepção pautada na dimensão cognitiva poderá considerar que as dificuldades apresentadas pelos alunos são inerentes a eles e que a escola pouco pode mudar essa condição. Já em uma perspectiva de leitura fundamentada na dialogicidade, os procedimentos poderão se direcionar para uma análise de diferentes posicionamentos acerca de uma determinada questão, para a problematização das relações instauradas a partir da natureza dialético-dialógica da linguagem (um enunciado está relacionado a um enunciado anterior e, uma vez concretizado, abre-se à resposta para enunciados futuros), para uma reflexão acerca dos potenciais leitores de um dado texto, para uma discussão sobre os efeitos de sentido indiciados por determinadas escolhas feitas pelos produtores para a construção do projeto de dizer, em função do interlocutor e do contexto, para a consideração das demandas dos processos de ensino e de aprendizagem que devem vislumbrar a

formação de um leitor responsivo ativo¹². Essa abordagem considera a leitura em sua totalidade, abarcando dimensões subjetivas, modos de organização e de funcionamento dos textos, processos de interação entre interlocutores, articulação com outros textos.

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

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

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

Nessa perspectiva da organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, destacamos o estudo realizado por Solé (1998), notadamente um dos mais conhecidos no

12 Retomamos aqui esse conceito em função de sua relevância para a discussão sobre a compreensão leitora. Para Bakhtin (2003), os participantes da comunicação viva não possuem uma postura passiva frente à linguagem. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar, etc.), todo ouvinte se torna falante, e essa atividade responsiva é permeada, por sua vez, de uma visão de mundo, de uma atitude frente à própria vida real, vivida. Assim, o conceito de dialogicidade sinaliza para os diferentes pontos de vista em relação a uma determinada questão, para o fato de que um enunciado se realiza em uma cadeia, ou seja, é precedido por outro (resposta do produtor a um enunciado anterior) e provoca outros enunciados (resposta do ouvinte/leitor ao enunciado concretizado) e para a questão de que todo enunciado é ideológico, ou seja, apresenta sempre uma dimensão avaliativa e expressa um posicionamento social, cabendo ao interlocutor uma apreciação. Para Sahagoff (2016, p. 9), "o papel do interlocutor/leitor é de concordar ou discordar (totalmente ou parcialmente), completando, adaptando e, durante o processo, elaborando respostas. Não é correto considerar o papel do outro, ouvinte/leitor, apenas como um sujeito que compreende passivamente um enunciado. Todo ato de compreensão é uma resposta".

Brasil, que considera que as estratégias de leitura possibilitam ao leitor o planejamento da tarefa geral da leitura, seja na dimensão pessoal (motivação, disponibilidade), seja na dimensão do ato de ler (comprovação, revisão e controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos).

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

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

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

e das possibilidades de compreensão poderá favorecer a proficiência leitora. Para a autora, formar leitores autônomos significa

formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 1998, p. 72).

A autora ainda destaca que ao abordar a questão das estratégias de leitura, é relevante considerar os tipos de textos e as suas especificidades¹³, uma vez que esses tipos irão determinar o delineamento dos propósitos da leitura, das expectativas do leitor e dos procedimentos a serem mobilizados na ação leitora.

Com vistas a uma organização das práticas de ensino da leitura, Solé (1998) propõe etapas para ajudar a compreensão por parte dos alunos, as quais ela denomina: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Essas etapas demandam estratégias diferenciadas e podem promover um acompanhamento processual da atividade leitora, além de “contribuir para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem mais fáceis e produtivos” (p. 91).

No momento pré-leitura, a autora destaca várias questões que interferem na atividade de leitura. A seguir, apresentamos uma síntese sobre essas questões.

13 Embora as datas de publicação da obra de Solé e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (versão oficial) sejam a mesma (1998), as discussões acerca dos gêneros como objeto de ensino ainda não eram tão recorrentes. Por isso, talvez, o uso da expressão “tipos de textos”, por Solé. Embora vários autores já apresentassem suas teorizações acerca dos gêneros (Bakhtin, 2003; Bronckart, 1999; Marcuschi, 2002), as orientações dos PCN de focalizar o ensino de Língua Portuguesa com base em gêneros discursivos diversos representou um avanço que abriu perspectivas para o tratamento da linguagem como prática social, mas que não teve transformações imediatas nas práticas de ensino, seja em função das tendências tradicionais adotadas pelos professores para o ensino, seja em função das dificuldades apresentadas por docentes e por autores de materiais didáticos para a implementação de uma proposta didática pautada no trabalho com os gêneros.

Quadro 2 – Pré-leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários
Ideias gerais sobre a concepção de leitura	Estão relacionadas à concepção que o professor tem sobre a leitura e suas influências no encaminhamento das atividades didáticas: (a) ensinar a ler não é somente ensinar técnicas, mas também incentivar a leitura como uma atividade voluntária e prazerosa; (b) ler com diferentes finalidades (aprendizado, informação e deleite); (c) o professor é uma referência para a formação de leitores; (d) leitura não deve ser uma atividade competitiva, com prêmios e sanções, mas uma atividade que deve promover prazer e bem-estar; (e) explorar diferentes tipos de leitura (oral/silenciosa, individual/coletiva/compartilhada) e diferentes tipos de textos, de acordo com as demandas da situação e com os objetivos propostos; e (f) pensar na complexidade do processo de leitura, no perfil dos alunos e nos seus modos de enfrentar as dificuldades no processo.
Motivação para leitura	Envolve três questões: saber o que se deve fazer (conhecer os objetivos que se pretende alcançar); sentir-se que é capaz de fazê-lo (poder fazer, ter os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda) e achar interessante a atividade proposta. É relevante que o professor construa uma proposta de leitura com as seguintes características: apresentar clareza de propósito e ser desafiadora; mobilizar conhecimentos prévios; oferecer ajuda necessária, selecionar procedimento metodológico de acordo com a situação de leitura; articular-se com demandas de usos reais (ler por prazer, para se informar, para resolver uma dúvida etc.); incentivar o gosto pela leitura; respeitar o ritmo de leitura dos alunos; considerar as relações afetivas.
Objetivos da leitura	Determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora. Explicitar o objetivo do processo de leitura pode contribuir para a qualificação da compreensão: ler para obter uma informação precisa (localizar uma informação específica); ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral (saber de que trata, saber o que acontece); ler para aprender (ampliar conhecimentos sobre uma determinada questão); ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer (recreação, deleite); ler para comunicar um texto a um auditório (ler publicamente); ler para praticar a leitura em voz alta (clareza, rapidez, fluência e correção); ler para verificar o que se compreendeu (preparação para as atividades pós-leituras).
Revisão e atualização do conhecimento prévio	Podem ser realizadas por meio dos encaminhamentos: utilizar procedimentos metodológicos que possam favorecer a mobilização de conhecimentos prévios: (a) dar uma explicação geral sobre o que está sendo lido (articular temáticas do cotidiano social, informações sobre o gênero textual, propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar a plano de leitura – o que precisa ser feito e como deve ser feito); (b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; (c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema e conduzir a discussão para centrá-las no tema em questão. Analisar os conhecimentos prévios do leitor que possam contribuir para a qualificação do processo de leitura, para a efetiva articulação com o conteúdo do texto lido e para alinhar expectativas entre professor e aluno.
Estabelecimento de previsões sobre o texto lido	Toda leitura é um processo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o texto lido. Para tal, antes da leitura, é importante uma discussão sobre o texto a ser lido nos seguintes aspectos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.; orientar o percurso de construção de previsões e de favorecer a compreensão da importância desse procedimento para a atividade de leitura; atentar-se para o protagonismo dos alunos na atividade de leitura.
Promoção de perguntas dos alunos sobre o texto	A formulação de perguntas dos alunos sobre o texto (com base nas hipóteses que podem ser geradas sobre o texto) pode favorecer a própria responsabilização em relação ao processo de aprendizagem. O incentivo à formulação de perguntas pode favorecer a exploração de componentes essenciais do texto: objetivo geral do texto, compreensão global do texto, tipo de texto ¹⁴ (narração, descrição, argumentação etc.), detalhes do texto que favorecem a construção de pistas para a compreensão.

Fonte: adaptado de Solé (1998).

Conforme apresentado no quadro acima, o momento pré-leitura representa a oportunidade de tornar significativa a atividade de leitura, de modo a favorecer a participação ativa dos alunos, seja para analisar o contexto de produção do texto, seja para promover o interesse pela leitura.

No que tange ao momento “durante a leitura”, a autora mostra que esse é o momento mais importante da atividade leitora, por constituir a maior parte da atividade compreensiva e por exigir maior esforço por parte do leitor. No momento “durante a leitura”, Solé (1998) destaca várias questões, que serão apresentadas, a seguir:

Quadro 3 – Durante a leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários (papel do professor)
Compreensão do que acontece quando se lê um texto	Favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões
Desenvolvimento da capacidade de resumir o texto lido	Orientar a elaboração de resumo do texto lido, com vistas à organização do sentido global, promovendo espaços para a observação das ideias principais e das ideias secundárias.
Criação de uma cultura de realização de previsões	Orientar a realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc.
Busca de apoio em casos de dificuldades de compreensão	Estimular a interação em casos de o discente apresentar dúvidas sobre o texto, encontrar dificuldades para ler um texto, para compreender o objetivo comunicativo ou para realizar a atividade solicitada.
Constituição de uma referência de leitura	Explicitar, com clareza, os procedimentos metodológicos. Produzir enunciados claros e objetivos. Socializar as dificuldades dos alunos e como poderão minimizá-las.
Monitoramento das estratégias de leitura	Promover a exercitação compreensiva, por meio da seleção de marcas e indicadores, formulação e verificação de hipóteses, do levantamento de perguntas e da observação constante do objetivo da atividade de leitura.
Possibilidades de apoio a partir de intervenções didáticas	Realizar intervenções para que a leitura seja dimensionada em uma perspectiva processual, organizada em diferentes etapas.
Associação de conhecimentos prévios com o conteúdo do texto lido	Promover espaços para discussão sobre o texto lido, com vistas a sistematizar informações e conhecimentos.
Participação em tarefas de leitura compartilhada	Criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc.
Participação em tarefas de leitura independente	Selecionar materiais para a consolidação de procedimentos de leitura. Explorar estratégias relacionadas aos diferentes objetivos de leitura e tipos de textos. Propor atividades que explorem a previsão e o levantamento de hipóteses. Propor atividades que contenham erros ou inconsistências para que os alunos os identifiquem e façam substituições. Propor atividades de controle de compreensão, tais como textos lacunados.
Conhecimento da (in)compreensão	Propor situações em que os alunos possam detectar lacunas de compreensão, tomar decisões importantes para resolver problemas.
Conhecimento de que diferentes problemas exigem diferentes soluções	Propor situações para a discussão de problemas de compreensão no nível formal (palavras, frases, relações entre frases) e no nível textual (tratamento dado ao tema, identificação da ideia central ou do entendimento da progressão temática). Problematizar a atividade de leitura para a adoção de decisões sobre o uso das estratégias (aventurar uma interpretação e verificar se ela funciona, interromper a leitura e buscar informações).

Fonte: adaptado de Solé (1998).

Destacamos que estratégias a serem mobilizadas durante a atividade de leitura podem variar de acordo com o nível de escolarização dos alunos, com o gênero textual/discursivo lido, com os objetivos da leitura, com a complexidade do texto lido, com o perfil do leitor. Desse modo, Solé (1998, p. 131) pontua que:

Para aprender as estratégias adequadas para resolver erros ou lacunas, assim como quando se tratava de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve poder integrá-las a uma atividade de leitura significativa, deve assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com dificuldades de leitura, deve poder trabalhar em situações de leitura compartilhada e deve ter a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu em sua leitura individual. Quando lemos prevemos, erramos, interpretamos, recapitulamos, fazemos perguntas, voltamos a prever, etc., e por isso não se trata tanto de pensar em situações muito específicas, cada uma para trabalhar um aspecto – agora a previsão, agora a estratégia de ‘ignorar e continuar lendo’ – como de saber que a leitura de verdade, a eficaz, utiliza todas essas estratégias quando é necessário e, assim, devemos articular situações de ensino da leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa.

Em relação ao momento “depois da leitura”, a autora destaca as estratégias de identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas e respostas. No momento “depois da leitura”, a autora destaca várias questões, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 4 – Pós-leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários (procedimentos a serem realizados)
Exploração da ideia principal	<p>Ao propor a leitura de um texto, é relevante:</p> <p>Distinguir o tema (aquilo do que trata o texto e pode ser indicado por meio de uma palavra ou de um sintagma) da ideia principal (informa sobre o enunciado mais importante utilizado para explorar o tema).</p> <p>Ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal.</p> <p>Ensinar a identificar o tema.</p> <p>Ensinar a identificar/gerar a(s) ideia(s) principal(is) em diferentes textos, considerando os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos da leitura, da relevância textual (pistas utilizadas pelo autor) e da relevância contextual (percepções do leitor), bem como a importância dessa(s) ideia(s) para a cumprimento do propósito comunicativo do texto.</p> <p>Ensinar a identificar o plano geral do texto.</p> <p>Realizar atividades de leitura compartilhada para a troca de conhecimentos e para controle da atividade de leitura.</p> <p>Realizar atividades de leitura individual para que o aluno possa assumir e controlar a responsabilidade na resolução da tarefa.</p>
Produção de resumos	<p>Explorar a macroestrutura do texto, representação global de seu significado e realizar estudo de parágrafos.</p> <p>Explorar as quatro regras básicas de um resumo: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar¹⁵.</p> <p>Ajudar os alunos a elaborarem resumos.</p>
Formulação de perguntas	<p>Ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto.</p> <p>Explorar diferentes tipos de perguntas para a exploração de diferentes habilidades de leitura.</p>

Fonte: adaptado de Solé (1998).

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

A partir do exposto, ao considerarmos os três momentos basilares para o desenvolvimento da ação leitora, é relevante pontuar que cada etapa desvela um potencial formativo: antes da leitura (motivação e definição de procedimentos), durante a leitura (mobilização de conhecimentos acerca do que é ler e busca de compreensão do texto lido), depois da leitura (sistematização das informações do texto lido e consolidação de aprendizagens). Nessa direção, o ensino da leitura, na perspectiva do trabalho com estratégias, tem como pressuposto básico a criação de condições para uma compreensão responsiva do texto lido. Assim,

as estratégias que devemos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade diante dela; facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (Solé, 1998, p. 73).

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

Nessa perspectiva, de acordo com Kleiman (1989), as atividades de ensino podem ser a base para a formação de um leitor proficiente. Nesse sentido, além do ensino de um repertório de estratégias para aumentar o entendimento e o interesse pela leitura, a prática educativa deve criar situações para que os alunos possam automonitorar a leitura, ativar conhecimentos prévios e realizar conexões com o texto lido. Soma-se a isso, o incentivo à formulação

de questionamentos, à identificação de ideias importantes e secundárias e à sumarização/síntese pode permitir não somente a qualificação do processo de compreensão, mas também o comprometimento com a ação leitora. Isso implica em um “ensino responsivo” (Giroto; Souza, 2010), o qual contempla a mobilização de estratégias de compreensão por parte dos leitores, ativar conhecimentos prévios, fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses.

Ao trabalhar a leitura em sala de aula, é importante considerar que cada texto requer estratégias de leitura específicas, em função de sua exclusividade, de seu conteúdo, de sua forma (Mene-gassi, 2005). Assim, para a formação de um leitor competente, se faz necessário articular as estratégias de leitura a outras questões, tais como: objetivos da leitura, gêneros textuais/discursivos, contextos de produção, circulação e recepção de textos, perfil do leitor etc. Nessa direção, é relevante não reduzir a leitura como se fosse uma mera técnica. Para Solé (1998, p. 108), “ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”. Formar leitores é implicar sujeitos no processo de leitura, seja pela motivação, seja pela capacidade de realizar análises reflexivas sobre a atividade leitora.

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

3

LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS



Discussões sobre os pressupostos teóricos relacionados aos multiletramentos e ao processo de textualização podem favorecer a compreensão dos modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos. Essas questões interferem diretamente nas nossas escolhas metodológicas para o trabalho com a leitura em sala de aula.

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

Nesse sentido, afirmamos que a perspectiva dos multiletramentos alinha-se a uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas e que visam ao aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos usos da linguagem nos diferentes contextos.

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

Nessa direção, a autora, apoiada nas discussões do Grupo de Nova Londres (GNL)¹⁶ explicita os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, que consiste em uma proposta que abarca atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em um enfoque multissemiótico e multicultural. O ensino de línguas, pautado nessa perspectiva teórico-metodológica, contempla a variedade de modos de comunicação/interação existentes (escrita, oral, visual entre outros), buscando desenvolver nos alunos habilidades técnicas e sociais para compreenderem, de forma significativa, diferentes mídias e modos de interação.

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

Os letramentos múltiplos relacionam-se às mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa. Explorar esses letramentos significa

16 "O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Em 2000, o casal de pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis passa a assumir as pesquisas relacionadas à pedagogia, lançando a antologia *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, da qual participam todos os membros originais do Grupo de Nova Londres. As publicações posteriores de Cope e Kalantzis, contudo, não contam com a presença de nenhum outro pesquisador do grupo original" (Ribeiro, [2024?]).

deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (Rojo, 2009, p. 107).

Já os letramentos multissemióticos são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (Rojo, 2009, p. 107). Nesse âmbito, uma abordagem pedagógica que contempla os diferentes gêneros que circulam na sociedade, com seus diferentes processos de textualização semiótica pode formar leitores mais sensíveis e mais críticos, seja em relação aos efeitos de sentidos possibilitados pela combinação de diversas semioses, seja em relação à proficiência leitora com vistas a uma interação mais ativa e mais responsiva.

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

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

Nesse sentido, Rojo (2012, p. 21) pondera que:

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

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

As tecnologias digitais revelam-se como ferramentas pedagógicas relevantes para o desenvolvimento da atividade educativa, tornando-a articulada às demandas sociais e propulsora de problematizações de situações discursivas relativas aos diferentes campos de atuação social. Nas atividades docentes, a busca de conhecimentos relacionados aos multiletramentos pode contribuir para que as atividades didáticas possam ter objetivos mais exequíveis, procedimentos mais adequados às necessidades dos alunos, uma discussão acerca dos usos da linguagem e de seus modos de organização nas interações, uma melhor gestão do tempo escolar e resultados que impulsionem uma atuação social, de maneira crítica e transformadora.

Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos propõe uma prática situada no “saber fazer”. Essa pedagogia implica o agenciamento crítico dos sujeitos, que pressupõe não só interdependência e autonomia, sem excluir a falibilidade humana, mas também a participação ativa de alunos, como construtores de sentidos, que se colocam em posição de engajamento, de descoberta, de produção de conhecimentos (Kalantzis; Cope; Pereira, 2020). Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Kalantzis; Cope; Pereira, 2020, p. 2).

Essa perspectiva se alinha aos pressupostos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que apresenta que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]” (Brasil, 2018, p. 68-69). Cabe, então, à escola problematizar as seguintes questões: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p. 14). A partir dessa problematização, a escola poderá favorecer um desenvolvimento integral do aluno, pois

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

A proposta defendida pela BNCC implica em uma formação articulada às demandas sociais, na medida em que se busca uma formação pautada no desenvolvimento de habilidades relacionadas à qualidade da convivência social, à análise crítica dos conteúdos curriculares, à mobilização de estratégias para aprender, à participação, com responsabilidade, das interações mediadas pelas tecnologias, à atuação ativa e respeitosa na sociedade.

De acordo com Kenski (2007, p. 47), as tecnologias não se constituem apenas como recurso didático a ser incorporado à sala de aula, mas de “uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação”.

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

PRÁTICAS DE LEITURA DOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

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

de linguagem em sala de aula. Considerando a característica multissemiótica, que é constitutiva dos textos que circulam socialmente, ressaltamos a importância de discutirmos o processo de ensino da leitura, sob a perspectiva da multimodalidade/multissemiótica.

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

encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, que advêm de suas experiências ou de seus saberes. Assim, os cursos de formação de professores terão de corresponder, em suas especificidades de área e em sua responsabilidade política, às exigências sociais para a formação de cidadãos que possam, efetivamente, ler, escutar e produzir textos que integrem, em sua unidade, vários sistemas sócio-culturais e as modalidades oral e escrita da linguagem e posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas 'que pretendam denunciar, expor uma problemática ou 'convocar' para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos' (Brasil, 2018, p. 145). Desse modo, a criação de momentos de discussão que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes relacionadas à leitura e à produção de gêneros multissemióticos que circulam nos diferentes espaços sociais pode contribuir para uma formação que apresente simetria entre a própria formação e as demandas da sociedade da informação. [...] podemos considerar que uma análise pedagógica voltada para a formação de leitores na escola está, de forma dialética, ligada à formação de leitores para os multiletramentos, em que as dimensões linguísticas/semióticas, textuais, discursivas e culturais estejam implicadas.

Desse modo, é relevante considerar os saberes e as referências do professor sobre o ensino da leitura que subjazem às suas práticas educativas, além dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem

da leitura, uma vez que a exploração dos contextos de produção, de circulação e de recepção dos textos e de suas configurações multisemióticas demanda uma formação teoricamente sustentada.

Gomes (2017) aponta que as novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita permitem uma hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas e reconfiguradas computacionalmente, imagem em movimento, sons, áudio etc.), o que desencadeia no surgimento ou na transmutação dos gêneros, “os quais têm influenciado e modificado os modos de ler e escrever contemporâneos, bem como apresentado novos desafios às teorias de letramento”, sendo que esses novos gêneros (multisemióticos) “convocam novos (multi) letramentos críticos na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar” (p. 86).

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

Para os autores, considerar a leitura como uma ação de linguagem significa compreender que a escolha de um gênero discursivo para a concretização de textos/discursos implica a consideração da situação enunciativa, tanto a mais imediata (momento, espaço, interagentes da produção, entre outros) como a mais ampla (contexto social/histórico/ideológico geral em que a comunicação/interação se insere).

Nesse sentido, o autor ao produzir o texto busca representar o contexto, em seu espaço de liberdade (a depender do gênero), a partir de seu projeto de dizer, do seu modo de pensar, das ideologias que o constituem, dos conflitos sociais que envolvem o seu agir, do modo de encarar o seu interlocutor e a si mesmo. Já o leitor, ao ler o texto, deve considerar que o texto não veicula apenas mensagens e conteúdos, mas todas as questões arroladas anteriormente, já que os leitores, ao exercerem a atividade de leitura, se prestam a uma apreciação valorativa da palavra (Bakhtin, 2003).

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

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

É necessário enfatizar que a leitura atenta, que considere a combinação entre semioses, pode favorecer a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos, seja para a compreensão dos usos sociais da linguagem nos diferentes contextos sociais, seja para a

análise dos efeitos de sentido suscitados pela escolha de recursos semióticos. Esses tipos de compreensão podem contribuir para um posicionamento crítico por parte dos leitores, pois instauram provocações para uma compreensão responsiva ativa, que não somente indicia a análise das pistas deixadas pelos produtores, como também emana uma resposta, ou seja, incita um juízo de valor.

Diante do postulado, é fundamental ressaltar que é, por meio da leitura e da produção de textos, que o professor possibilita ao aluno oportunidades para assumir uma crítica em função de um sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor. Assim, para Kleiman (2014), o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias. Para um posicionamento crítico por parte dos alunos, o professor pode propor encaminhamentos didáticos que contemplem atividades de ensino significativas, que considerem a dimensão plurisígnica da linguagem, os efeitos de sentido subjacentes aos usos das diferentes semioses, bem como o contexto de produção e de recepção dos textos.

De acordo com Machado (2003, p. 24),

onde quer que haja língua, linguagem, comunicação, haverá signos, reivindicando entendimento. Isso quer dizer que haverá problemas semióticos à espera de análise. Por ser o maior manancial de linguagens, a própria vida se oferece com um grande problema semiótico.

Ao articular os meios semióticos à vida, a autora evidencia que os sentidos são produzidos com base nas experiências cotidianas dos sujeitos, que os levam a instituir signos, reconhecê-los, compartilhá-los, estabelecer relações entre eles, analisar os efeitos de sentidos que suscitam.

Se considerarmos que o uso de cada modo semiótico é determinado pelo contexto, produzindo, assim, significados/sentidos socialmente e culturalmente situados, a dimensão social é substancial para

a compreensão dos modos de organização e de funcionamento da linguagem. Além disso, os modos semióticos devem ser analisados de forma integrada¹⁷, uma vez que o processo de produção de sentidos se atualiza a partir da congregação das dimensões visual, sonora, gestual entre outras para além da escrita, que são constantemente criadas e recriadas nas interações.

Nessa direção, o ensino da leitura deve contemplar a multimodalidade, ou seja, as mais distintas formas de representação utilizadas na construção de um texto, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. (Dionísio, 2005a; 2005b). A multimodalidade abrange a escrita, a fala e a imagem, entre outros modos de realização da linguagem.

Vale destacar que os textos multissemióticos possuem vários recursos selecionados pelo produtor. Assim, segundo Santos (2013, p. 162),

a impossibilidade de apreciar os textos sem desconsiderar a política de escolhas na produção de significados aponta para a necessidade de trabalhar e compreender o texto tecido por diversos fios semióticos, os quais são escolhidos por uma motivação do seu produtor na veiculação de significados dentro de um contexto social. Essas considerações apontam para a necessidade de ampliação de um trabalho, nos espaços escolares, na compreensão do texto como um construto multimodal.

17

Para Descardeci (1999, p. 2), "o texto escrito é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. A opção pelo emprego de umas, e não de outras formas de representação deve ser entendida em relação ao uso que se pretende fazer delas em situações específicas de troca de informações. Por isso, sinais e códigos, dentre eles a língua, estão em contínua transformação através da intervenção de seus usuários, que os tratam como um recurso a ser empregado de acordo com seus interesses e com convenções partilhadas pelo grupo no qual interagem."

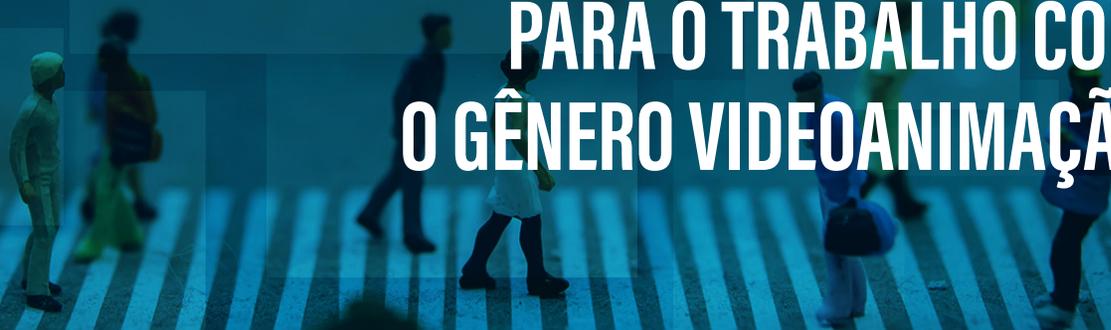
[...] É relevante ressaltar que o ensino nas escolas pode abordar a multimodalidade dos diferentes textos, incluindo o papel das imagens e de outros modos de significação como um meio para desenvolver os eventos de letramentos, sendo relevante a consciência da complexidade multissemiótica das imagens e dos demais modos ao nosso redor.

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

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

4

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO



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

As animações, por exemplo, podem figurar como filmes publicitários, efeitos especiais, vinhetas e aberturas para cinema e televisão, seriados televisivos, curtas experimentais, longas-metragens de entretenimento, *reels* de *Instagram*, jogos eletrônicos para computador e celular.

Para efeitos de distinção entre os diferentes gêneros que podem apresentar técnicas de animações, faremos uso do termo videoanimação para nos referir às produções em vídeo, com recursos de animação e que apresentam uma estrutura narrativa.

Segundo Rego (2013), a organização composicional de uma animação possui a seguinte estrutura, não necessariamente nesta ordem: (a) a apresentação inicial, na qual a história nos é apresentada; (b) a quebra de uma situação inicial, em que percebemos a causa do conflito que se inicia; (c) o estabelecimento de um conflito, em que nos é apresentado um problema; (d) o clímax, em que há o ápice conflitual; (e) Epílogo ou Conclusão em que se encaminha para a resolução; e (f) Resultado, que se caracteriza por um momento posterior à resolução do conflito.

Para Ferreira e Almeida (2018, p. 121), em relação à função social do gênero e ao objetivo comunicativo, “é possível admitir que uma videoanimação pode apresentar uma proposta de entretenimento, de crítica social, de sátira, por meio de uma caricatura, de algum acontecimento atual com uma ou mais personagens envolvidas”.

O gênero videoanimação pode ser caracterizado como um gênero complexo que possui inúmeros recursos e signos que possibilitam aos produtores mobilizarem seus interlocutores por

meio de escolhas semióticas que apresentam um forte apelo persuasivo. Segundo Dias, Silva e Silveira (2019), nas videoanimações existe o encontro de recursos multissemióticos que são capazes de despertar o interesse dos leitores que, dessa forma, podem contribuir para a compreensão do projeto de dizer, apresentado pelo produtor. Assim, esse gênero pode incitar “a curiosidade para buscar dados, trocar informações, atizar-lhes o desejo de enriquecer seu diálogo” (Almeida; Almeida, 1998, p. 50).

Tomadas como produções multissemióticas, as videoanimações não devem ser consideradas produções destinadas ao público infantil, como se apenas contasse uma história. O trabalho com o gênero videoanimação, além de atrativo, pode possibilitar um trabalho com a leitura, considerando os aspectos verbais e não-verbais do texto. Além disso, pela diversidade de extensão, podem ser selecionados textos curtos, para uma análise do texto em sua totalidade, sem a necessidade de recortes, que poderiam prejudicar a compreensão. Alves, Battaiola e Cezarotto (2016) consideram que essas produções podem dinamizar situações de aprendizagem e favorecer experiências mais envolventes por parte dos estudantes, uma vez que há a articulação de linguagens verbais, visuais e sonoras, acrescentadas de movimento. Desse modo, a animação pode

assumir inúmeras funções na ação pedagógica, tais como: apresentar um fato (simulação ou narrativa), ilustrar um conteúdo (descrever uma ação, exemplificar um movimento), expor um evento (apresentar ações e procedimentos) e motivar (narrar fatos, contar histórias) (p. 2).

A leitura de videoanimação amplia conhecimentos acerca de temáticas sociais, abarca as múltiplas linguagens, dinamiza processos de interação entre os sujeitos, viabiliza o desenvolvimento da criticidade e possibilita o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas às multissemioses/multiletramentos. A seguir, apresentamos propostas de trabalho com o gênero videoanimação, buscando uma articulação com as estratégias de leitura.

PROPOSTA DE LEITURA DA VIDEOANIMAÇÃO *FLOAT*

Com vistas a exemplificar possibilidades de utilização de estratégias de leitura para o trabalho com videoanimação em sala de aula, apresentaremos uma proposta de análise da videoanimação *Float*¹⁸, curta de animação americano de 2019, dirigido e escrito por Bobby Rubio, produzido pela Pixar Animation Studios e distribuído pela Walt Disney.

Diante do exposto, retomamos a teorização desenvolvida por Solé (1998), com vistas a uma discussão voltada para as produções multissemióticas, no caso, o gênero videoanimação *Float*¹⁹. Assim, ao explorarmos as estratégias de leitura de videoanimação, na fase da pré-leitura, a preocupação não deve se pautar em expectativas de respostas completas, mas deve buscar o levantamento de conhecimentos prévios e a realização de um diagnóstico acerca da atividade de leitura de textos multissemióticos.

Segundo a autora, é importante que no momento da pré-leitura, haja uma preocupação mais acentuada com a motivação para a leitura. Nesse sentido, recomendamos que o professor selecione alguns aspectos a serem explorados antes da leitura:

18 Sugerimos ao leitor que assista à videoanimação, com vistas à compreensão da proposta didática. Disponível em: <https://www.irancartoon.com/site/video/float-full-sparkshort-pixar>. Acesso em: 10 maio 2020.

19 Vale destacar que a videoanimação analisada foi utilizada para uso exclusivo para fins educacionais e de pesquisa. A análise não tem o propósito de criticar a produção, mas promover uma reflexão acerca dos modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos, favorecendo, por consequência, possibilidades de qualificação das práticas de leitura. Por abordar a temática da inclusão, a videoanimação apresenta potencialidades para uma formação reflexiva e cidadã.

Quadro 5 – Atividades de pré-leitura

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

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

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

No âmbito da discussão realizada por Solé (1998), ainda é necessário considerar os objetivos da leitura, que podem direcionar os gestos de leitura por parte dos leitores. Assim, considerar o porquê ler o texto pode orientar o como ler e o que fazer com o que se leu.

Quadro 6 – Objetivos da leitura

Os objetivos da atividade de leitura determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora.

Explicitar o objetivo do processo de leitura pode contribuir para a qualificação da compreensão:

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

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

A autora ainda destaca a relevância de o professor realizar uma revisão e atualização do conhecimento prévio dos alunos. Nessa direção, propomos que o professor selecione questões a serem trabalhadas, tais como:

Quadro 7 – Levantamento de conhecimentos prévios sobre a videoanimação

- a) Dar uma explicação geral sobre a videoanimação (articular temática explorada pela videoanimação e presente no cotidiano social, fornecer informações sobre o gênero textual, problematizar a questão do propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar a plano de leitura – o que precisa ser feito e como deve ser feito); organizar atividades que contextualizem o conteúdo temático do texto assistido; levantar saberes dos alunos acerca das características do gênero videoanimação (a partir do contato que os alunos têm com esse gênero); analisar possibilidades de propósito comunicativo do texto a ser lido; sistematizar o percurso de leitura (o que deverá ser feito durante a leitura, por meio de retomadas de orientações já fornecidas).
- b) Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio (ex.: fornecer informações acerca do contexto de produção do texto, explorar características semióticas de textos audiovisuais: expressões faciais, gestos, cores, iluminação, enquadramento, sons etc.).

- c) Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema e conduzir a discussão para centrá-las no tema em questão (ex.: propor atividades em que os alunos sejam provocados a exporem seus posicionamentos acerca de preconceitos/discriminações, suas dúvidas em relação à questão da deficiência e suas experiências e contatos com pessoas com deficiência).
- d) Explorar dimensões culturais que contribuem para uma leitura mais aprofundada da videoanimação (ex.: sentidos de gestos na cultura brasileira).

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Para iniciarmos a nossa discussão sobre as estratégias de leitura para o trabalho com a videoanimação proposta, reportamo-nos à proposta de Ferreira, Villarta-Neder (2019, p. 34), que sugerem alguns questionamentos iniciais:

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

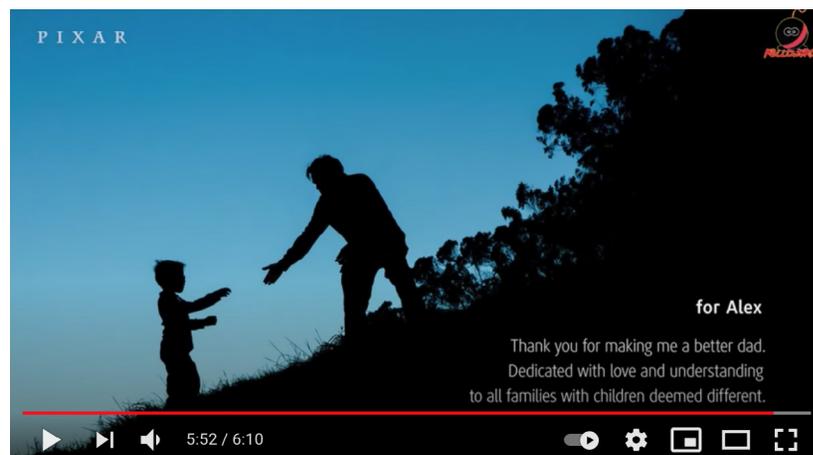
Essa discussão busca levantar conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero. Assim, os conhecimentos dos alunos podem ser limitados, o que pode sugerir uma compreensão superficial do gênero ou podem suscitar uma compreensão ampliada do funcionamento do gênero no contexto digital. Como exemplo, podemos levantar hipóteses de que as respostas dadas pelos alunos podem sugerir que as características de uma videoanimação poderão estar circunscritas à ideia de imagens estáticas que dão a ilusão de movimento por estarem combinadas em curto espaço de tempo ou já conter saberes relacionados à existência de aplicativos que possibilitam edição e organização de imagens por meio de *design* computacional. O contexto de circulação poderá ser atribuído ao suporte (televisão, cinema e rede mundial de computadores). Os leitores-espectadores podem ser considerados crianças e adolescentes,

mas também adultos, a depender da temática explorada e da complexidade do enredo. Os propósitos de uma videoanimação podem estar reduzidos à ideia de entretenimento, mas também de divulgação de produtos e serviços (publicidade) e de formação humana.

De acordo com Solé (1998), antes da leitura é relevante seguir alguns procedimentos metodológicos:

1. *Mobilização do interesse dos alunos para a leitura*
 - Vamos trabalhar com uma videoanimação em que o produtor fez em homenagem ao filho, que tinha uma deficiência.

Figura 1 - Homenagem do diretor ao filho



Fonte: Videoanimação *Float* (2019).

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

Float é um curta-metragem dirigido e escrito por Bobby Rubio e produzido por Krissy Cababa e Pixar Animation Studios; foi distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures. É o quarto filme do programa 'SparkShorts' da Pixar e dura aproximadamente sete minutos. [...] Rubio viu o programa como 'uma maravilhosa oportunidade de

contar [sua] história! Ele afirmou que Float é inspirado por seu filho, que tem autismo, e que ele se identificou com o pai desde o início. Rubio disse que o garoto do curta é "diferente de outras crianças", pois pode flutuar. Ele comentou que, embora "inicialmente o pai ame seu filho de todo o coração sem restrições", isso começa a ser alterado pelo que as outras pessoas dizem; como resultado, ele deve escolher entre decidir se está certo e ignorar seus pensamentos²⁰.

- Que tal levantar uma hipótese: na videoanimação, o filho tem a habilidade de voar. Qual poderá ser a reação do pai em relação à manifestação da habilidade do filho de voar? (levantar possibilidades entre os alunos, sem antecipar o desfecho).
- Vamos conhecer um pouco mais sobre o contexto de produção da videoanimação Float.

Animador da Pixar lança curta sobre experiência com seu filho autista

*Por Gabriel Pietro
dezembro 17, 2019*

Float é um dos três novos curtas originais da Pixar que estreou em 12 de novembro - Float *não tem nem seis minutos de duração*. O animador da Pixar, Bobby Rubio, que escreveu, dirigiu e produziu o filme com base em seu próprio relacionamento com o filho. A história em si não fala sobre autismo e, sem dúvida, pode se aplicar a qualquer pai ou pessoa que tenha um membro da família que seja 'considerado diferente'²¹.

- Qual seria o toque de magia que Bobby trouxe para a videoanimação?

20 Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Float_\(curta\)#:-:text=Float%20%C3%A9%20um%20curta%20metragem,e%20dura%20aproximadamente%20sete%20minutos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Float_(curta)#:-:text=Float%20%C3%A9%20um%20curta%20metragem,e%20dura%20aproximadamente%20sete%20minutos). Acesso em 10 maio 2020.

21 Disponível em: <https://cantinhoamigoespecial.blogspot.com/2019/12/float-producao-da-pixar-estreia-dia-12.html>. Acesso em 10 maio 2020.

2. Ler com diferentes propósitos

- Normalmente, assistimos a uma videoanimação com a finalidade de entretenimento, como um momento de diversão. Mas, a proposta de leitura que iremos realizar é para analisarmos como esse gênero textual encontra-se organizado e em que condições ele circula. O enredo da videoanimação se inicia com a projeção de um homem e uma criança. Antes de assistir à videoanimação, que hipótese você levanta em relação à escolha do produtor de iniciar a videoanimação com a projeção de um homem (suposto pai) e um bebê (suposto filho), conforme observamos na figura 2? Em que você se embasou para a construção de sua hipótese?

Figura 2 – Personagens pai e filho



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 3 - Enquadramentos panorâmico e detalhe



Fonte: *Videoanimação Float (2019)*.

3. *O professor é uma referência para a formação de leitores*
 - Vocês se lembram de alguma videoanimação a que tenham assistido? Quais são as características que permitem que possamos identificar uma videoanimação?
 - Existem várias videoanimações que tratam de diferenças entre as pessoas. (O professor poderá elencar algumas videoanimações e recomendá-las aos alunos, como estratégia para

aprofundamento dos conhecimentos sobre o gênero. Essa solicitação pode ser feita momento anterior ou a partir de uma resenha de cada produção):

Figura 4 - Videoanimações que tratam sobre as diferenças²²



Fonte: Silva (2021, p. 86)

4. *Explorar diferentes tipos de leitura (oral/silenciosa, individual/coletiva/compartilhada) e diferentes tipos de textos, de acordo com as demandas da situação e com os objetivos propostos:*
 - Vamos assistir à videoanimação, de modo pausado, para que possamos realizar a leitura de modo mais atento. Nesse primeiro contato com o texto, observe a temática que *Float* (2019) explora, observe como o enredo se desenvolve (quais são os personagens principais, quais os locais em que a história acontece, como o tempo é explorado, quais são as principais ações entre outros.), observe também os recursos utilizados (como os personagens são construídos – vestimentas, expressões faciais, gestos etc., cores, iluminação, enquadramento, sons, palavras).

22

Ian (<https://www.youtube.com/watch?v=Nd0K6YFSpeg>);
 Out of sight (<https://www.youtube.com/watch?v=6hCbB67Pz7c>);
 Cuerdas (<https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps>);
 O presente (<https://www.youtube.com/watch?v=3XA0bB79oGc>)

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

- a. A partir de leituras sobre o contexto que motivou a criação da videoanimação consta que o pai teve dificuldades para aceitar a condição de deficiência do filho. Você acha que essa questão pode ter motivado a escolha de o produtor ter produzido uma história que envolve uma família formada apenas pelo pai e pela criança²³?

Figura 5 – O pai brinca com a criança



Fonte: Videoanimação Float (2019).

23

No Instagram, o produtor faz um agradecimento à esposa Suzan por ela ter cuidado dos três filhos enquanto ele trabalhava. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B4m8L_3AXEg/?utm_source=ig_embed&ig_rid=360da037-e6bf-45f9-89ec-d03619b8f25b. Acesso em: 20 maio 2020.

- b. O título da videoanimação é *Float* (Figura 6). Utilize um tradutor ou dicionário para fazer a tradução. Justifique, de acordo com o seu entendimento, a escolha do título.

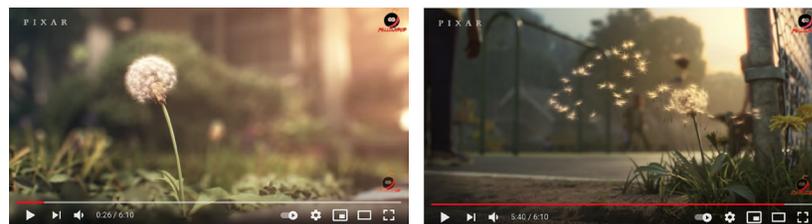
Figura 6 – Título da videoanimação *Float*



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 7 – Primeiro plano



Fonte: Videoanimação Float (2019).

- d. Nas cenas a seguir, aparecem o pai e o filho e um casal de vizinhos com a filha. Do lado esquerdo, tanto o filho, quanto a filha são bebês e do lado direito, já são crianças. No seu entendimento, podemos considerar que essas imagens nos ajudam a compreender a duração da história, ou seja, o tempo da narrativa? Comente sobre suas percepções.

Figura 8 – Tempo da narrativa (pai e filho)



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 9 – Expressões faciais e gestos



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Considerando que o momento da pré-leitura pressupõe um “passeio” pela materialidade textual, é importante “uma discussão sobre o texto a ser lido nos seguintes aspectos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.” (Solé, 1998, p. 107). Defendemos a posição de que, no caso dos textos multissemióticos, com configuração audiovisual, é relevante que, após discussões iniciais sobre o texto (tal como realizado anteriormente), os alunos assistam à produção, com interrupções, para que possam levantar hipóteses (antecipações). Nesse caso, a pré-leitura seria uma primeira aproximação dos alunos com o texto, para fazer antecipações e arrolar experiências e conhecimentos. Essas estratégias os auxiliaram a estabelecer conexões entre o que conheciam e os sentidos da história.

De acordo com Coscarelli (2003),

A antecipação é uma operação muito importante, uma vez que ajuda a evitar a sobrecarga de informações a serem processadas durante a leitura. Prever, ou seja, ativar previamente informações que podem ser úteis, é uma estratégia adotada pelo cérebro para otimizar seus recursos, evitando sobrecarregar a memória e os mecanismos de processamento de informação. Uma forma conhecida de antecipação é chamada de efeito ‘priming’. Este acontece quando um sentido construído anteriormente

dentro de um espaço de tempo relativamente curto interfere na construção de um sentido construído posteriormente. Um exemplo seria o que acontece quando lemos sobre dinheiro no texto e depois lemos a palavra 'banco'. O sentido para a palavra 'banco' vai ser influenciado pela palavra 'dinheiro', fazendo com que o sentido mais ativo dessa palavra seja 'instituição financeira' e não 'lugar para se assentar'. As antecipações precisam ser confirmadas pelo texto, mas pode acontecer de o leitor confiar muito no sentido que antecipou e se esquecer de conferir se o texto confirma suas previsões, o que pode acarretar um erro de leitura. [...] Como a antecipação é uma operação importante para a leitura, a ativação de conhecimentos prévios e a estrutura do texto podem facilitar a compreensão dele pelos alunos. Assim, o levantamento de informações e/ou hipóteses antes da leitura constitui uma estratégia a ser usada pelo professor nas atividades de compreensão de textos.

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

Após terem contato com o texto, o professor poderá propor um diálogo sobre o texto, de maneira que os alunos possam manifestar as suas impressões, de modo a explorar as subjetividades. A seguir, iremos tratar do momento da leitura propriamente dito. De acordo com Solé (1998), durante a leitura é relevante seguir alguns procedimentos metodológicos. Conforme pontuado anteriormente, consideraremos o momento da leitura, a primeira exibição do texto, que poderá ocorrer de forma pausada, de modo a oportunizar uma análise mais detida das semioses constitutivas da produção fílmica. O professor poderá realizar questões orais, tais como: o que vocês acham que irá acontecer em seguida? Por que o pai coloca pedra na mochila da criança? etc.

Após a primeira exibição, recomenda-se uma segunda projeção também com pausas em algumas cenas para exploração mais detida das questões propostas pela análise:

1. *Favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões:* na cena abaixo, o que a mochila deixada no chão e o gesto que o pai faz com as mãos sugerem? Como você confirma essa hipótese?

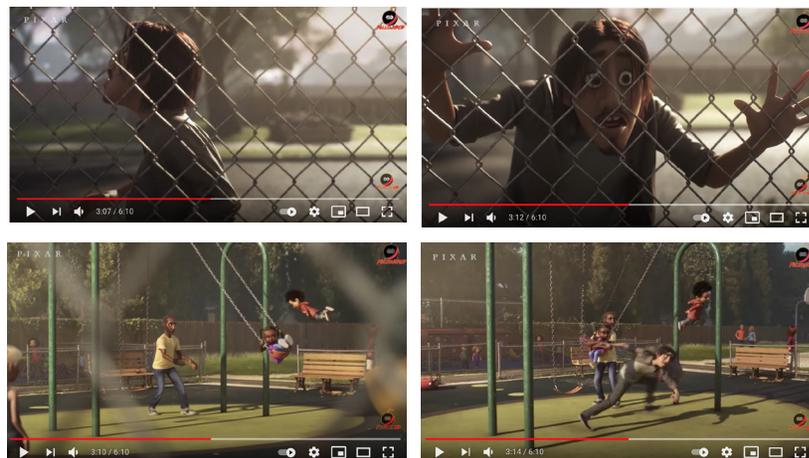
Figura 10 – Gestos



Fonte: *Videoanimação Float (2019)*.

Nas cenas seguintes, é possível confirmar o pai procurando pelo filho, assustado ao vê-lo no parquinho, o filho flutuando na área dos balanços e o pai correndo para pegá-lo. Por que o pai não deixa o filho brincar? Qual será a reação das pessoas?

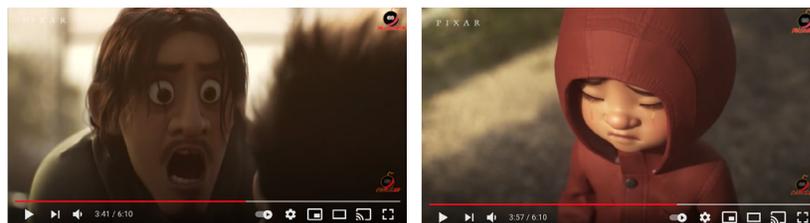
Figura 11 – O pai procurando o filho



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 12 - Filho se entristece com a fala o pai



Fonte: *Vídeoanimação Float (2019)*.

3. *Orientar a realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc.*
 - No seu entendimento, por que a flor dente-de-leão foi escolhida pelo produtor e por que ela aparece várias vezes no texto?

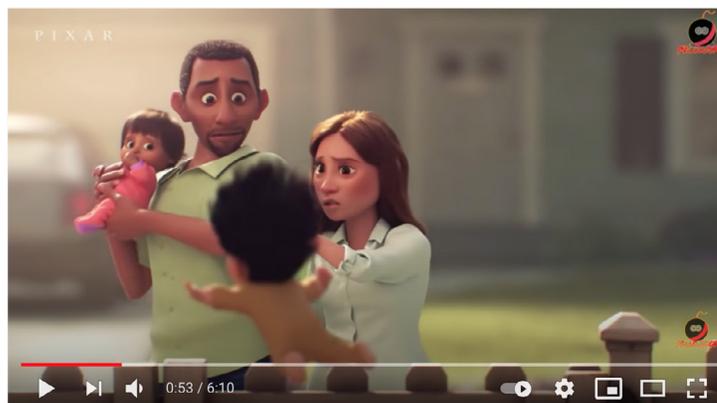
Figura 13 - Flor dente-de-leão



Fonte: *Vídeoanimação Float (2019)*.

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

Figura 14 – Gestos dos personagens



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 15 – Desenho gráfico



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 16 – Escolha do título



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 17 – Preconceito e discriminação



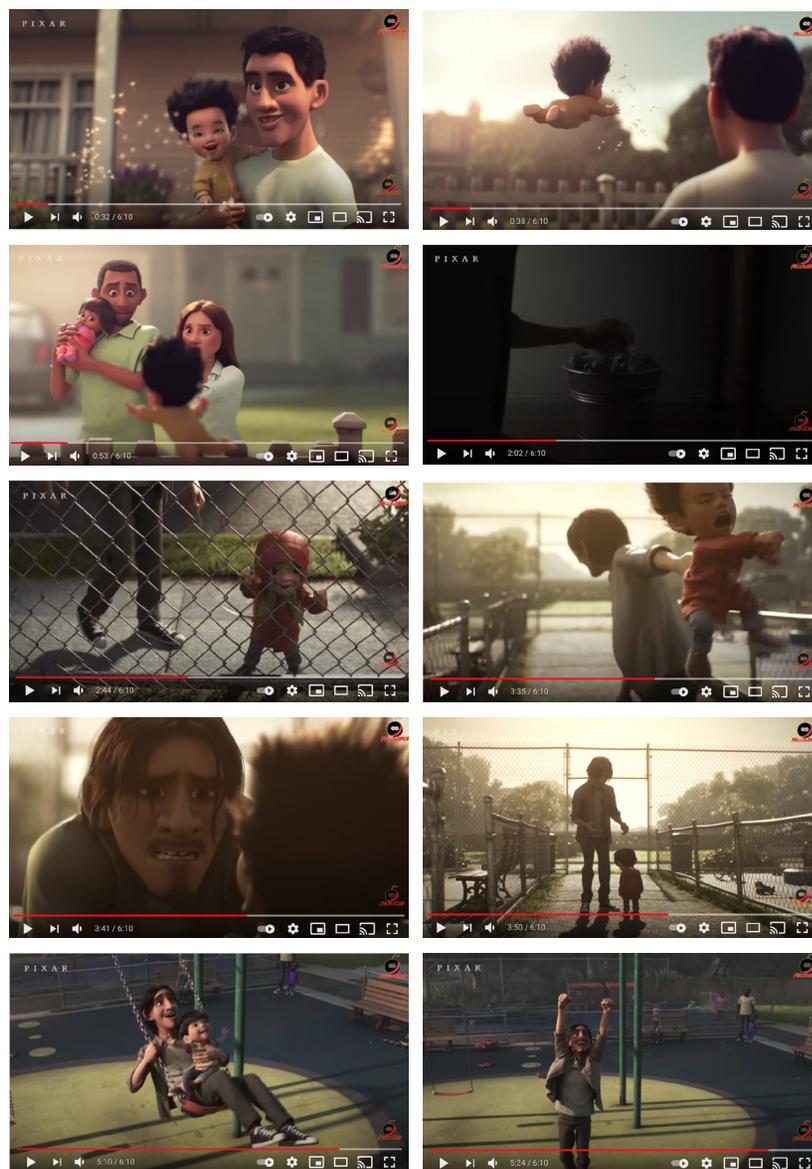
Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Assim, mesmo considerando a questão dos momentos (pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura), acreditamos ser relevante a inserção de um momento após a leitura, mas antes da sistematização proposta pela autora para o momento pós-leitura, em que sejam retomadas questões que são basilares para a compreensão do texto.

Nesse sentido, destacamos a progressão do texto, conforme se pode observar nas cenas a seguir:

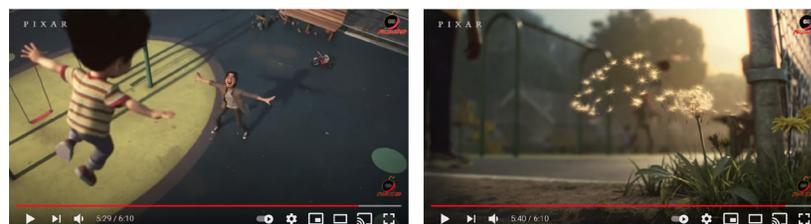
Figura 18 - Progressão do texto



Fonte: Videoanimação Float (2019).

A autora também recomenda ao professor criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc. Nesse sentido, propomos uma discussão acerca do movimento circular feito pelo pai e pelo filho (quando o pai aceita a condição de o filho ser diferente) e o movimento feito pelos esporos da flor, que podem ser comparados. A ideia é que a condição do filho deve ser aceita.

Figura 19 - Movimento circular



Fonte: Vídeoanimação Float (2019).

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

Nesse viés, o professor, ao encaminhar as atividades de leitura, pode propor aos alunos possibilidades de interpretação. Como exemplo, destacamos: A imagem do pai, ao soltar o filho para flutuar, representa uma metáfora (comparação) ao movimento da planta dente-de-leão, o que sugere uma atitude. Que atitude é essa?

Figura 20 – Pai soltando o filho



Fonte: Videoanimação Float (2018).

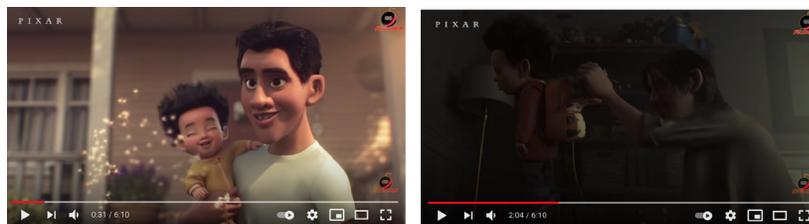
Prosseguindo com a discussão, Solé (1998) propõe atividades para depois da leitura. Nessa direção, considerando o contexto em que a proposta de trabalho é direcionada – 5º ano do Ensino Fundamental I – optamos por não contemplar todas as questões sugeridas pela autora.

- Considerando as discussões realizadas, qual é o tema explorado pelo texto? Vamos pensar em uma palavra/expressão que explicita o tema abordado (aqui o aluno deverá perceber que a proposta é discutir o preconceito ou a aceitação das diferenças).
- Agora, vamos identificar a ideia central do texto. O enredo conta a história de um pai que teve dificuldades para aceitar a condição do filho que era diferente das demais crianças,

pois tinha a habilidade de flutuar. Nesse sentido, qual é o propósito comunicativo do texto, ou seja, o que texto propõe como reflexão para o leitor? Recomendamos que os alunos produzam um resumo da história, contemplando as partes da narrativa: introdução, desenvolvimento (conflito, resolução) e conclusão da história, com vistas a compreensão do plano geral do texto.

- a. *Inferir uma informação implícita em um texto*: no seu entendimento, por que o cabelo da criança se levanta quando ele começa a flutuar? Por que o pai coloca pedras na mochila da criança? Por que a criança flutua? Qual é a relação entre a ação de flutuar e a deficiência apresentada pelo filho do produtor?

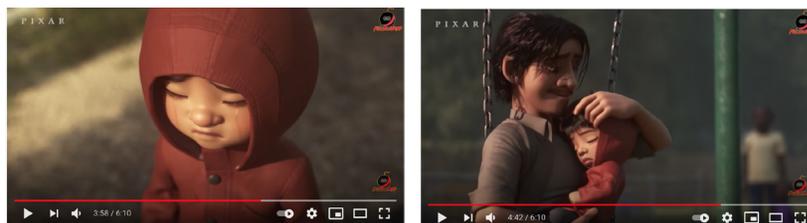
Figura 21 – Cabelo da criança levantando e o pai colocando pedras na mochila da criança



Fonte: Videoanimação *Float* (2019).

- b. *Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (aqui ajustado para o texto multissemiótico)*: observe as mudanças que compõem a construção dos personagens. O que essas mudanças sugerem em relação ao tempo da narrativa? (o aluno deverá considerar que o enredo aconteceu ao longo de alguns anos). O professor pode propor a análise do enunciado verbal: “por que você não pode ser normal?” ou “Por que a criança se apresenta de capuz quando está em situação de incômodo?”

Figura 22 – Uso de capuz



Fonte: *Videoanimação Float (2019)*.

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

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

Figura 23 – Expressões faciais e de gestos do pai



Fonte: *Videoanimação Float (2019)*.

A partir da ilustração de possibilidades de articulação entre estratégias de leitura e textos multissemióticos, tal como apresentado anteriormente, consideramos que a abordagem didática dos momentos de leitura preconizados por Solé (1998), proposta neste trabalho, poderá iluminar a prática de professores, que atuam na Educação Básica.

Essa abordagem elege como objeto de estudo um gênero que integra o cotidiano social dos alunos e uma iniciação à análise das multissemióticas e como elas corroboram para a produção dos sentidos.

Para Vieira (2008), é preciso lembrar que os textos multisemióticos em movimento podem ser vistos com uma organização textual que se realiza por meio da combinação de múltiplas linguagens. Isso acontece, pois é uma forma de narrativa que possui elementos de outras expressões ou formas, tornando-se musicais, plásticos e cinematográficos, com recursos de linguagens verbais, não verbais, imagens, cores, iluminação, enquadramento, movimento, expressões faciais, olhares etc. Portanto, esse gênero pode ser muito atrativo para o processo de ensino e de aprendizagem, por dinamizar procedimentos que enriquecem as práticas educativas, já que rompem com a tendência de um trabalho pautado exclusivamente no texto verbal escrito.

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

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

envolvendo o leitor no contexto apresentado". A **iluminação** serve para evidenciar uma personagem ou não, "auxiliando o produtor em seu projeto de dizer". As **imagens** auxiliam "na compreensão da mensagem geral de determinado trecho (cena) ou de toda a videoanimação. Além disso, podem ser utilizadas para destacar um tema, assunto ou ideia". As **palavras** ou texto verbal junto ao texto não verbal, "podem situar o leitor em determinadas questões abordadas". As **expressões faciais e corporais** auxiliam na construção do projeto de dizer. "Por meio delas, é possível interpretar um sentimento, uma reação, uma emoção; esse recurso é muitas vezes utilizado para demandar algo do leitor, ou seja, envolvê-lo na narrativa, estabelecendo uma comunicação". O **enquadramento** "contribui para o processo de leitura por manter a interação entre os personagens, buscando direcionar o foco da cena" e para destacar detalhes das cenas ou para evidenciar o cenário. Por fim, a **perspectiva**, que é um dos recursos relacionados à escolha de ângulo e posição das imagens.

Conforme Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), há um maior envolvimento entre os participantes num ângulo frontal, um de frente para o outro. O contrário ocorre em ângulos oblíquos, estabelecendo um distanciamento. Já um ângulo vertical fomenta o ponto de vista do observador, se for um olhar para cima em direção ao participante representado, denota uma representação de poder ou superioridade daquele sobre o observador. Esses recursos podem auxiliar na (re) construção do projeto de dizer e podem orientar as escolhas a serem selecionadas no momento da produção, bem como direcionar o percurso interpretativo por parte dos leitores, contribuindo para a recuperação das pistas construídas pelos produtores.

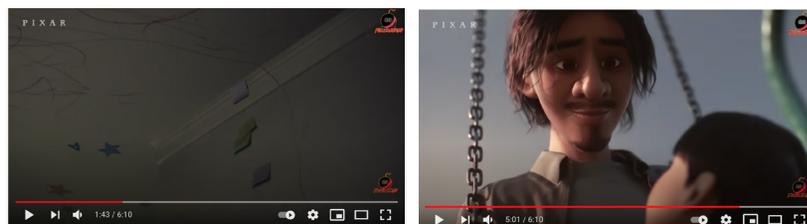
Nesse sentido, Rojo (2013, p. 182) sinaliza que

é preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concludentes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como

'modos de dizer' que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemióse dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido.

Diante do postulado, podemos considerar que a videoanimação analisada está apoiada na construção da composição do enredo, na caracterização das personagens e no modo de criação da narrativa em torno de um eixo principal da ação, com destaque para os recursos de simulação de movimentos, enquadramentos e planos que são elementos fundamentais para realçar o que está sendo encenado, de acordo com o propósito enunciativo do produtor. Na videoanimação *Float*, para contar a história do menino que "voava", o produtor lançou mão de recursos multissemióticos para construir a narrativa. Como exemplo, destacamos o recurso da perspectiva:

Figura 24 - Recurso da perspectiva



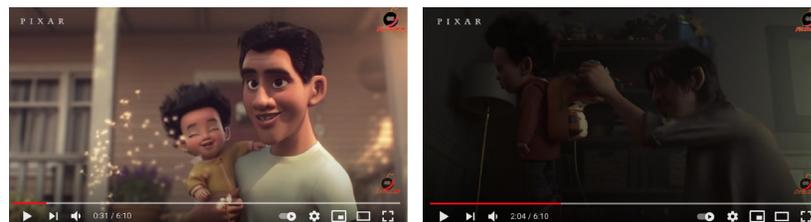
Fonte: Videoanimação *Float* (2019).

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

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

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

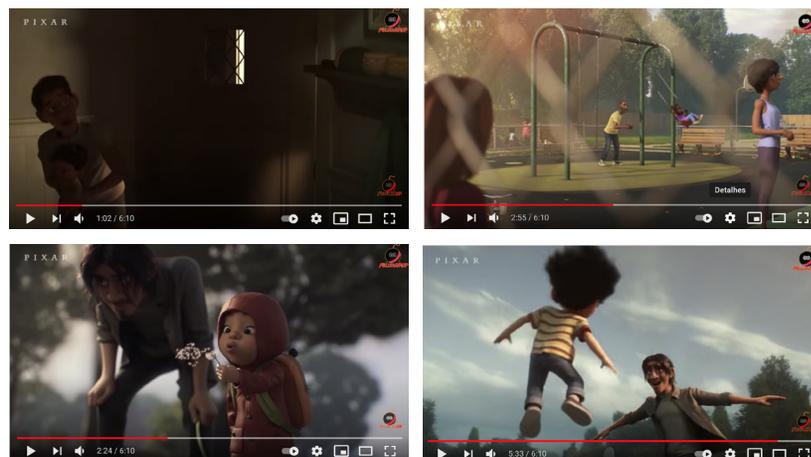
Figura 25 – Uso de cores



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

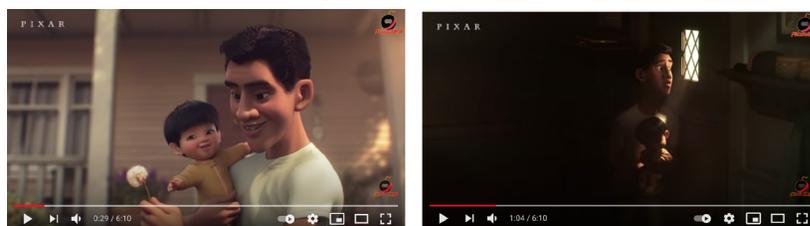
Figura 26 – Uso do som



Fonte: Videoanimação Float (2019).

- c. Iluminação: Ambiente iluminado: alegria, paz (1ª imagem) e ambiente pouco iluminado: tristeza, apreensão, vergonha (2ª imagem). A iluminação das cenas está articulada com o conteúdo da narrativa. O lado externo iluminado sugere que o mundo lá fora é interessante, com várias descobertas para a criança e o lado interno, em função das dificuldades enfrentadas pelo pai para aceitar a condição do filho, é escuro, sugerindo tristeza, insegurança e medo.

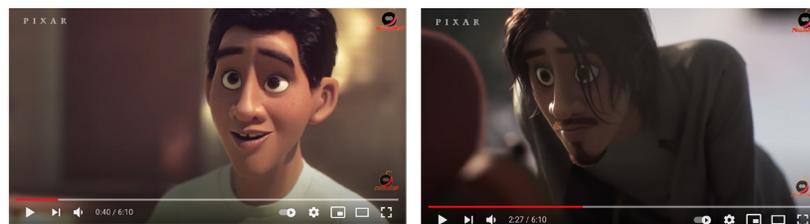
Figura 27 – Iluminação



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

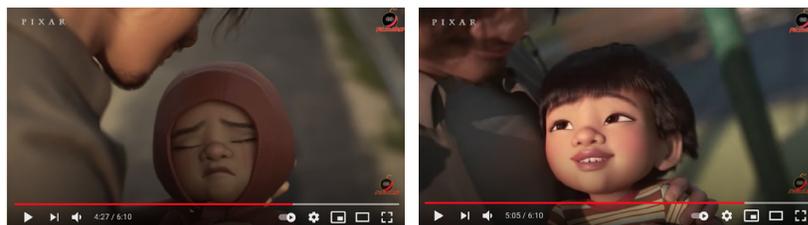
Figura 28 – Aparência do pai



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 29 – Expressões faciais da criança: tristeza e alegria



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

Figura 30 – Enquadramentos: centralizado e geral



Fonte: Videoanimação Float (2019).

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

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

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

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

Para que se aconteça uma leitura efetiva da videoanimação é importante que as atividades propostas problematizem os efeitos de sentido possibilitados pelos recursos semióticos e pelas combinações. No caso da videoanimação *Float*, os diferentes recursos contribuem para a construção do projeto de dizer, mas também para o envolvimento do leitor-espectador, uma vez que há forte apelo emocional, em função da identificação diante do sofrimento do pai e da criança em relação à aceitação da diferença.

UMA PROPOSTA DE LEITURA DA VIDEOANIMAÇÃO *UMBRELLA*²⁴

Considerando o contexto social em que as interações se efetivam por meio de diferentes semioses, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 72) aborda a importância de as atividades de leitura contemplarem “não somente ao texto escrito, mas também a

24

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B1f0KpFY2Q>. Acesso em: 10 maio de 2021.

imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”

Nesta proposta de leitura, iremos abarcar os três momentos didáticos, propostos por Solé (1998) para o trabalho com a videoanimação selecionada.

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

Figura 31 - Título da videoanimação



Fonte: Videoanimação *Umbrella* (2021).

- **Motivação para leitura**²⁵: Para a motivar os alunos, sugerimos que seja feita uma contextualização da proposta de trabalho. Recomendamos trazer a informação de que a videoanimação *Umbrella* (guarda-chuva) foi classificada para disputar uma vaga no Oscar em 2021. Porém, antes, iremos assistir à entrevista realizada com a produtora da videoanimação, em que ela diz que tudo começou quando recebeu uma ligação da irmã, em 2011, relatando que tinha visitado um orfanato e abrigo em Palmas, no Paraná, para entregar presentes de Natal às crianças. No entanto, foi surpreendida, pois um menino não quis nenhum dos brinquedos. Ele falou que adoraria ganhar um guarda-chuva, porque era uma das últimas memórias que a criança tinha do pai, de um dia chuvoso e, na cabeça dele, ele precisaria de um guarda-chuva para reencontrar a sua família.

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

Figura 32 – Entrevista com produtora



Fonte: *Umbrella* (2021).

25

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

A projeção da entrevista tem por objetivo propiciar espaços sobre o contexto de produção, bem como compreender aspectos contemplados pela videoanimação que podem ser compreendidos a partir de informações extratextuais, tais como: o motivo da escolha do título "*Umbrella*"; propósito enunciativo apresentado pelos diretores da videoanimação; motivo da escolha do personagem principal (quem é e como foi representado); motivação da escolha da idade do personagem principal; informações sobre esse personagem e que contribuem para orientar o percurso interpretativo; possibilidades de desfecho.

Desse modo, essa atividade pode contemplar os seguintes objetivos de aprendizagem: (a) conhecer o assunto a ser tratado nessa videoanimação; (b) compreender as possibilidades de organização e estrutura do texto; e (c) levantar hipóteses para a realização da leitura da videoanimação.

Nesse momento é relevante também que o professor explicita os objetivos da leitura. Eles determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora. Nesse caso, explicitar que o objetivo da leitura poderá incidir sobre um dos aspectos: temática abordada na videoanimação; recursos linguísticos (produções verbais – orais e escritas) e semióticos (produções não sonoras e imagéticas: sons, ruídos, imagens, cores, enquadramentos, iluminação, movimento, gestos, expressões faciais etc.) que integram o texto da videoanimação.

Em seguida, o professor poderá propor a análise de algumas cenas, antes da projeção da animação. Nesse caso, sugerimos as cenas representadas nas figuras a seguir. Nelas, a criança fez um desenho no vidro. Recomendamos o levantamento de hipóteses sobre quem os alunos pensam ser as pessoas representadas no desenho.

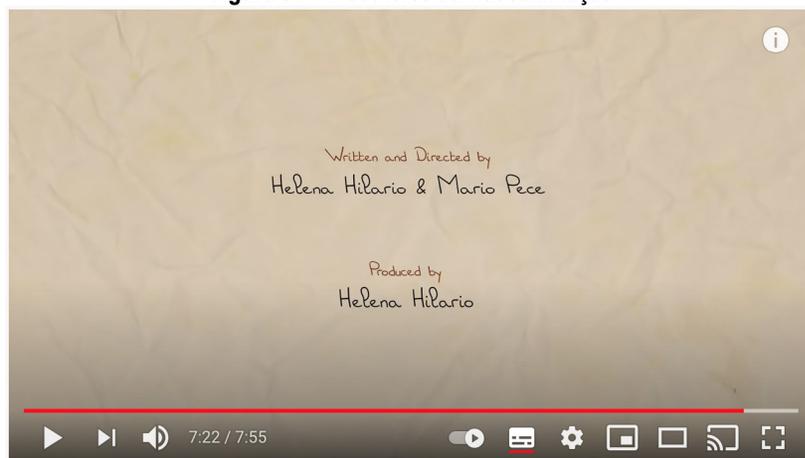
Figura 33 – Desenho da criança na vidraça

Fonte: Videoanimação *Umbrella* (2021).

Essa questão contribui para a mobilização de conhecimentos prévios por parte dos alunos. Recomendamos que o professor provoque uma discussão acerca das semioses contidas nas imagens, por meio de questionamentos, como: se a criança representada está feliz ou triste? Em que local ela está? Como está o tempo lá fora? O que ela está desenhando? Por que você acha que a criança fez o desenho no vidro da janela?

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

Em seguida, é relevante, também, apresentar os produtores da videoanimação:

Figura 34 – Produtores da videoanimação

Fonte: Videoanimação Umbrella (2021).

Nesse momento, é relevante uma discussão sobre o processo de produção de textos em vídeos, que exige a participação de profissionais de diferentes especialidades. Assim, sugerimos que o professor além de discutir sobre a questão da equipe autoral, busque informações sobre os diretores.

Portanto, essa atividade tem os objetivos de: (a) discutir sobre a importância de diretores para a produção de uma videoanimação; (b) ajudar os alunos a compreenderem as especificidades de produção de textos em vídeos; (c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o processo de produção de videoanimações.

Complementando o exposto, recomendamos ao professor solicitar aos alunos que analisem as seguintes cenas apresentadas abaixo, antes da projeção da videoanimação e observem a participação de vários colaboradores.

Figura 35 – Equipe de produção



Fonte: Videoanimação Umbrella (2021).

Problematizar a questão da equipe produtora pode favorecer a percepção da diversidade dos recursos semióticos indiciadores de sentido, como efeitos sonoros, iluminação, cores etc. Para isso, recomendamos que o professor apresente os *prints* da videoanimação e provoque uma discussão perguntando aos alunos: existem outras pessoas responsáveis em ajudar a produção do vídeo? O que essas pessoas fazem? Vocês sabiam que precisava dessa quantidade de pessoas para fazer uma videoanimação? Discuta sobre o contexto de circulação desse tipo de texto. Discuta a questão da autoria coletiva (produtor de roteiros, produtor de multimídia, diretor de artes, iluminador digital, compositor de efeitos visuais, desenhista etc.): você considera que essa questão interfere no produto final? Analise as pistas para a construção do perfil dos possíveis leitores-espectadores. Portanto, essa atividade tem os objetivos de: (a) favorecer a discussão sobre equipe autoral; e (b) incentivar os alunos a prestarem atenção nos diferentes recursos indiciadores de sentidos.

Durante a leitura, o objetivo principal será realizar uma leitura da narrativa e observar como os recursos semióticos auxiliam na produção de sentidos. Para isso, recomendamos que o professor provoque os seus alunos a participarem das discussões, levantarem hipóteses, observarem os recursos semióticos que contribuem para a produção de sentidos.

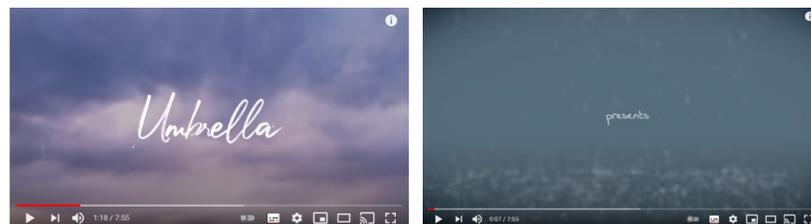
Dessa forma, essa atividade tem os objetivos de: (a) favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões; (b) promover a exercitação compreensiva, por meio da seleção de marcas e indicadores, formulação e verificação de hipóteses, do levantamento de perguntas e da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

Ao fazer a projeção da videoanimação, consideramos que o professor poderá adotar dois procedimentos: (1) projetar a videoanimação e realizar pausas protocoladas, com inserção de questionamentos que permitam o levantamento de previsões sobre o que poderá acontecer em seguida; (2) solicitar aos alunos que assistam à videoanimação, sem interrupções e prestem atenção nos personagens, nos espaços em que a história acontece, enredo;

Pela característica da videoanimação escolhida – curta-metragem – é possível que o professor realize mais de uma projeção para que os alunos possam dirimir dúvidas, dialogar com professor e colegas em relação a alguma dificuldade de compreensão, perceber pistas deixadas pelos produtores para o percurso interpretativo. Após assistir novamente à videoanimação *Umbrella*, recomendamos que o professor faça perguntas de acordo com as cenas, tais como:

- a. Observe as figuras, a seguir, e responda qual é a relação entre o nome da videoanimação e o tempo chuvoso? No seu entendimento, por que a história acontece em um dia chuvoso? É importante que o professor permita que os alunos façam inferências.

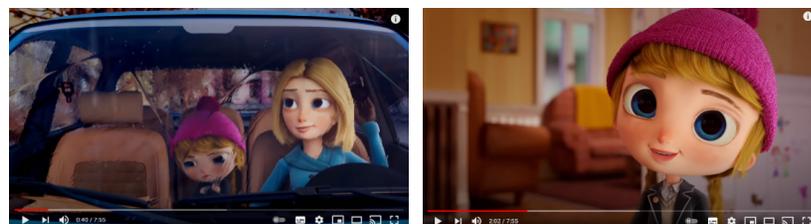
Figura 36 – Representação do tempo chuvoso



Fonte: Videoanimação *Umbrella* (2021).

- b. Observe a expressão facial da menina ao chegar ao lar das crianças. Por que vocês acham que ela estava triste e, depois se alegrou? Por que ela mudou a expressão quando viu a alegria das crianças?

Figura 37 – Expressão facial



Fonte: Videoanimação *Umbrella* (2021).

- c. No decorrer da história, como se pode caracterizar a personalidade da menina?
- d. Por que o menino queria o guarda-chuva? Qual é a importância da escolha da cor do guarda-chuva? E por que ele ficou triste por ter que entregá-lo? Você acha que o fato de o menino ter um guarda-chuva iria mudar a situação? Por quê?

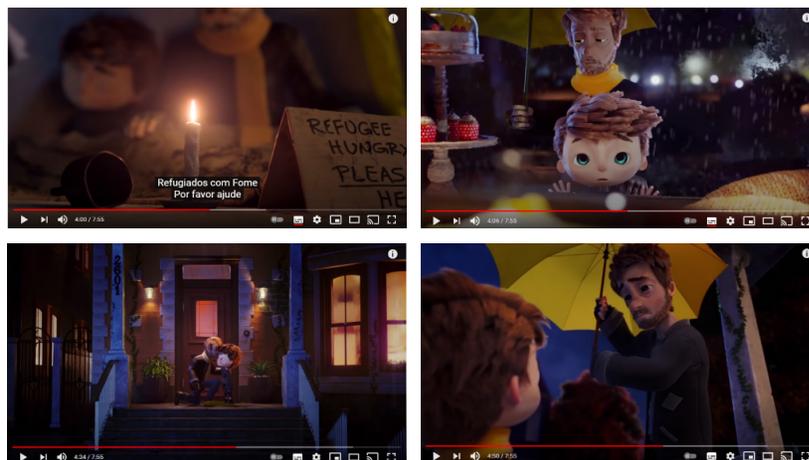
Figura 38 – Guarda-chuva amarelo



Fonte: Videoanimação Umbrella (2021).

- e. Na cena aparece a palavra refugiado, você sabe o que significa? Ainda analisando as cenas, por que você acha que o pai do menino o abandonou?
- f. Analise as cenas a seguir:

Figura 39 – Desfecho



Fonte: Videoanimação Umbrella (2021).

- g. Observe e responda, o que se supõe que aconteceu com o menino e a menina? Por que você acha que o menino virou dono de loja de guarda-chuvas? Que pistas a videoanimação deixa para que possamos realizar essa inferência?

Figura 40 – Loja de guarda-chuvas J&H



Fonte: Videoanimação Umbrella (2021).

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

Para finalizarmos os momentos da leitura, trataremos da pós-leitura. Nesse momento, é importante que o professor sistematize as aprendizagens, seja em relação à macroestrutura do texto (organização do plano geral da construção da narrativa); seja em relação aos recursos semióticos utilizados (consolidação de aprendizagens sobre os vários recursos indiciadores de sentidos).

Segundo Solé (1998), é relevante que o professor proponha uma atividade final para avaliação do percurso de leitura. Entre as possibilidades, destacamos a identificação do possível propósito enunciativo, a sistematização das características do gênero videoanimação, a exploração da ideia central, a elaboração de um resumo por escrito.

Para a elaboração do resumo, recomendamos que o professor inicie uma discussão com a turma, lembrando o texto, pontuando o tema e as partes principais, orientando os alunos de como fazer um resumo. Depois de esclarecidas as dúvidas, os alunos deverão fazer um resumo sobre a videoanimação.

Após a produção e socialização do resumo, é importante também que o professor discuta com os alunos sobre o percurso de leitura (dificuldades encontradas e as estratégias que contribuíram para a compreensão do texto). Segundo Solé (1998), refletir sobre o percurso de leitura é uma estratégia eficiente para a melhoria da proficiência leitora. O ensino da leitura, na perspectiva do trabalho com estratégias, tem como pressuposto básico a criação de condições para uma compreensão responsiva do texto lido. Assim, “as estratégias que devemos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade diante dela; facilitará a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p. 73).

A partir das discussões propostas neste livro, esperamos contribuir para a atualização das discussões acerca das estratégias para a leitura de textos audiovisuais, uma vez que os estudos ainda são incipientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Por sua vez, a discussão acerca das estratégias de leitura permitiu um aprofundamento acerca de uma temática que nem sempre é abordada em cursos de formação de professores. A síntese do texto de Solé (1998) pode possibilitar a consolidação de conceitos e de orientações metodológicas relevantes para a compreensão da temática e para a construção da proposta de articular as estratégias de leitura ao trabalho com as videoanimações.

No que diz respeito à reflexão acerca do gênero videoanimação, o percurso de leitura representa potencialidades formativas, uma vez que a articulação entre estratégias de leitura e análise dos recursos semióticos pode favorecer a adoção de práticas de ensino que contemplem a diversidade de linguagens, que é bastante recorrente nas produções que circulam em contextos midiáticos.

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

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

A terceira questão relaciona-se ao trabalho com textos multissemióticos, de composição verbo visual, de modo especial, com o gênero videoanimação, que oferece possibilidades de exploração de dimensões relevantes para a formação de leitores: permitem uma abordagem de temas sociais que integram o cotidiano dos alunos e que favorecem a ampliação da criticidade e de atitudes éticas; desencadeiam o interesse dos alunos por serem dinâmicos; proporcionam a exploração de diferentes linguagens; apresentam diferentes

extensões, o que viabiliza várias projeções para observação e análise dos recursos que lhe são constitutivos; possuem configuração que exploram o exagero, o que pode agregar humor; podem ser apelativos por explorarem fortemente a dimensão emocional.

Por fim, a quarta questão, que reside nas possibilidades formativas para o professor, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular recomenda o trabalho com textos constituídos por múltiplas linguagens. Essas possibilidades podem contribuir para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, pois as discussões acerca do trabalho com produções multissemióticas são relativamente recentes, se considerarmos a primazia dada aos textos escritos desde o século XV, quando se deu a invenção da imprensa. A leitura é uma prática que exige dos sujeitos a mobilização de conhecimentos de natureza diversa. Assim, é necessário pensar sobre os modos como são realizados os procedimentos utilizados nessa prática de linguagem, de forma a considerar as dimensões linguísticas, semióticas e discursivas.

Nessa perspectiva, esperamos que este trabalho contribua para discussões sobre as estratégias de compreensão leitora e para a proposição de atividades didáticas envolvendo a leitura do gênero videoanimação, que, recorrentemente, é tomado como entretenimento.

Além disso, a proposta de atividades didáticas, aqui exemplificada, pode representar um importante espaço para a formação de professores, tendo em vista que a sistematização de atividades com as estratégias para leitura de textos multissemióticos pode favorecer a diversificação de metodologias de ensino, bem como de habilidades relacionadas à atividade leitora.

Consideramos que este livro seja um importante veículo de reflexão e provocação para novas pesquisas na área de formação de professores e a utilização da videoanimação em sala de aula, contribuindo para estudos relacionados a esse gênero, que integra o cotidiano dos alunos e que apresenta potencialidades para o encaminhamento de práticas de leitura, aperfeiçoando diferentes habilidades de linguagem, bem como a formação crítica e a participação ativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean- Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALMEIDA, Fernando José de. Uma zona de conflitos e muitos interesses. *In: TV e Informática na Educação*. Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 1998. p. 49-54.

ALVES, Marcia Maria. **Design de animações educacionais:** Modelo para a concepção colaborativa de animações educacionais para o Ensino Fundamental. 2017. 404 f. Tese (Doutorado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ALVES, Marcia Maria; BATAIOLA, André Luiz; CEZAROTTO, Matheus Araujo. Representação gráfica para a inserção de elementos da narrativa na animação educacion | Graphic representation for inserting narrative elements in educational animations. **InfoDesign-Revista Brasileira de Design da Informação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-21, 2016.

ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15388/9575>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Eudes Dias. **Letramentos e Multiletramentos:** um estudo etnográfico em uma escola da cidade de Itabuna – BA. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201260155D.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BARTH, Pedro Afonso. Representações e apropriações nas sagas fantásticas. **Revista Crioula**, [S. l.], n. 18, p. 92-107, 2016.

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

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

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

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

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

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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

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

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Concepções de leitura na (pós) modernidade. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org.). **Leitura**. Múltiplos Olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

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

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. *In*: V Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, Caxias do Sul, Agosto de 2009. **Anais [...]**. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/reflexoes_teorico-metodologicas_para_o_trabalho_com_os_generos_textuais_nas_aulas.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

COSTA, Renata Ferreira; AZEVEDO, Isabel Cristina M. Prefácio. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina M.; COSTA, Renata Ferreira. **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Editora Blucher, 2019.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. *In*: GALVES, Charllote; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. (org.) **O texto**: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1988, p. 11-29.

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

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. O que é leitura? A visão da semiótica social. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, v. 8, 1999.

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

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDESZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União Vitória, PR: Kaygangue, 2005a.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b. p. 177-204.

FERREIRA, Helena Maria; ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, [S. l.], v. 22, n. 2, 2018.

FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco ANTONIO. Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. **Calidoscópio**. v. 17 n. 3, p. 592 – 614, 2019, Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.10>. Acesso em: 18 set. 2021.

"FLOAT" Full SparkShort | Pixar. **IranCartoon**, 01 abr. 2021. Disponível em: <https://www.irancartoon.com/site/video/float-full-sparkshort-pixar>. Acesso em: 10 dez. 2021.

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O teatro do bem e do mal**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

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

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

GONÇALVES, Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], n. 46, janeiro-abril, 2008.

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

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

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia**: reflexão e crítica, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson A. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Alan Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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

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

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

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

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-24, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

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

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

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

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 5 ed. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

LÈVY, Pierre. Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: Nós somos o texto. Tradução de Celso Cândido. 16/05/1998. <https://www.caosmose.net/pierrelevy/nossomos.html>. Acesso 10 jun. 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens: de escrita e de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 23.

LOPES, Maria Célia C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1o Grau:** uma proposta de intervenção. 1997. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

LUCIANO, José Antonio R. **Filosofia da linguagem bakhtiniana:** concepções verbivocovisuais. 2021. 279 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

MACHADO, Irene. **Escola de Semiótica:** a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. **Coleção explorando o ensino:** língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2003. 93 p.

MENEGASSI, Renilson José (org.). **Leitura e ensino:** conceitos de leitura. Maringá: Eduem, 2005.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum:** Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 315-336, 2010.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino,** [S. l.], v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

REGO, Francisco Cleiton Vieira Silva do. Da especificidade da narrativa animada: sobre o individualismo como valor no desenho Bob Esponja Calça Quadrada. **Rua**, 15 mar. 2013. Disponível em: <https://www.rua.ufscar.br/da-especificidade-da-narrativa-animada-sobre-o-individualismo-como-valor-no-desenho-animado-bob-esponja-calca-quadrada/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Víctor Schlude. O Grupo de Nova Londres. **Teclé**. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>. Acesso em: 20 maio 2021.

RODRIGUES, Elisabete Alfeld. As estratégias narrativas no cinema de animação. *In*: LIBRO NUEVOS MEDIOS, NUEVA COMUNICACIÓN - II CONGRESO INTERNACIONAL COMUNICACIÓN, 4 e 5 de outubro de 2010. **Anais [...]**. Universidade de Salamanca, 2010.

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

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

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

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

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

SANTOS, Zaíra Bomfante dos. **A representação e a interação verbal e visual:** uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. *In:* TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SILVA, Aline Iracy Rodrigues. **Estratégias de compreensão leitora:** uma proposta de atividades didáticas para o trabalho com o gênero videoanimação. 2021. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/48596>. Acesso 05 out. 2023.

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

SILVA, Filipi César Rodrigues Cardoso. **Cinema de animação:** um estudo narratológico dos filmes de Tim Burton. 2018. 110 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista eletrônica Bioéticos**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** São Paulo: Penso Editora, 1998.

SOUZA, Silvana Paulina de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Modos de ler e ações de leitura. **RPD** – Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 13, n. 27, p. 57-70, jan./jun., 2013.

SOUZA, Teciene Cássia de. **O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula:** possibilidades de leitura. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

UMBRELLA: a história de um guarda-chuva que emociona. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (7 min 1 s). Publicado pelo canal Terra Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S6ECylyFgTE>. Acesso em: 21 maio 2021.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação**: três experiências na sala de aula. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

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

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

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

SOBRE AS AUTORAS

Aline Iracy Rodrigues Silva

Mestra Profissional em Educação pela Universidade Federal Lavras (Ufla). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Cursos Libras Intermediário no Instituto Federal Norte de Minas. Possui título de especialista nas áreas de psicopedagogia, educação inclusiva e alfabetização e letramento. Experiência em projetos de iniciação científica no Pibic (Ufla), Pivic (Capes) e Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (Ufla). Trabalha com atendimento individual para crianças com dificuldades escolares e transtornos de aprendizagem (Mediar Educação). Foi professora voluntária do Programa Mais Alfabetização na Escola Estadual Tiradentes de Lavras-MG, monitora da disciplina de didática no curso de Pedagogia da Ufla e bolsista a Residência Pedagógica na Ufla (Capes). Atualmente, atua como professora em duas escolas de Educação Básica.

E-mail: alineirs80@gmail.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 pela (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

ação leitora 14, 16, 20, 21, 24, 26, 31, 34, 35, 37, 48, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 79, 111, 121

antes da leitura 54, 55, 59, 77, 81, 86, 90, 121

após a leitura 96, 121

aprendizagem 18, 20, 23, 30, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 63, 66, 67, 68, 76, 78, 102, 111, 122, 126, 128, 132

atividade leitora 11, 15, 23, 25, 47, 48, 54, 56, 60, 120, 122

C

compreensão 11, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 41, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 87, 89, 90, 96, 98, 100, 103, 108, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 130

compreensão leitora 11, 49, 52, 59, 122, 130

concepção de leitura 20, 21, 24, 27, 31, 37, 38, 40, 51, 55, 62, 121

conhecimentos prévios 27, 28, 31, 34, 38, 39, 48, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 67, 77, 78, 79, 80, 90, 110, 112, 121

D

decifração 24, 43, 51

dimensões culturais 80, 121

discurso 35, 36, 37, 38, 40, 41, 46, 71, 128

durante a leitura 30, 48, 54, 56, 59, 79, 89, 90, 96, 121

E

ensino 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 29, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 63, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 90, 98, 102, 115, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130

ensino da leitura 14, 17, 18, 19, 23, 50, 52, 54, 57, 59, 68, 72, 90, 119

estratégias de leitura 11, 14, 15, 16, 24, 29, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 56, 60, 73, 76, 77, 80, 90, 101, 108, 120, 121, 124, 126

estrutura narrativa 75

F

fluência 24, 25, 26, 55

formação de leitores 11, 15, 22, 29, 46, 55, 68, 84, 121

formação docente 13, 14, 16, 44

fundamentação cognitivista 46

H

habilidade metalinguística 26

I

(in)compreensão 56, 121

interpretação 11, 19, 21, 25, 26, 40, 43, 56, 58, 62, 98, 99

L

LA 13

leitura 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 96, 98, 99, 101, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

letramento 12, 69, 126, 132

linguística 26, 27, 35, 63, 128

Linguística Aplicada (LA) 13

P

prática da leitura 10, 19

práticas educativas 11, 12, 68, 102

procedimentos de metacognitivos 31

produção de sentidos 13, 20, 26, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 48, 51, 72, 83, 104, 105, 107, 115

R

recursos semióticos 11, 16, 35, 42, 43, 71, 78, 89, 98, 104, 105, 107, 108, 114, 115, 118, 120

reflexão 13, 15, 21, 26, 30, 40, 42, 51, 60, 68, 77, 100, 108, 120, 121, 122, 126

S

semiótica 48, 62, 64, 67, 125

síntese do texto 120

sociedade da informação 13, 21, 40, 68, 73, 121

T

tecnologias de informação e comunicação 13

teoria dos multiletramentos 62

teorias de letramento 12, 69

texto multimodal 12

textos multissemióticos 11, 12, 13, 15, 43, 61, 62, 63, 67, 72, 77, 89, 98, 101, 102, 121, 122

tipos de textos 54, 55, 56, 85

V

videoanimação 11, 14, 16, 60, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 94, 96, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 130

www.PIMENTACULTURAL.com

VIDEOANIMAÇÃO EM SALA DE AULA

dimensões teóricas e metodológicas

