

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS/UPE

**MULTIMODALIDADE TEXTUAL: PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO EM
UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MARIA SILVANIA ARRUDA ALVES

GARANHUNS, 2018

MARIA SILVANIA ARRUDA ALVES

**MULTIMODALIDADE TEXTUAL: PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO EM
UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, Campus Garanhuns para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Robson Santos de Oliveira

GARANHUNS, 2018

MARIA SILVANIA ARRUDA ALVES

**MULTIMODALIDADE TEXTUAL: PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO EM
UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras em 28/02/2018.

Membros componentes da banca examinadora:

Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira

Orientador – Letras UPE/Campus Garanhuns

Profa. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento

Examinadora interna- Letras UPE/ Campus Garanhuns

Prof. Dr. Adriano Carlos de Moura

Examinador externo - Letras IFPE

Conceito: _____

GARANHUNS, 2018

À minha filha, Isadora Arruda, que ilumina os meus dias!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela sua infinita proteção.

Ao meu pai que tanto lutou para proporcionar a mim e aos meus irmãos uma educação de qualidade.

Em especial, à minha amada mãe Glória, por tanto amor dedicado! Guardarei comigo todos os ensinamentos que recebi e os colocarei em prática todos os dias de minha vida.

À Solange, minha querida irmã, por me encorajar nos momentos em que eu quase fraquejei.

Ao meu esposo, Edivanilson Carvalho, que esteve ao meu lado durante todo o tempo. Sua paciência, seu apoio e principalmente suas palavras de incentivo foram primordiais para que eu chegasse ao término do curso.

À Isadora, minha amada filha, que mesmo sendo tão pequenina, aceitou com maturidade os momentos em que eu estive ausente.

À Valdenice, minha sogra, e à Juciane, minha cunhada, por terem cuidado da minha filha com tanta dedicação e carinho durante todo o tempo em que eu estive ausente.

Ao meu orientador, Robson Santos de Oliveira, por acreditar no meu potencial e pelas significativas orientações que conduziram esta dissertação.

Aos professores do curso PROFLETRAS, pelas contribuições ao longo das aulas e pelo incentivo.

Aos meus colegas da turma do PROFLETRAS, pelo apoio e pela força tão essenciais durante todo o desenvolvimento do curso.

Às colegas, Elisanna, Aline e Edivania pelo companheirismo.

Aos que fazem à Escola Municipal Professora Sinhazinha, pela compreensão e pela colaboração tão indispensáveis para a realização desta pesquisa.

Aos alunos da Fase IV da EJA, pela disponibilidade em colaborar com a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Tem se tornado muito evidente na sociedade a circulação de textos que apresentam uma multiplicidade de formas de linguagem. Essa combinação de recursos seja de natureza verbal ou visual que integram os textos, passou a ser chamada de multimodalidade. Diante de tal evidência, cabe levantarmos o seguinte questionamento: de que maneira ou até que ponto os textos que misturam linguagem verbal com linguagem visual, multimodais, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura mais significativas em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para o desenvolvimento da competência leitora desses estudantes? Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é analisar e propor práticas de leitura, por meio da intervenção pedagógica, em turmas da 4ª fase da EJA, com textos verbo-visuais (charges e tiras), no desejo de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora desses alunos e no sentido de estimulá-los à leitura de textos com fortes traços de multimodalidade que hoje são tão divulgados através dos meios tecnológicos. A perspectiva teórica adotada foi a de revisão histórica da EJA no Brasil; sobre leitura, adotamos uma perspectiva sociointeracionista (SOLÉ; KOCH; ELIAS); a respeito de multimodalidade e multiletramentos nos embasamos no Grupo Nova Londres e na Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (MAYER). As práticas de leitura foram efetivadas a partir da aplicação de oficinas pedagógicas que envolveram, além de textos impressos, a leitura em ambientes digitais, utilizando, para tanto, o laboratório de informática da escola. Isso representa uma possibilidade de os estudantes participarem de práticas letradas que favoreçam a construção de novos letramentos como também de acesso aos multiletramentos. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Caruaru - PE. Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa tem caráter qualitativo, sendo caracterizada pela pesquisa-ação. Na sequência realizamos oficinas pedagógicas com o intuito de aproximar os alunos dos textos e auxiliá-los no desenvolvimento de estratégias leitoras. As oficinas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2017. Como material de análise, foram utilizados os textos produzidos pelos estudantes que resultaram da leitura e compreensão de charges, além das respostas às perguntas que envolveram também a leitura e a compreensão de tiras. Por amostragem, analisamos esses materiais como forma de acompanhar o desenvolvimento da competência leitora quanto aos textos. Os resultados obtidos sinalizam que os textos que agregam material linguístico ao material visual, então denominados verbo-visuais, numa perspectiva de multimodalidade, favorecem a produção de sentidos e atuam positivamente na formação leitora dos estudantes. Percebeu-se que houve uma melhor compreensão dos textos, numa prática de leitura crítica e mais consciente dos aspectos de multimodalidade nele encontrados.

Palavras-chave: Leitura. Multimodalidade. Multiletramentos. Educação de Jovens e Adultos. Letramento.

ABSTRACT

It has become very evident in society the circulation of texts that went from a multiplicity of forms of language. This combination of resources is of verbal or visual nature that integrate the texts, has come to be called multimodality, in face of this evidence, we therefore pose the following question: in what way or to what extent texts that mix verbal language with visual language, multimodal, can contribute to the development of reading practice more significant in Education of Young and Adults and for the development of student reading competence? We observed that students of EJA (Education of Young and Adults), In addition to lack of interest for the readings that were made in the school environment, the students have difficulties in textual comprehension. In this way, this study aims to analyze and propose reading practices through pedagogical intervention, in classes of the 4th phase of the EJA, with verbal-visual texts - cartoons and strips - with the intention of contributing to the development of reading competence of these students and in the sense of encouraging them to read texts with strong traces of multimodality that are now so widely disseminated through technological means. The theoretical perspective adopted was the historical review of the EJA in Brazil, on reading we adopted a socio-interacionist perspective (SOLÉ; KOCH; ELIAS); in relation to multimodality and multiliteracies we are based on the New London Group and the Cognitive theory of multimedia learning (MAYER). Reading practices were performed through the application of pedagogical workshops that involved, besides the printed texts, reading in digital environments, using the school's computer laboratory. This represents a possibility for students to participate of reading practices that favor the construction of new literacies as well as access to multilevels. The research was carried out at a public municipal school from Caruaru - PE. From a methodological standpoint, our research is qualitative being characterised by research and action. After that, we organized pedagogical workshops with the purpose of bringing students closer to the texts and assisting them in the development of reading strategies. The workshops were made between August and September 2017. As an analytical material, were used the texts produced by the students which resulted from the reading and comprehension of cartoons, as well as the answers to the questions that involved the understanding of strips. By sampling, we analysed these materials as a way to follow the development of reading competence through texts. The results show that the texts that add linguistic material to visual material - the so-called verbal-visual - favor the production of meanings and act positively in the student's reading formation. Realized that was a better comprehension of the texts, in a critical reading practice and more conscious about the aspects of the multimodality found in them.

KEY WORDS: Reading. Multimodality. Multiliteracy. Education of young people and adults. Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCAM - Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EAs - Expectativas de Aprendizagem

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tópicos estruturantes do processo de leitura-----	42
Figura 2: Representação do processo de leitura segundo Solé (1998) -----	46
Figura 3: Esquema representativo da concepção de leitura segundo Koch e Elias (2012)-----	48
Figura 4: Representação da atividade de leitura segundo Koch e Elias (2012) -----	50
Figura 5: Meme -----	60
Figura 6: Tira da Mafalda. -----	66
Figura 7: Princípios científicos e cognitivos de aprendizagem adotados pela TCAM conforme Mayer (2005) -----	70
Figura 8: Processos cognitivos com base em Mayer (2005) -----	71
Figura 9: Charge de Benett sobre aquecimento global -----	86
Figura 10: Alunos participando da primeira oficina -----	102
Figura 11: Texto 1 apresentado durante a primeira oficina -----	104
Figura 12: Texto 2 apresentado durante a primeira oficina. -----	106
Figura 13: Texto 3 apresentado durante a primeira oficina. -----	107
Figura 14 : Alunos participando da segunda oficina -----	108
Figura 15: Charge apresentada na segunda oficina. -----	110
Figura 16 - Alunos participando da terceira oficina -----	112
Figura 17: Recorte da página inicial do Jornal em formato digital -----	114
Figura 18: Recorte da página inicial do JC online-----	115
Figura 19: Primeira charge apresentada na terceira oficina -----	116
Figura 20: Segunda charge apresentada na terceira oficina . -----	117
Figura 21: Alunos participando da quarta oficina -----	118
Figura 22: Primeira tira apresentada na quarta oficina -----	120
Figura 23: Segunda tira apresentada na quarta oficina-----	121
Figura 24: Terceira tira apresentada na quarta oficina-----	122
Figura 25: Alunos participando da quinta oficina -----	123
Figura 26: Atividade de pesquisa, leitura e compreensão do gênero tira pela dupla I.A. e G.B. -----	125
Figura 27: Atividade de pesquisa, leitura e compreensão do gênero tira pela dupla R.S. e E.P. -----	126

Figura 28: Registro da entrega dos certificados aos alunos participantes das oficinas pedagógicas com textos verbo-visuais	127
Figura 29: Sondagem sobre a compreensão leitora de charges. Primeira atividade do aluno I.F.	130
Figura 30: Sondagem sobre a compreensão leitora de charges. Primeira atividade do aluno I.L.	131
Figura 31: Sondagem sobre a compreensão leitora de charges. Primeira atividade do aluno G.B.	132
Figura 32: Compreensão leitora de charges. Segunda atividade do aluno I.F.	134
Figura 33: Leitura e compreensão de charges. Segunda atividade do aluno I.L. ---	135
Figura 34: Leitura e compreensão leitora de charges. Segunda atividade do aluno G.B.	137
Figura 35: Leitura e compreensão de charges.Terceira atividade do aluno I.F.	139
Figura 36: Leitura e compreensão de charges. Terceira atividade do aluno I.L. ---	140
Figura 37: Leitura e compreensão de charges.Terceira atividade do aluno G.B. --	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Dados sobre a idade dos participantes.	96
Gráfico 2. Dados sobre os suportes utilizados, pelos alunos, para leitura.	97
Gráfico 3. Resultado das respostas dadas pelos alunos à pergunta: a imagem pode ser considerada um texto?	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Eixos curriculares	40
Quadro 2. Expectativas integrantes do tópico 2 do eixo leitura	43
Quadro 3. Categorias de análise da pesquisa	100
Quadro 4. Plano de ação da primeira oficina	103
Quadro 5. Plano de ação da segunda oficina	109
Quadro 6. Plano de ação da terceira oficina	112
Quadro 7. Plano de ação da quarta oficina	119
Quadro 8. Plano de ação da quinta oficina	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): TRAJETÓRIA, FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRÁTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	23
1.1 Breve histórico sobre a EJA no Brasil: caminhos percorridos	23
1.2 Conceito e funções da EJA	28
1.3 O perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos: desafios propostos entre o ensinar e o aprender	31
1.4 Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa na EJA em Pernambuco: as orientações trazidas pelos documentos oficiais e as práticas adotadas	34
CAPÍTULO 2 – LEITURA, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS	46
2.1. Leitura como processo de interação	46
2.2 Leitura e multimodalidade	54
2.3 Multimodalidade e multiletramentos	58
2.4 A multimodalidade e os textos verbo-visuais	62
2.4.1 A multimodalidade e o processamento de informação em textos verbo-visuais à luz da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM) ---	68
CAPÍTULO 3 – OS PROCESSOS DE LETRAMENTO	74
3.1 Considerações sobre letramento	74
3.2 Leitura e letramento na EJA	79
3.3 A construção do letramento a partir da leitura de textos verbo-visuais e a importância da mediação do professor	82
3.4 Letramento digital: uma exigência nos tempos atuais	87
3.4.1 Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos	90
CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	93
4.1 Aspectos metodológicos	93
4.2 Sujeitos e local de pesquisa	94

4.3. As oficinas pedagógicas	97
4.4 Categorias de análise.....	100
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	102
5.1 Análise de resultados acerca da leitura e compreensão de charges.....	127
5.2 Análise de resultados acerca da leitura e compreensão de tirinhas.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA DIRECIONADO AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	163
APÊNDICE 1 – SUGESTÃO 1.....	165
APÊNDICE 2 - SUGESTÃO 2	167
APÊNDICE 3	169
APÊNDICE 4	171
APÊNDICE 5	172
APÊNDICE 6	173
APÊNDICE 7	175

INTRODUÇÃO

O tema leitura tem sido amplamente discutido tendo em vista que se apresenta como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, passou a ser definido como um processo interativo estabelecido entre leitor, texto e contexto. Portanto, a concepção atual de leitura ultrapassa a simples ideia de decodificação, sendo concebida como uma atividade interativa na qual o leitor produz sentidos a partir do momento em que estabelece contato com o texto.

Nesse aspecto, Koch e Elias (2012, p. 11) argumentam que

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Uma vez que a leitura é entendida como uma atividade interativa de produção de sentidos, o leitor precisa manter uma atenção especial aos elementos que constituem o texto e que contribuem para sua organização, já que são esses elementos que, de natureza linguística ou ainda de natureza imagética, passam a contribuir na construção de significados ou na produção de sentidos. Dessa maneira, faz-se necessário que o leitor, durante o processo de leitura, atue de forma a construir seus conceitos com base nos elementos textuais apresentados. Tal conduta espelha-se numa leitura reflexiva, visando a estabelecer objetivos e estratégias.

Em consonância com a concepção de leitura expressa até então, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69) enfatizam que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

O trecho extraído dos PCN, reforça a concepção de leitura enquanto atividade de produção de sentidos e sinaliza a importância de um leitor ativo que interage com o texto e, com base nos seus conhecimentos prévios, nos conhecimentos sobre o

autor, sobre a linguagem entre outros, é capaz de produzir sentido. Dessa forma, a leitura ultrapassa a mera decodificação de códigos e se desenvolve enquanto atividade na qual significados são construídos em busca de atingir o objetivo pretendido que é o de compreender o texto. Assim sendo, a proficiência leitora ocorre de forma processual a partir da promoção, no ambiente escolar, de práticas de leitura que objetivem a formação de um leitor ativo e competente (SOLE, 1998; KOCH e ELIAS, 2012).

Os textos que circulam na sociedade têm exigido uma capacidade cada vez maior de letramento, assim como as demandas de leitura têm exigido um leitor com capacidade de analisar o texto, considerando os diferentes aspectos referentes à sua constituição que são formadores de sua multimodalidade. Tais aspectos podem se caracterizar tanto pela junção de diferentes formas de linguagem (imagem, som, material linguístico), quanto pelas diferenças que podem se fazer presentes num texto puramente verbal (itálico, negrito, sublinhado, tamanhos, cores da fonte, diagramação, entre outros).

Dionisio (2011, p. 139) defende que

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Deste modo, entendemos que a multimodalidade de um texto é definida tanto pela presença de mais de um modo de linguagem, como também por outras características presentes na superfície textual. Deste modo, um texto puramente verbal é também considerado multimodal a partir do momento em que apresenta variações tipográficas e de organização estrutural (leiaute). Nesse aspecto, as variações presentes na construção textual sejam em textos unicamente verbais ou em textos que misturam linguagem verbal a não verbal, determinarão um grau maior ou menor de multimodalidade.

Com a evolução tecnológica, percebemos que houve uma transformação nas diversas formas de comunicação, evidenciando-se a propagação de textos cada vez mais ricos em multimodalidade. Segundo Dionisio (2011, p. 138) "cada vez mais se

observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos sem dúvida numa sociedade cada vez mais visual". Todos os recursos utilizados nos textos, sejam eles de natureza imagética ou linguística, possibilitam a construção de significados e guiam o leitor no processo de leitura. Nesse sentido, os textos tornam-se cada vez mais visuais e exigem do leitor uma especial atenção no que diz respeito à combinação de recursos que se fazem presentes, pois contribuem para a construção de sentidos.

Dionísio (2011, p. 149) afirma ainda que

Todo professor tem a convicção de que imagens ajudam na aprendizagem quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal.

Deste modo, os textos que agregam imagem à palavra e que por isso mesmo possuem certo grau de multimodalidade, podem se constituir como fortes aliados no ensino de Língua Portuguesa e no desenvolvimento de práticas de leitura mais significativas uma vez que, pela riqueza de constituição, tornam-se mais atrativos para o leitor.

As demandas sociais da atualidade exigem a presença de um leitor com habilidades de letramento cada vez mais desenvolvidas a fim de compreender que os variados recursos utilizados nos textos não estão apenas para ilustrar, mas para compor e contribuir na construção de sentidos. Assim sendo, Dionísio (2011, p. 139) salienta que "a prática de letramento da escrita do signo verbal, deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual". Portanto, torna-se essencial que o aluno/leitor desenvolva práticas de letramento que possam garantir a interação com textos que conjuguem as linguagens verbal e não verbal, adquirindo assim, capacidades de leitura numa perspectiva multimodal, levando em consideração as várias formas de linguagens que participam da construção do texto e que, por sua vez, produzem efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, Dionísio (2014, p. 41) ainda alerta para a importância de multiletrar, ou seja, "desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos".

Assim, torna-se essencial oferecer práticas de leitura nas quais os estudantes tenham a oportunidade de perceber os variados modos de constituição dos textos que

circulam na sociedade contemporânea, produzindo sentidos a partir dos variados recursos que os constituem e, assim, desenvolver capacidades voltadas para os multiletramentos.

Acerca do conceito de multiletramentos, Rojo (2012, p. 13) esclarece que

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a **multiplicidade cultural das populações** e a **multiplicidade semiótica de constituição dos textos** por meio dos quais ela se informa e se comunica.[grifos meus].

Assim, a autora chama a atenção para os dois aspectos que definem os multiletramentos. O primeiro deles é representado pela cultura tendo em vista que as produções emergentes da sociedade são criações que traduzem a cultura dos sujeitos que atuam como produtores de textos, inserindo nessas produções alguns dos elementos representativos de sua cultura. Como segundo aspecto, a autora destaca a multimodalidade que constitui cada produção e que pode ser identificada a partir da soma de modos de linguagem utilizados que vão determinar a riqueza e diversidade dentro de uma mesma produção. Portanto, os multiletramentos, estão presentes nas produções que circulam na sociedade e se constituem como prática social.

Então, a abordagem da multimodalidade se evidencia como relevante para as aulas de Língua Portuguesa, pois além de viabilizar a aproximação com os multiletramentos, possibilita práticas de leitura nas quais os sujeitos serão instigados a observarem que cada elemento é formador de um sentido e que a soma de vários elementos permite ao leitor construir significados para o texto, envolvendo aspectos cognitivos, metacognitivos e sociais nesse processo.

Desta forma, esta pesquisa busca inserir em uma turma de Fase IV da Educação de Jovens e Adultos (equivalente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental) de uma escola da rede municipal de Caruaru - PE práticas de leitura utilizando textos verbo-visuais, já que, devido ao desenvolvimento dos meios digitais, temos visto circular na sociedade materiais de leitura com uma variedade de formas de linguagem, exigindo que os sujeitos leitores tenham a capacidade de identificar as constituições textuais (símbolos, imagens etc.) e de perceber que elas auxiliam no processo de compreensão.

Os alunos que integram a Fase IV da EJA apresentam forte resistência às leituras realizadas no espaço escolar e conceituam o ato de ler como: "chato", "difícil", "cansativo", "pouco prazeroso", entre outros. Isso configura-se como um obstáculo para o meu trabalho enquanto professora de Língua Portuguesa da turma, por enfrentar certa resistência no que se refere à leitura que resulta no desinteresse pela atividade.

Segundo Kleiman (2002, p. 16), "ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais ou aquilo do qual não consegue extrair sentido". A observação trazida pela autora instiga a minha reflexão enquanto professora de Língua Portuguesa e me faz questionar se as práticas de leitura que ocorrem nos espaços escolares estão sendo significativas para os estudantes ou se estão sendo vistas como atividades banais descontextualizadas e desvinculadas das práticas sociais das quais esses alunos fazem parte. Eu tenho trabalhado com turmas da EJA desde o ano de 2007 e percebi ao longo do tempo que os textos verbo-visuais se fazem presentes nas práticas sociais dos estudantes. Os avanços tecnológicos possibilitaram o compartilhamento desses textos de forma mais rápida, o que permite que sejam lidos, contudo foi possível perceber, ao longo dos anos com as turmas de EJA, que nem sempre a produção de sentidos acontece e que a leitura permanece como mera atividade de decodificação de símbolos sem que haja uma reflexão sobre o texto em seus aspectos constitutivos ou intencionais. Isso motivou-me para a realização desta pesquisa.

Seja no meio impresso ou no digital, percebemos que os vários modos de linguagem estão presentes na comunicação da sociedade. Dessa forma, entendemos que os alunos de EJA estão inseridos no contexto no qual circulam textos com uma diversidade de linguagens. Tal diversidade os torna mais atrativos e dinâmicos, porém faz-se necessária uma leitura conjunta dos recursos utilizados na construção desses textos a fim de que sentidos sejam produzidos, favorecendo o processo de compreensão.

Assim perguntamo-nos de que maneira ou até que ponto os textos que misturam linguagem verbal com linguagem visual, denominados verbo-visuais, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura mais significativas em turmas de EJA e para o desenvolvimento da competência leitora desses estudantes?

Em meio a essa indagação, o objetivo geral desse trabalho é analisar e propor práticas de leitura, por meio da intervenção pedagógica, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, utilizando textos verbo-visuais quais sejam charges e tiras no desejo de contribuir para a ressignificação da leitura como também para o desenvolvimento da competência leitora desses estudantes.

Percebemos que os textos verbo-visuais fazem parte do cotidiano dos alunos de EJA e que sua constituição multimodal se torna um atrativo para a leitura.

A escolha dos gêneros deu-se pelo fato de os percebermos bem presentes na vida dos estudantes e pelo fato de os considerarmos como textos que apresentam uma riqueza multimodal, na qual variados modos de linguagem interagem convidando o leitor à reflexão de como os sentidos podem ser construídos a partir da junção desses elementos.

Procuramos utilizar suportes impressos e suportes digitais nos quais os textos são veiculados como forma de aproximar os alunos do contexto de circulação desses gêneros, favorecendo assim o desenvolvimento dos multiletramentos que, para Rojo (2012), mais do que letramentos (múltiplos) abrangem toda uma variedade de produções culturais letradas vindas de diferentes campos da sociedade.

Dessa forma, delimitamos como objetivos específicos dessa pesquisa:

- Propor atividades de leitura nas quais os alunos possam produzir sentidos, observando a natureza constitutiva dos textos: imagens, elementos linguísticos, cores entre outros;
- Promover práticas de letramento em suportes impressos e digitais;
- Acompanhar a proficiência leitora dos estudantes com relação aos gêneros: charge e tira.

Na tentativa de fundamentar o referencial teórico foram realizadas diversas leituras respaldadas em estudiosos da área da linguística, multimodalidade, letramento, letramento digital e multiletramentos dentre os quais destacamos Rojo e Moura (2012), Kersch, Cani e Coscarelli (2016), Dionisio (2007; 2011; 2014), Soares (2010), Street (2014), Santos (2011), Kleiman (2002; 2016; 1995), Koch e Elias (2012), Mayer (2005) dentre outros.

A metodologia de pesquisa compreendeu três etapas constituídas a partir da aplicação de cinco oficinas pedagógicas, da construção de um roteiro didático que consiste em apresentar sugestões de atividades que contemplem a leitura e compreensão de textos multimodais e, finalmente, da análise do material obtido. O percurso metodológico foi desenvolvido na Fase IV da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede municipal, localizada na cidade de Caruaru - PE, sendo necessária a utilização de 21 h/a da disciplina de Língua Portuguesa. A turma contava, inicialmente, com 25 estudantes matriculados, mas, no decorrer da pesquisa, observamos que o número de alunos diminuiu para 15.

A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo, com base na pesquisa-ação, a partir dos estudos de Thiollent (2011), pois, a partir da aplicação das oficinas com textos verbo-visuais, visamos promover o estímulo à leitura e desenvolver a capacidade de compreensão dos estudantes da EJA. Para tanto utilizamos como material de análise os textos produzidos pelos estudantes que resultaram da leitura das charges, além das respostas às perguntas que envolveram a compreensão de tiras. Esses materiais, por amostragem, vieram a ser analisados visando apontar os níveis de desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos quanto aos textos.

Sendo assim, a nossa pesquisa está organizada em cinco capítulos que desenham o caminho percorrido nesta dissertação. No capítulo primeiro, intitulado *Educação de Jovens e Adultos (EJA): trajetória, fundamentos, conceitos e práticas em Língua Portuguesa*, apresentamos um breve histórico da EJA no Brasil, enfatizamos o conceito e funções dessa modalidade, discutimos sobre o perfil dos sujeitos participantes, além de discutirmos sobre as propostas apresentadas para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, destacando o ensino da leitura constante nos documentos oficiais.

O segundo capítulo, *Leitura, multimodalidade e multiletramentos*, disserta acerca da multimodalidade textual, bem como sua contribuição na constituição dos textos. Também é enfatizada a importância de práticas de leitura que contemplem o ato de ler numa perspectiva interativa cuja atividade vai além da mera decodificação de códigos linguísticos, mas que traz consigo um conjunto de significados desenvolvidos mediante o ato de leitura. Ainda no segundo capítulo, apresentamos a leitura do texto verbo-visual, tão presente na sociedade atual, numa perspectiva de construção de sentidos, bem como algumas considerações a respeito dos

multiletramentos que se fazem presentes a partir desses textos. Por fim, dissertamos sobre a *Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM)* apresentada por Mayer (2005), como forma de fundamentar que os textos que unem o material imagético ao material linguístico representam uma rica possibilidade para o trabalho de leitura.

No capítulo terceiro, *Os processos de letramento*, o conceito de leitura é reforçado no intuito de estabelecer uma relação com os conceitos de letramento e letramento digital, visto que além da utilização de suportes impressos, também foram realizadas leituras em ambientes digitais. Também dissertamos acerca da construção do letramento a partir dos textos verbo-visuais, enfatizando a importância da atuação do professor enquanto agente mediador do processo de leitura.

No quarto capítulo, *Descrição do Percurso Metodológico* apresentamos a perspectiva metodológica adotada, o contexto da pesquisa e os procedimentos de análise do *corpus* composto a partir das atividades de leitura e compreensão de charges e tiras.

No quinto capítulo *Análise de Dados*, descrevemos as oficinas aplicadas bem como apresentamos os resultados da pesquisa-ação, a partir da interação com textos verbo-visuais, analisando a evolução da proficiência leitora quanto aos gêneros charge e tira, culminando com sugestões de atividades de leitura envolvendo textos multimodais.

Esta pesquisa, portanto, tem caráter interventivo, atendendo ao que é determinado pelo PROFLETRAS no que diz respeito à identificação de um problema que afeta diretamente nossa prática e que busquemos, a partir da intervenção alcançar resultados satisfatórios quanto à resolução ou minimização de tal problema que no caso dessa pesquisa diz respeito ao desestímulo por parte dos estudantes pelas leituras realizadas no espaço escolar e ao baixo índice de proficiência leitora dos alunos de uma turma da 4ª fase da EJA. Espera-se, portanto, que este trabalho ofereça contribuições para professores e educadores da modalidade EJA no campo da Linguística.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): TRAJETÓRIA, FUNDAMENTOS, CONCEITOS E PRÁTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

"O trabalho chegou muito cedo pra mim. Quando tinha 11 anos eu comecei a ajudar meus pais, vendendo picolé na praia. Então eu passava 6 meses estudando e 6 meses trabalhando durante o verão. Eu quero terminar meus estudos pra poder ter a ficha 19 porque quero arrumar um trabalho melhor. Hoje sou motorista, mas meu sonho é ser advogado".

(W. A., 37 anos, aluno da Fase IV da EJA).

Nesta seção, apresentaremos a trajetória percorrida pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pontuando os principais acontecimentos até a conquista da EJA enquanto modalidade da Educação Básica.

1.1 Breve histórico sobre a EJA no Brasil: caminhos percorridos

O depoimento do aluno **W. A.** apresentado no início deste capítulo, é apenas um dos muitos que escutamos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Nessas turmas, é marcante a presença de pessoas que abandonaram seus estudos para se dedicarem ao trabalho, por exemplo. Seja para dedicar-se ao exercício profissional ou por quaisquer outros motivos, o fato é que o sujeito deixa de exercer um direito fundamental à educação. Nesta direção, a efetivação da EJA enquanto modalidade da educação básica oferece aos estudantes como **W. A.** a condição de acesso ao processo educacional. Entretanto, torna-se importante mencionar que tal conquista não se efetivou de forma imediata.

Ao longo de sua história, a Educação de Jovens e Adultos passou por grandes desafios até sua formalização como direito educativo. Alguns documentos (BRASIL, 2002a; PERNAMBUCO, 2012a) registram a trajetória da EJA e sinalizam a existência de lutas sociais como forma de garantir direitos para cidadãos que eram excluídos da educação e que, por serem analfabetos, eram discriminados. Dessa forma, além de não estarem inseridos no campo pedagógico também eram excluídos do campo social.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem seus indícios desde o período colonial com a participação dos jesuítas que exerceram uma ação educativa missionária com adultos indígenas. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) citam que esses

educadores não apenas difundiam o evangelho, mas também transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios referentes ao funcionamento da economia colonial.

Dessa forma, o primeiro modelo de educação de jovens e adultos aconteceu a serviço do colonizador através da imposição dos princípios referentes à religião católica e à cultura ocidental. O principal objetivo, nesse aspecto, era aculturar a princípio os povos indígenas, em seguida os escravos negros e, mais tarde, os colonizadores e seus filhos.

A Constituição brasileira de 1824, em seu artigo 179, formalizou a garantia de "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", logo também para os adultos, entretanto, o Brasil chegou ao final do período imperial com um alto índice de analfabetismo.

De acordo com a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002a), o predomínio de uma concepção de cidadania como direito das elites econômicas e a educação sendo interpretada culturalmente como direito exclusivo das crianças contribuíram para a inexistência de ações voltadas para a escolarização de jovens e adultos.

Sendo assim, a educação configurava-se como direito de uma minoria e as classes populares eram excluídas do processo educacional principalmente pela falta de investimentos que pudessem garantir a expansão de uma educação a todos os cidadãos brasileiros. Dessa forma, "a implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 109).

O analfabetismo que se fez presente na segunda década do século XX passou a ser concebido como "mal nacional" e como "uma chaga social". Nesse contexto, movimentos civis e sociais começaram a se engajar na luta contra esse mal, fazendo surgir novas possibilidades de inclusão dos cidadãos adultos no campo educacional.

Nesse contexto, surgiu o Decreto 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925 que estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos, porém apenas na década de 40 foi que a educação de jovens e adultos ganhou maior expressividade, firmando-se

enquanto questão de política nacional. Tal evidência fez emergir, nacionalmente, motivada pela Constituição de 1934, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos.

Também na década de 60, começaram a ser proclamadas as ideias de educação popular as quais representavam a implantação de um novo modelo de educação pautado na conscientização.

Conforme a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002a, p. 15),

Na década de 60, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, cujo papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização.

Deste modo, as ideias de Paulo Freire contribuíram para que o trabalho educativo realizado com jovens e adultos levasse em consideração o contexto desses indivíduos, pois, sabemos que os estudantes adultos, ao ingressarem na escola, já trazem consigo toda uma história, fruto de suas experiências de vida. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem com jovens e adultos sugere a adequação das propostas pedagógicas a fim de tornarem-se apropriadas ao público.

Ocorreu, assim, a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta do educador Paulo Freire, inicialmente em Angicos, de janeiro até abril de 1963 (LOBO, 2013) e depois estendendo-se para Brasília, até março de 1964 (BARRETO, 1998). No entanto, tal atividade foi impedida por intermédio do golpe militar (1964) que era contrário à disseminação de uma educação que propusesse certa conscientização tomada por ideais políticos.

Ainda na década de 1960, estando o Brasil sob o regime militar, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de promover uma vasta campanha de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos e em 1971, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, ocorreu a implantação do Ensino Supletivo com o intuito de garantir a ampliação da escolaridade quanto ao ensino de 1º grau (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Soares (2015), sinaliza que no período dos anos 80, a oferta pública de educação para jovens e adultos era muito restrita. Isso porque a Constituição em vigor estabelecia a oferta de ensino gratuito apenas para os que se encontravam na faixa etária dos 07 aos 14 anos. Portanto, aqueles que estavam acima dessa faixa não eram contemplados.

Num contexto em que jovens e adultos permaneciam excluídos do direito à educação, restava apenas contentar-se com alguns poucos programas a serem ofertados como o MOBREAL e o Ensino Supletivo, surgidos no período militar como estratégia de "reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Assim, percebemos que os poucos investimentos voltados para a educação de adultos estavam ligados a interesses políticos, nos quais se pretendia, democratizar as oportunidades educacionais e manter o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento.

O direito à educação para jovens e adultos só veio a ser efetivado com a Constituição de 1988 que, em seu Artigo: 208, estabeleceu o dever do estado com o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Assim, "ganham expressão, nesse momento, os sujeitos como portadores de direitos" (SOARES, 2015, p. 279).

O direito garantido por meio da Constituição de 1988, fez surgir uma nova esperança de diminuir as desigualdades sociais e de proporcionar aos jovens e aos adultos a possibilidade de inserção de maneira efetiva no sistema educacional.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), a EJA passou a fazer parte do ensino regular. Dessa forma, "a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos" (BRASIL, 2002a, p. 17).

A indicação de um ensino básico e adequado reafirmado pela Lei 9394/96 foi a ratificação do que já havia sido proclamado em 1988 pela Constituição Federal. A LDBEN 9394/96 ratificou os direitos dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino

básico, que este deve adequar-se às condições de estudo desse público. A Lei também apresentou, como diferencial, a redução das idades mínimas para a conclusão do supletivo do Ensino Fundamental para 15 anos e do Ensino Médio para 18 anos, porém deixou de fixar uma idade mínima para o ingresso nos cursos de EJA.

A idade mínima para ingresso nos cursos de EJA foi fixada a partir da Resolução de nº 3 de 15 de junho de 2010, a qual estabeleceu 15 anos completos para o ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA no Ensino fundamental. Já para ingressar no curso ou para ter acesso aos exames de conclusão do Ensino Médio, passou a ser necessária a idade de 18 anos completos.

A melhoria das condições de ensino não ocorreu paralelamente à ampliação da oferta escolar. Como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000), temos mais escolas de forma que garantimos maior oferta de vagas no ensino público, afastando o caráter elitista que perdurou por um longo período de tempo na educação do nosso país. Entretanto, as condições desfavoráveis de ensino ainda persistem, já que encontramos escolas funcionando em condições insatisfatórias pela ausência de investimentos tanto no que diz respeito à estrutura física quanto à formação dos educadores.

Em concordância com o que foi assinalado por Haddad e Di Pierro, Soares (2015) destaca que "a garantia de acesso e permanência passa pela qualidade da educação da qual a formação do educador é componente". Dessa forma, a preocupação com o acesso e com a permanência dos alunos de EJA na escola não se resume, simplesmente, à ampliação da oferta do curso. O investimento na formação do educador de jovens e adultos torna-se uma exigência a ser cumprida e um direito que não deve ser negligenciado. Isso porque pensar na preparação desse educador é pensar na sua profissionalização e em capacitá-lo para atender a diversidade do público que constitui a clientela.

De acordo com Haddad e Di Pierro, (2000) surgem dois grandes desafios para a EJA: o primeiro caracteriza-se pela exclusão educacional, pois temos oferta de vagas, entretanto não temos condições satisfatórias de ensino; o segundo, o contingente de jovens que passaram a ingressar nessa modalidade, fez com que

houvesse uma juvenilização do público da EJA a qual foi resultante de insucessos pelos quais passaram crianças e adolescentes no ensino regular e terminou por gerar uma nova identidade para a Educação de Jovens e Adultos. Hoje há um maior contingente de jovens do que nas décadas anteriores aos anos 1980, quando predominava senhores e senhoras, pessoas com idade avançada e que procuravam os cursos oferecidos para adultos com o intuito de serem alfabetizados. Sendo os jovens mais predominantes atualmente, ocorre o que se denomina por juvenilização da EJA, sem que seja desconsiderada, por isso, a existência dos mais adultos e idosos.

A realidade aponta para a existência de um número significativo de jovens e adultos que, apesar de terem frequentado a escola, saem dela sem condições de atuar de forma ativa na sociedade pela ausência de uma educação de qualidade, como também para a presença de um público cada vez mais jovem nessas turmas.

Diante do que foi pontuado, torna-se primordial que os jovens e adultos além de terem garantida, no ensino público, a oferta de vagas, possam também ter um ensino de qualidade com vistas à diversidade do público.

Na próxima seção discutiremos acerca do conceito de EJA como também apresentaremos as funções atribuídas à modalidade com o objetivo de compreendermos a importância que a Educação de Jovens e Adultos assume no contexto educacional.

1.2 Conceito e funções da EJA

A Educação de Jovens e Adultos está resguardada por alguns documentos legais que a regulamentam, dentre os quais podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que incluiu a EJA no sistema de ensino regular; o Parecer nº 11/2000, que teve sua formalização na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, em que se definem Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; bem como o Parecer nº 6/2010, seguido da Resolução nº 3/2010, através dos quais foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a EJA, regulamentando, como idade mínima para ingresso nos cursos de EJA Fundamental e Médio, 15 e 18 anos, respectivamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelece que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Constatamos, a partir do exposto na LDB, que são estabelecidos critérios referentes à organização da EJA com o intuito de regulamentar seu funcionamento e de garantir a sua oferta nas escolas, contemplando o contingente de sujeitos que, por algum motivo, mantiveram-se afastados da educação escolar. Deste modo, os estudantes matriculados nessa modalidade possuem direitos que asseguram o ingresso em cursos oferecidos pela rede pública municipal ou estadual.

É importante também destacar a inclusão do idoso como parte do público a ser atendido pela EJA. De acordo com os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012a, p. 69), essa inclusão garante o que preconiza o Artigo 21 da Lei 10.741/2003 (Estatuto do Idoso): "O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados". Assim, a EJA constitui-se como uma oportunidade de acesso à educação a ser estendida a todas as aquelas pessoas que não se encontram em idade de frequentar o ensino regular.

O parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 11/2000 (CNE), explicita dentre outros aspectos que a "Educação de Jovens e Adultos" representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela" [...] (CNE, 2000 p.5). Para tanto, um dos princípios da EJA é a diminuição das desigualdades provocadas pela não escolarização dos sujeitos. Afinal, sabemos que a baixa escolarização contribui para a permanência de situações de submissão, que, por sua vez, colaboram com a manutenção das desigualdades sociais. A partir do acesso e permanência no ambiente escolar, são oferecidas aos educandos condições

necessárias para o desenvolvimento de novos saberes que estão inseridos no processo de escolarização. Isso não significa a desvalorização dos saberes não escolarizados, pois muitos dos estudantes, em suas práticas sociais, mesmo não tendo o pleno domínio da leitura e da escrita, conseguem estabelecer relações e são detentores de muitos saberes. Porém, entendemos que o acesso a níveis elevados de letramento, contribui para o crescimento do indivíduo enquanto cidadão.

Assim sendo, são definidas para a EJA três importantes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora que, segundo o Parecer CNE/ CEB nº 11/2000, vêm reforçar o princípio de igualdade a que os estudantes dessa modalidade têm como direito.

A função **reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (...) A função **equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (...) Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (CNE, 2000 p. 7-9).[grifos meus]

A partir das três funções descritas (reparadora, equalizadora e qualificadora), podemos destacar que a EJA atua no sentido de oportunizar a todos os que não tiveram acesso à escola no tempo devido, a oportunidade de exercer o direito de todo ser humano de acesso à educação, concebendo-a como um bem social que contribuirá para a reparação das desigualdades provocadas pelo afastamento desses sujeitos da educação escolar. Assim, torna-se possível garantir a educação permanente tão necessária a todos os indivíduos.

É importante considerar que, conforme apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE, 2000), é fundamental que se considerem o perfil dos sujeitos e sua faixa etária, promovendo um modelo pedagógico que proporcione equidade e diferença. Equidade, no sentido de proporcionar uma igualdade no que se refere à distribuição específica dos componentes curriculares; e diferença, no que diz respeito à alteridade própria dos sujeitos envolvidos no processo de formação, assim como a valorização do mérito de cada um e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Na EJA, adolescentes, adultos e idosos têm a oportunidade de, não apenas, adquirirem novos saberes, mas também de reciclarem seus conhecimentos e de expressarem suas habilidades.

Apresentaremos, em seguida, algumas características próprias dos estudantes da EJA com a finalidade de compreendermos o perfil específico desse público e as diferenças marcantes entre esses alunos.

1.3 O perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos: desafios propostos entre o ensinar e o aprender

A Educação de Jovens e Adultos é composta por um público bastante diversificado que apresenta necessidades específicas, tendo em vista que acolhe jovens advindos de uma realidade marcada por sucessivas reprovações ou evasões que acabaram por levá-los à matrícula nessa modalidade, pois já não apresentavam idade adequada para frequentar a modalidade regular. Esses jovens seguem para a modalidade de EJA com o objetivo de garantirem a conclusão dos estudos de forma mais rápida, porém trazem consigo muitas dificuldades, principalmente no que se refere à leitura e à escrita, além do desestímulo pelo aprender que pode ter sido ocasionado pelo histórico de insucesso que obtiveram durante o período em que frequentaram a modalidade regular de ensino. Já os adultos podem ser representados por pessoas que seguiram afastadas da escola por um longo período. Esse afastamento dá-se por motivos diversos dentre os mais comuns podemos destacar o fato de terem sido reprovados no período em que frequentavam séries regulares ou por motivos de ordem pessoal que os levaram a assumir outras responsabilidades, impedindo esses alunos de prosseguirem com seus estudos.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 126)

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior.

O fato é que na EJA lidamos com um público diverso e que novos desafios emergem tendo em vista esse novo perfil que caracteriza a modalidade na atualidade. Temos que lidar com o desestímulo e desinteresse de alguns alunos com relação à escola, com a descrença daqueles que se julgam incapazes de aprender os conteúdos ministrados ou ainda com a dificuldade que grande parte desses estudantes encontra para conciliar estudo e trabalho. Esses problemas levam muitos alunos da EJA a desistirem de estudar, tornando-se bastante comum a evasão nessa modalidade.

Dessa forma, a escola se vê diante de uma grande responsabilidade que implica em reconhecer a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA e refletir sobre métodos e propostas a fim de que possa garantir a escolarização e a permanência desses alunos no ambiente escolar. Nesse sentido, a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, (BRASIL, 2002a, p. 89) fundamenta que:

O acesso à escolaridade deve proporcionar aos alunos jovens e adultos, inseridos em uma sociedade letrada, a possibilidade de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto. Mas isso não basta. É preciso também contribuir para a formação intelectual, estimulando seu pensamento, seu raciocínio, para que possam transferir aprendizagens de uma situação a outra, abstraindo propriedades, fazendo generalizações, usando conhecimento em novos contextos.

Assim, o acesso à escolaridade deve oportunizar a inserção nas práticas sociais para os jovens e adultos, já que estão inseridos na cultura letrada e dela participam, necessitando desenvolver suas capacidades de análise, crítica e reflexão para que possam interagir na sociedade e participar de forma mais consciente e crítica das relações sociais. Dessa forma, a aquisição dos conhecimentos formais sistematizados pela escola quando do contato com os conhecimentos já trazidos dos contextos em que esses alunos atuam deve possibilitar a aprendizagem, favorecendo a reflexão e a construção de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, os saberes provenientes das vivências desses alunos servirão como ponto de partida para a

construção de novos saberes. Para tanto, será necessário analisar, criticar, enfrentar as questões que fazem parte de suas vivências estabelecendo um confronto entre o saber prévio e o que é proposto pela escola para que, através dessa relação, possa ser atribuído sentido e significado ao que é trabalhado no ambiente escolar.

Nesse sentido foi Paulo Freire (1979) quem mais enfaticamente destacou que o ato de ensinar exige conscientização. Para tanto, é importante que o aluno seja colocado como sujeito do processo educativo dando-lhe autonomia a fim de que se torne também sujeito de sua própria aprendizagem. Assim, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002a, p. 101) destaca aspectos importantes que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de EJA:

- O conhecimento do objetivo da atividade, pelo aluno;
- A proposição de atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado;
- O tempo adequado para a realização de atividades.

Diante do exposto podemos compreender que, para os alunos de EJA, é primordial que exista uma organização de atividades que venham a atender suas necessidades, a fim de atender aos objetivos desses sujeitos que anseiam por conquistar um espaço na sociedade. Esses alunos veem a escola como um espaço que pode contribuir nessa conquista social, oferecendo-lhes possibilidades de crescimento intelectual e de recuperação das falhas deixadas pelas experiências escolares anteriores.

Assim, os alunos jovens e adultos precisam desenvolver capacidades que estejam voltadas para a cidadania. Nesse sentido, faz-se necessária a adoção de práticas didáticas voltadas principalmente à conscientização desses sujeitos no que se refere aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, com vistas à formação autônoma e participativa (FREIRE, 1979).

No subtópico seguinte, discutimos sobre as orientações trazidas pelos documentos oficiais de Pernambuco quanto ao ensino de Língua Portuguesa e refletimos acerca das práticas adotadas.

1.4 Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa na EJA em Pernambuco: as orientações trazidas pelos documentos oficiais e as práticas adotadas

Com base no que é apresentado a partir dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, entendemos que a escola tem um desafio a enfrentar que consiste em preparar o aluno para conviver em sociedade de forma a desenvolver capacidades que vão possibilitar sua inserção nas práticas sociais, favorecendo sua atuação como cidadão e a conquista de um espaço profissional. Nesse aspecto, a EJA apresenta-se como parte integrante do processo de formação cidadã tão almejada pela escola. Para tanto, é necessário planejar ações e refletir sobre as práticas adotadas, redirecionando-as no sentido de atingir uma educação de qualidade para uma modalidade que se diferencia pela heterogeneidade de seu público.

Na EJA, encontramos uma multiplicidade de sujeitos de faixas etárias diversas e com diferentes níveis de aprendizagem o que exige uma metodologia de ensino com vistas a atender às necessidades dos estudantes que formam tal público (BRASIL, 2002a; PERNAMBUCO, 2012c; 2013c). Essa diversidade, que engloba variação etária e nível de aprendizagem, torna-se um desafio para o educador o qual deve desenvolver seu trabalho no sentido de valorizar experiências dos sujeitos, aprimorar conhecimentos e fornecer meios para a construção de novos saberes.

No que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa, ocorre a necessidade de que as práticas escolares atuem baseadas numa concepção de linguagem enquanto processo de interação (BRASIL, 1998; PERNAMBUCO, 2012c). Concordamos com a orientação presente nos documentos oficiais e entendemos que tal sugestão aponta para a substituição da visão fragmentada de língua enquanto sistema de regras e estruturas gramaticais a serem absorvidas pelos estudantes, pela adoção de práticas de linguagem que proporcionem a formação de sujeitos autônomos com capacidades para ler, escrever, falar, ouvir e analisar a língua (PERNAMBUCO, 2012c). Dessa forma, o ensino de língua passa a contribuir para que o estudante se torne sujeito de sua própria aprendizagem, de forma que seja capaz de selecionar suas próprias leituras, produzir textos e interagir em contextos diversos, conscientes de que diferentes contextos exigem diferentes formas de uso da língua.

No entanto, percebemos ainda certo distanciamento entre o que é orientado através dos parâmetros e o que acontece na prática. Conforme Antunes (2003, p. 19).

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Dessa forma, temos as orientações expressas em documentos norteadores acerca da necessidade de se trabalhar a língua numa perspectiva interacional e discursiva, esclarecendo que o domínio dessa língua será determinante para que o sujeito atue no meio social enquanto cidadão. Em contrapartida, ainda constatamos evidências de um trabalho que segue de forma a desconsiderar as orientações trazidas pelos parâmetros, persistindo assim, uma visão fragmentada de língua que concorre para um ensino não significativo. Neste ponto, torna-se essencial a revisão de práticas no intuito de promover mudanças.

Para o aluno de EJA, a escola é vista como um espaço determinante para sua formação cidadã. Esse mesmo aluno busca superar as dificuldades trazidas pelo tempo que se manteve afastado do ambiente escolar ou pelas reprovações que representam mais uma das causas do atraso na conclusão dos estudos, obrigando os alunos a migrarem para a modalidade.

A reflexão acerca desses aspectos que caracterizam as turmas de EJA, inquieta-nos e nos torna conscientes de nossas responsabilidades enquanto profissionais atuantes nessa modalidade. Sendo assim, no que se refere à área de Língua Portuguesa, faz-se necessário conduzir as práticas de modo que possibilitem "o desenvolvimento de capacidades de ler, escrever, falar, ouvir além da capacidade de analisar a língua" (PERNAMBUCO, 2012c, p. 13). Logo, o trabalho com a linguagem concretiza-se de modo a reconhecê-la como instrumento de interação. Tal reconhecimento implica envolver os estudantes em atividades que favoreçam sua atuação enquanto leitores, escritores, falantes da língua nos vários contextos e ouvintes atentos capazes de se posicionarem em diferentes situações comunicativas (PERNAMBUCO, 2012c).

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL 2002) enfatiza que os cursos de EJA devem oferecer aos estudantes não apenas a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos

conteúdos escolares, mas também a condição de aumentar sua consciência de estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Nesta direção, é primordial prezar pelo estudo da linguagem, uma vez que se caracteriza como a principal forma de ação e interação entre os sujeitos.

Corroborando com as ideias até aqui explicitadas, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2012b, p. 19) deixam claro que

Vista como ação e interação social, portanto, a língua envolve a negociação de sentidos entre os interagentes. O texto - oral e escrito - é tomado como o próprio "lugar" de interação de sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Leitores e escritores, falantes e ouvintes devem ser vistos como sujeitos ativos, que produzem e constroem sentidos pela linguagem, em contextos comunicativos situados, e a partir de gêneros específicos de texto.

Ao assumirmos a concepção da linguagem enquanto ação e interação, entendemos que o trabalho pedagógico no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa na EJA deverá apresentar uma proposta em que sejam valorizados os conhecimentos de mundo que os alunos trazem consigo fruto de suas diversas experiências pois, diferentemente das crianças eles já têm toda uma trajetória de vida que não pode ser desvalorizada. Por isso, adequar conteúdos, rever ações pedagógicas, refletir sobre métodos será de grande importância para que a escola seja vista como um espaço no qual experiências de vida possam manter relação com os conhecimentos escolares.

Sendo a escola um lugar de troca de experiências, de socialização de saberes e, principalmente, um espaço que se constitui como formador de cidadãos, faz-se necessário que o ensino de Língua Portuguesa esteja voltado para atender as necessidades dos educandos que enxergam na disciplina a possibilidade de sanar ou até mesmo de minimizar suas dificuldades quanto ao uso da língua. Acreditam ainda que durante as aulas poderão ampliar suas capacidades de leitura e escrita, habilidades estas em que se concentra grande parte das dificuldades desses alunos.

O estudo da linguagem verbal que contemple práticas de oralidade, assim como o estudo da modalidade escrita da língua a partir de práticas de leitura e produção de textos escritos precisam fazer parte da Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, estudar o funcionamento da linguagem, em seus diferentes aspectos nos coloca na posição de assumi-la como prática social e promove reflexões acerca de sua organização.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002b, p. 12) argumenta que:

O curso de Língua Portuguesa para alunos de EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito.

A partir das contribuições trazidas pela Proposta Curricular para a EJA, é possível compreender a importância da atuação do professor de Língua Portuguesa enquanto incentivador de práticas de leitura e compreensão textual, possibilitando aos alunos acompanharem as modificações que surgem entre os atos de comunicação permeados por textos cada vez mais multimodais nos quais estão presentes diferentes formas de linguagem. Isso exige do leitor uma capacidade para articular essas várias representações sejam elas de natureza linguística, visual, sonora ou a soma de todas essas. O mesmo incentivo deve ser dado com relação à escrita a fim de que os estudantes se tornem capazes de se expressarem por meio da linguagem escrita a partir da produção de gêneros diversos.

Destacamos, dessa forma, que a inclusão de práticas de leitura que estimulem o pensamento crítico e reflexivo assim como a escrita textual atuam no sentido de preparar o estudante para interagir socialmente. Assim, compreendemos a necessidade de que a escola atue no desenvolvimento dessas habilidades, proporcionando aos estudantes uma maior condição de atuar em situações nas quais se faz necessário o uso da palavra seja esta escrita ou falada.

A inserção do aluno em contextos onde o falar, o escutar, o ler e o escrever tornam-se habilidades fundamentais faz com que ele busque, através das aulas de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de tais habilidades como forma de garantir sua participação ativa nas diversas situações cotidianas.

No que concerne à leitura, foco da nossa pesquisa, a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002b) afirma ser um terreno composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles. Dessa maneira, aproximar os alunos de práticas de leitura significativas em diferentes tipos de suportes nos quais circulam gêneros diversos é essencial, pois, os estudantes além de conhecerem espaços de circulação dos textos, também adquirem mais autonomia quanto ao processo de leitura e mais conhecimento acerca dos recursos que compõem determinados textos e que favorecem a produção de sentidos a ser construída a partir da leitura.

A escola é o espaço onde o aluno de EJA tem a oportunidade de ampliar sua competência leitora e de refletir sobre as várias formas de linguagem expressas em diferentes textos que circulam na sociedade. A atividade de leitura, nesse contexto, deve caminhar na perspectiva de interação, a qual será abordada com maior especificidade no capítulo seguinte, e com atenção aos aspectos constitutivos dos textos, a fim de viabilizar o processo de construção de sentidos e de compreensão.

Com relação à escrita, as dificuldades também se tornam bem evidentes. Muitos alunos não acreditam na possibilidade de superarem tais dificuldades, sendo necessário que o professor atue como mediador e motivador do processo de leitura e também de escrita.

Torna-se necessário promover uma associação do trabalho de leitura e de escrita com as necessidades mais urgentes dos alunos. Mantê-los motivados para a leitura e para a produção de textos é torná-los conscientes de que tais atividades se traduzem como práticas sociais e o desenvolvimento das habilidades referentes a cada uma dessas atividades configura-se como uma forma de expressar ideias e de participar de maneira ativa dos acontecimentos sociais.

A Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002b, p. 19 - 20) lista objetivos do ensino de Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos alguns que, ao nosso ver, melhor se relacionam com a leitura, foco deste trabalho:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas

sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

- sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.

Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

- contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- identificando referências intertextuais presentes no texto;
- percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- reafirmando sua identidade pessoal e social [...]

Tendo em vista os objetivos supracitados, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa na EJA precisa estar voltado, principalmente para o ensino de leitura, contemplando diferentes gêneros e diferentes formas de discurso que circundam na sociedade com vistas a compreender a dinamicidade da linguagem materializada nos textos e a desenvolver a capacidade de interação com tais textos mediante a prática de leitura.

Uma vez conscientes da dinamicidade que envolve a linguagem, é crucial que o estudante de EJA possa perceber, por meio da leitura, a grandeza de significados que reside nos textos, adquirindo, assim, a capacidade para perceber tanto o que está explícito quanto o que está implícito.

A interação dos alunos com textos escritos precisa estar acompanhada de discussões que os levem a compartilhar suas percepções acerca das leituras

realizadas. Por isso, o trabalho de mediação pedagógica precisa estar presente de forma a auxiliar os estudantes durante todo o processo de leitura e, portanto, de aprendizagem.

O trabalho com os textos na EJA deve ocorrer de forma dinâmica, de modo que sejam promovidas situações nas quais os alunos possam experimentar diferentes formas de acesso a informações, percebendo os diferentes modos pelos quais estas podem ser veiculadas, os diferentes contextos em que estão inseridas, bem como os diferentes modos com que se apresentam.

As reflexões até aqui apresentadas acerca do ensino de Língua Portuguesa, demonstram a preocupação de uma prática voltada não apenas para a memorização de regras que estruturam a língua, mas para a reflexão de como a linguagem, em suas múltiplas representações, forma diferentes tipos de discursos e capacita os sujeitos a agirem em seus contextos sociais mediante a linguagem.

A habilidade de saber utilizar a língua nos diferentes contextos permite que o estudante de EJA possa interagir ativamente nas situações comunicativas, contribuindo para a formação de um sujeito leitor, escritor e falante de sua própria língua, demonstrando uma atuação competente em diferentes situações contextuais.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental e Médio - Educação de Jovens e Adultos, do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012c) está organizado em seis eixos conforme mostramos a seguir:

Quadro 1. Eixos curriculares

EIXO 1 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	EIXO 2 VERTICAL ANÁLISE LINGUÍSTICA
EIXO 3 - ORALIDADE	
EIXO 4 - LEITURA	

EIXO 5 - LITERATURA, ESTÉTICAS LITERÁRIAS E SEUS CONTEXTOS SOCIOHISTÓRICOS	
EIXO 6 - ESCRITA	

Fonte: Pernambuco (2012c)

A proposta dos Parâmetros Curriculares para o Estado de Pernambuco – EJA apresenta a análise linguística como eixo vertical por percorrer todos os demais eixos que vão desde a apropriação do sistema alfabético (*eixo 1*) até a produção escrita (*eixo 6*).

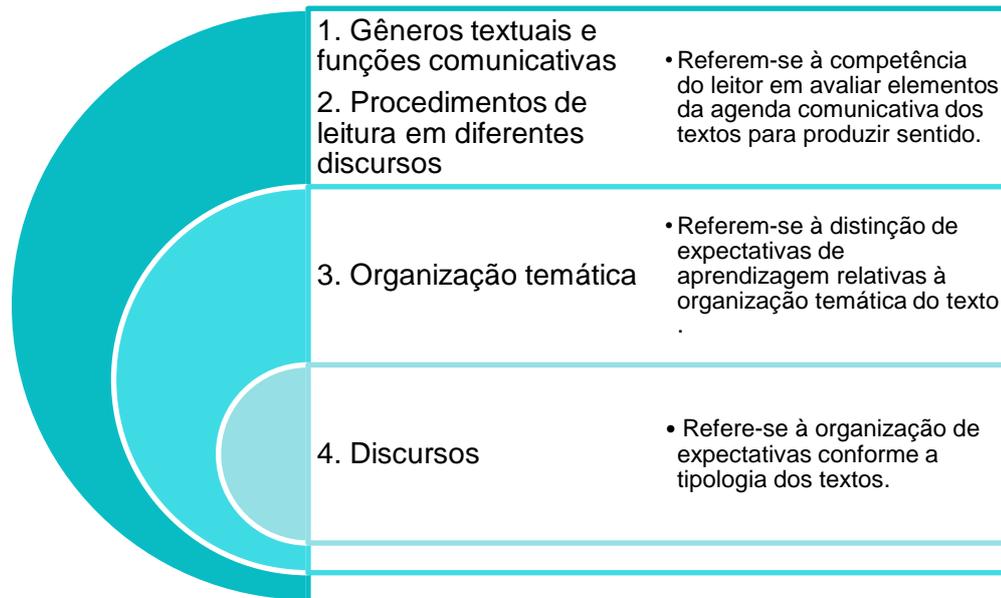
Assim, nesse enfoque dado, cada eixo é composto por tópicos estruturantes que abrigam um conjunto de expectativas de aprendizagem (EAs) as quais apontam para as capacidades a serem desenvolvidas em cada etapa que constitui a Educação de Jovens e Adultos nos níveis Fundamental e Médio.

Tomamos como referência para esta pesquisa o *Eixo 4 - Leitura*, apontado pelos Parâmetros curriculares de Pernambuco como eixo central. Neste sentido, concordamos com o documento norteador e assumimos o posicionamento em defesa da leitura enquanto prática social (KLEIMAN, 2002).

Assim sendo, a proficiência em leitura fornece aos sujeitos melhores condições de participarem ativa e conscientemente das diversas práticas que envolvem a vida cotidiana.

Apresentamos a seguir os tópicos que estruturam o *Eixo Leitura* no referido documento:

Figura 1: Tópicos estruturantes do processo de leitura



Fonte: Adaptado dos Parâmetros Curriculares para a EJA, do estado de Pernambuco (2012c, p.34 - 37).

Conforme demonstrado por meio da **figura 1**, os tópicos (1 a 4) direcionam o trabalho voltado para o aprendizado da leitura e fornecem condições de práticas leitoras que considerem os variados discursos. Nesta linha, os estudantes, ao manterem contato com os textos, são impulsionados a desenvolverem habilidades conforme reunidas em cada tópico.

Abordaremos nesta seção o **tópico 2. Procedimentos de leitura em diferentes discursos** com as EAs que o constituem. Nossa atenção para com esse tópico justifica-se pelo fato de constatarmos que traz orientações para uma leitura com atenção aos aspectos da multimodalidade tão presentes nos textos que circulam na sociedade. Por esse motivo, as expectativas presentes no tópico 2 serviram de base para a criação das categorias de análise desta pesquisa as quais serão apresentadas no quarto capítulo.

O quadro a seguir resume os procedimentos gerais de leitura referentes ao tópico 2 que, conforme os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do estado de Pernambuco para a EJA, são constitutivos dos processos de produção de sentidos.

Quadro 2. Expectativas integrantes do tópico 2 do eixo leitura

PROCEDIMENTOS DE LEITURA EM DIFERENTES DISCURSOS	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA8 - Localizar informações explícitas em textos de diferentes discursos.							
EA9 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.							
<i>EA10 - Inferir informação implícita em textos verbais, não verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens.</i>							
EA11 - Inferir sentidos provocados pela ambiguidade em um texto.							
EA12 - Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais.							
EA13 - Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfossintáticos.							

<p><i>EA14 - Reconhecer efeitos de humor ou de sentido decorrentes do uso da pontuação de outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados, dentre outros).</i></p>							
<p>EA15 - Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da escolha do vocabulário.</p>							
<p><i>EA16 - Relacionar recursos verbais e não verbais (figuras, mapas, gráficos, Quadros, dentre outros) na produção de sentido do texto.</i></p>							

Fonte: Parâmetros Curriculares de LP do estado de Pernambuco para a EJA (2012c, p.39) [grifos nossos]

Como podemos observar a partir do **Quadro 2**, a primeira coluna contempla as expectativas ou competências de leitura que devem ser desenvolvidas/consolidadas nas séries do Ensino Fundamental e Médio. Podemos observar que as expectativas, de um modo geral, dizem respeito aos processos de inferenciação que o leitor realiza no momento de interação com o texto, além de abrigar aspectos relativos à multimodalidade textual a serem identificados na **EA10**, **EA 14** e **EA 16**.

As demais colunas apresentam as etapas referentes ao processo de escolarização. Conforme consta no documento (PERNAMBUCO, 2012c), o sistema de cores utilizadas em cada etapa variam entre a branca que indica a não focalização da expectativa naquela etapa, a cor azul clara que aponta para a necessidade da abordagem da expectativa de maneira introdutória, a cor azul celeste que demonstra

que a expectativa de aprendizagem deve ser tratada como objeto de sistematização e, finalmente, a cor azul escuro que revela a importância da consolidação das expectativas de aprendizagem naquelas etapas de escolarização em que a cor aparece pela primeira vez, podendo o processo de consolidação estender-se por outros períodos.

Portanto, as orientações trazidas pelos documentos oficiais tornam-se de essencial importância para a condução das práticas de ensino, por apresentarem, como vimos, indicações de aspectos multimodais, embora esse termo especificamente não seja ali mencionado.

CAPÍTULO 2 – LEITURA, MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

A seção que se inicia discorre acerca da leitura, definindo-a como uma atividade interativa de produção de sentidos em que o leitor ocupa papel fundamental no que diz respeito à produção de sentidos.

2.1. Leitura como processo de interação

Apesar de não serem tão recentes, as discussões sobre leitura ainda permanecem recorrentes e nos levam a reconhecer a significativa importância que reside no ato de ler enquanto formador de uma sociedade mais crítica (FREIRE, 1986; SILVA, 1984). Para este fim, torna-se indispensável a postura ativa do leitor frente ao texto, assumindo-se como construtor de significados (SOLEÉ, 1998). Sendo assim, concordando com a concepção de leitor posta pela autora, defendemos a leitura enquanto atividade de interação, na qual o leitor dialoga com o texto em busca de construir sentidos. Logo, "o leitor constrói o significado do texto"(SOLEÉ, 1998, p. 22). Essa construção ocorre mediante uma relação na qual se fazem presentes "o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos" (SOLEÉ, 1998, p. 22). A partir de tais considerações construímos o seguinte esquema representativo da leitura:

Figura 2: Representação do processo de leitura segundo Solé (1998)



Fonte: Modelo definido a partir de Solé (1998)

Ao tomarmos por base a representação trazida por meio da **figura 2**, chegamos ao entendimento de que a leitura ocorre numa relação que envolve o texto com os elementos que o compõem, o leitor como produtor de sentidos, os objetivos de leitura que vão guiar o ato de ler e os conhecimentos prévios que conduzem o leitor para a produção de significados para o texto.

Nessa relação, a qual concordamos em chamar de interativa são articuladas estratégias que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), implicam em seleção, antecipação, inferência e verificação por parte do leitor. Podemos deduzir que, diante do texto e das informações nele contidas, o leitor age ativamente na direção de selecionar essas informações, fazer antecipações, ou seja, levantar hipóteses sobre o texto e realizar inferências a partir dos seus conhecimentos prévios para que, enfim, possa seguir no sentido de verificar suas hipóteses, confirmando-as ou não. Temos, portanto, o caminho construído pelo leitor para se chegar à compreensão acerca do conteúdo do texto.

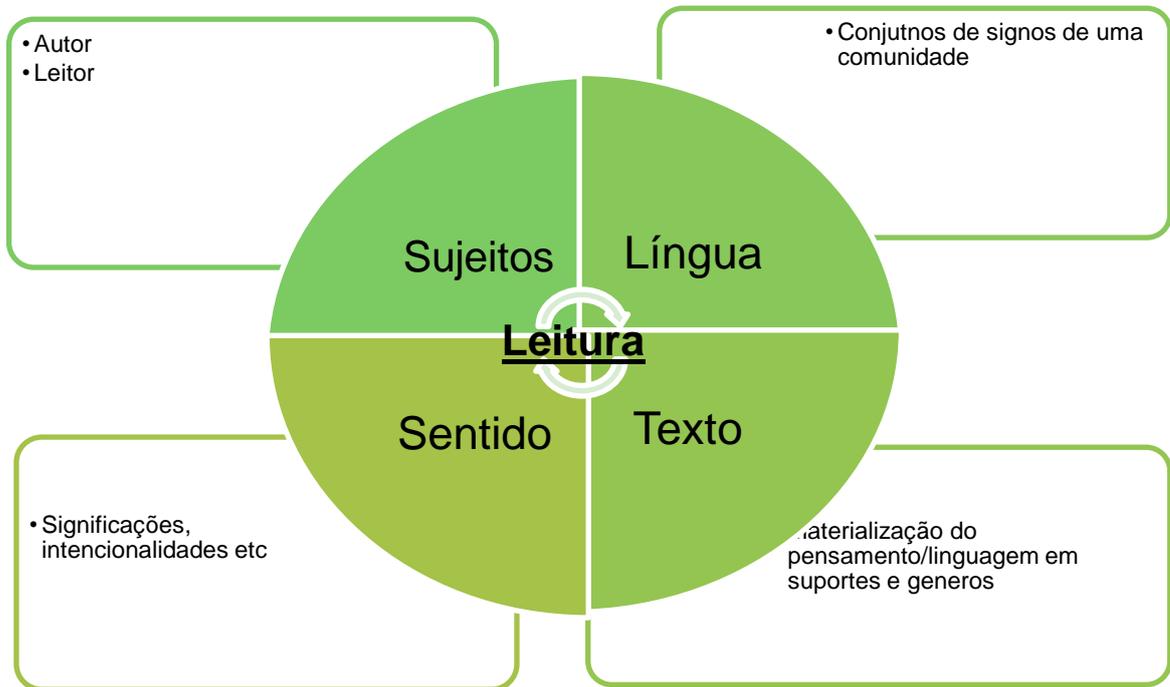
Assim, o processo de leitura não é equivalente ao processo de alfabetização e, principalmente, não se encerra neste, pois o simples reconhecimento das letras, apesar de se constituir como necessário ao processo de leitura, não torna os sujeitos leitores proficientes. A proficiência em leitura é conquistada na medida que o leitor assume o posicionamento ativo com relação ao ato de ler, ou seja, interage estrategicamente com o texto, construindo seu significado.

De acordo com Jolibert (2003, p. 79) "ler é questionar um texto, isto é, construir ativamente um significado, em função de suas necessidades e seus projetos, a partir de diferentes princípios, de natureza distinta, e de estratégias pertinentes para articulá-los". O dizer da autora, sustenta que o ato de ler não se restringe ao simples reconhecimento das letras e confirma a relação de interação subjacente ao processo de leitura na qual estão envolvidos o leitor, o texto, os objetivos de leitura e os conhecimentos prévios do leitor.

A esse respeito, Koch e Elias (2012) também concordam com Solé (1998) quanto à natureza interacional da leitura, porém, acrescentam que a concepção de leitura está relacionada à concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido. A

partir de tais considerações construímos o seguinte esquema representativo da leitura envolvendo agora quatro elementos que se justapõem, como apresentado a seguir

Figura 3: Esquema representativo da concepção de leitura segundo Koch e Elias (2012)



Fonte: Modelo definido a partir de Koch e Elias (2012)

A **figura 3**, baseada nos preceitos de Koch e Elias (2012) com relação à concepção de leitura vem esclarecer que o conceito que se tem de leitura está intimamente relacionado ao que se tem sobre sujeito, língua, texto e sentido. Apoiando-nos na afirmação trazida pela autora entendemos que os quatro elementos destacados no esquema devem ser tomados como exemplo para reafirmarmos a concepção interacional da leitura cujo foco deverá estar centrado em três elementos representados pelo autor, texto e leitor. Segundo a autora, "nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação" [grifos das autoras]. As afirmações das autoras corroboram com a concepção de leitura trazida por Solé (1998), enfatizando também a presença dos sujeitos participantes do ato de leitura: o autor que produz o texto e o leitor que lê o texto. Os dois têm seus objetivos e intenções que podem ser reveladas durante a interação cujo local definido para ocorrer é o texto. Então temos o texto como lugar próprio da interação entre as ideias do autor e as ideias do leitor, configurando-se, dessa forma, a interação.

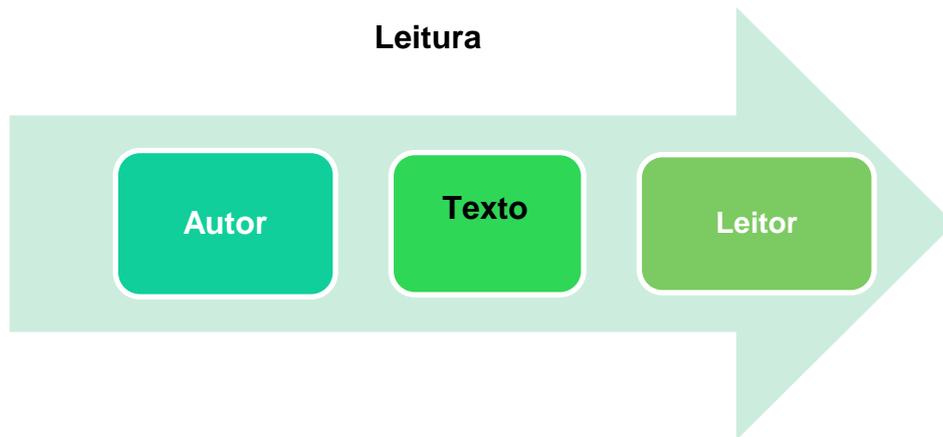
Os PCN (BRASIL, 1998) consideram que a língua é vista como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística e que o domínio da língua nessa perspectiva e da linguagem enquanto atividade discursiva e cognitiva são condições de plena participação social. Por meio da concepção de língua e de linguagem apresentada pelos PCN, entendemos que tanto a língua quanto a linguagem são instrumentos que possibilitam a interação entre os sujeitos.

Ao considerar essa noção de língua e de linguagem apontada através dos PCN, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012, p. 19) ratificam que

Vista como ação e interação social, portanto, a língua envolve a negociação de sentidos entre os interagentes. O texto - oral e escrito - é tomado como o próprio lugar de interação de sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Leitores e escritores, falantes e ouvintes devem ser vistos como sujeitos ativos, que produzem e constroem sentidos pela linguagem, em contextos comunicativos situados, e a partir de gêneros específicos do texto.

A noção de que o texto, oral ou escrito, é o próprio lugar de interação orienta a concepção de leitura enquanto processo interativo no qual o leitor age de maneira ativa na busca de produzir sentidos a partir do conteúdo trazido pelo texto. Nesse movimento de interação, o conteúdo trazido por meio de textos diversos leva o leitor a pensar nas inúmeras possibilidades de sentido que podem ser produzidos. Por conseguinte, "é de fundamental importância que se considere na e para a produção de sentido as sinalizações do texto, além dos conhecimentos que possui"(KOCH; ELIAS, 2012). Assim, as autoras nos revelam que os elementos textuais (sinalizações) carregam intenções que podem ser desveladas ou não pelo leitor. Vemos revelado a partir das autoras o autor como participante do processo de leitura numa perspectiva de interação. Neste sentido, Koch e Elias (2012) sugerem que a atividade de leitura dá-se numa relação entre autor-texto-leitor. O esquema a seguir foi criado na tentativa de melhor traduzir o dito pelas autoras.

Figura 4: Representação da atividade de leitura segundo Koch e Elias (2012)



Fonte: Modelo definido a partir de Koch e Elias (2012)

Na concepção interativa que envolve a leitura, além do texto como lugar de interação e do leitor com seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios, as autoras sinalizam o autor como parte do processo, já que ao produzir o texto este escolhe cuidadosamente os elementos que o constituirão. Portanto, o revelado ou sugerido pelo autor também contribui para que haja uma "pluralidade de leitura e sentidos" (KOCH; ELIAS, 2012). Deste modo, assim, como as autoras, entendemos que o autor também é parte do processo de leitura e de forma implícita ou explícita deixa transparecer suas intenções. O texto, nessa perspectiva não é neutro, uma vez que carrega as intencionalidades do autor. Estas, por sua vez, concretizam-se na superfície textual seja por meio de palavras, imagens, cores, distribuição dos elementos na página, entre outros.

Como vemos, se do lado do autor, foi mobilizado um conjunto de conhecimentos para a produção de texto, espera-se, da parte do leitor, que considere esses conhecimentos (de língua, de gênero textual e de mundo) no processo de leitura e de construção de sentido (KOCH; ELIAS, 2012, p. 27).

Em outras palavras, podemos explicar que o autor se utiliza de conhecimentos para produzir determinado texto. O leitor, portanto, ao ler o texto produzido pelo autor, precisa considerar tais conhecimentos. Então, as escolhas do autor passam a ser reveladas ou sugeridas na superfície textual e a depender de como foram combinados os elementos textuais e dos conhecimentos que o leitor possui (de língua, de gênero textual e de mundo) seja concretizada a construção de sentidos.

Para Rojo (2009, p. 75),

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas e metacognitivas).

A partir da afirmação da autora, é possível entender que uma série de estratégias são acionadas no momento da leitura e que tais estratégias vão auxiliar no processo de produção de sentido para o texto, contribuindo para o processo de compreensão, podendo ser cognitivas (percepção, memória) e metacognitivas (interpretação, compreensão).

Corroborando com a ideia apresentada por Rojo no que diz respeito às estratégias que são acionadas durante o ato de ler, Koch e Elias (2012, p. 13) afirmam que "na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo". Dessa forma, as autoras reforçam as estratégias que são acionadas pelos leitores no decorrer da leitura e destacam algumas ações que auxiliam o leitor durante o ato de ler.

As autoras ainda acrescentam que

Processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura (KOCH; ELIAS, 2012, p. 18).

Com base no foi apresentado pelas autoras, as estratégias leitoras são determinantes para que o sentido do texto seja construído. Dessa maneira, enquanto lê, o leitor dialoga com o texto e constrói suas hipóteses. Ao assumir tal postura, o sujeito age de forma ativa, selecionando informações relevantes, produzindo inferências, avaliando o lido. É nesse movimento que significados são construídos e que o projeto de compreensão e o processo de interpretação acontece.

As estratégias de leitura exigem que sejam acionados vários tipos de conhecimentos que estão armazenados na memória e que foram denominados por Koch e Elias (2012) de *conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional*.

O *conhecimento linguístico*, segundo as autoras, "abrange o conhecimento gramatical e lexical". Diz respeito à seleção de palavras utilizadas no interior do texto, à organização dos modos linguísticos, bem como sua relação com o tema e finalmente, aos modelos cognitivos que foram ativados.

Conforme Cavalcante (2017, p. 21)

O conhecimento linguístico compreende todo conhecimento que o leitor possui sobre o uso das regras da língua, de seu complexo sistema, que inclui: a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico.

Sendo assim, o *conhecimento linguístico* auxilia no processamento das palavras presentes no texto, permitindo que o leitor compreenda o sentido representado por elas, e perceba as organizações morfológica e sintática nas quais as palavras estão inseridas. No entanto, a simples apropriação do conhecimento linguístico não é suficiente para uma leitura proficiente, tornando-se necessário outros conhecimentos.

Em concordância com a fala de Cavalcante acerca do *conhecimento linguístico*, Kleiman (2016, p. 15), afirma que é

Aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Isto posto, percebemos que por meio do *conhecimento linguístico* o leitor consegue processar as informações presentes no texto e, a partir da identificação e da percepção das palavras, começa a construir significados, evoluindo para a compreensão textual.

O *conhecimento enciclopédico*, também conhecido como conhecimento de mundo é outro recurso a ser utilizado no processo de leitura. Trata-se de "conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporariamente situados, permitindo a produção de sentidos" (KOCH E ELIAS, 2012, p. 43). Esse conhecimento, portanto, diz respeito às situações vivenciadas ou acontecimentos passados que ficaram registrados em nossa memória. A ativação do *conhecimento enciclopédico* ou conhecimento de mundo permite que o leitor realize inferências sobre o texto a fim de que possa compreender o sentido de determinadas escolhas

feitas pelo autor e que passam a compor a superfície textual formando seu conteúdo linguístico.

Ainda acerca desse nível de conhecimento, Kleiman (2016) reforça que

Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é deve estar num nível ciente, não perdida no fundo de nossa memória.

Nessa proposta, o *conhecimento enciclopédico* ou conhecimento de mundo torna-se indispensável no momento da leitura uma vez que sua ativação favorece a compreensão do material lido.

Por último, temos o conhecimento interacional que diz respeito às formas de interação por meio da linguagem que podem existir num determinado ato comunicativo.

De acordo com Solé (1998, p. 72)

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

Nessa perspectiva, nós, professores, precisamos contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura que possibilitem ao leitor o contato com textos diversos e que os estudantes enquanto leitores possam descobrir que ler é também uma forma de aprender. Para isso, é necessário que saibam fazer uso de estratégias no sentido de auxiliar no processamento textual e na interação com o texto. Assim, o leitor passa a agir de maneira ativa, questionando o lido, produzindo inferências, estabelecendo relações entre texto e contexto e utilizando o que aprendeu em novos contextos.

Sendo assim o ato de ler envolve aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais que implicam na utilização de estratégias capazes de auxiliar o leitor a alcançar os propósitos definidos (CAVALCANTE, 2017).

Conforme Rojo (2009), a leitura enquanto processo interativo exige estratégias consideradas pela autora como capacidades de compreensão:

- Ativação de conhecimento de mundo, que permite ao leitor estabelecer relações com os conhecimentos utilizados pelo autor do texto;
- Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, que permitem que o leitor possa levantar hipóteses a partir do que é apresentado no texto;
- Checagem de hipóteses durante a leitura, através da qual o leitor pode confirmar ou não tais hipóteses, sendo capaz de buscar outras mais adequadas;
- Localização ou retomada de informações que, neste caso, possibilita ao leitor localizar informações relevantes e armazená-las;
- Comparação de informações, que permite ao leitor estabelecer comparações entre informações do texto que lê, de outros textos ou até mesmo de seu conhecimento de mundo, o que promove a construção de sentidos para o texto;
- Generalização, que consiste na capacidade de síntese como forma de guardar na memória as informações as quais consideramos mais importantes;
- Produção de inferências locais, que permitem a descoberta do significado de alguns termos desconhecidos, utilizando como auxílio o contexto imediato do texto.

Sendo assim, a leitura eficiente de um texto é uma atividade que exige planejamento e utilização de estratégias a fim de que o leitor possa estabelecer uma relação de interação com o texto a ser lido de forma que possa construir sentidos.

Após essas discussões sobre leitura como processo interacional envolvendo vários elementos conforme as abordagens teóricas de pesquisadores da Linguística traremos a seguir outras reflexões sobre a leitura e os aspectos de multimodalidade.

2.2 Leitura e multimodalidade

O termo multimodalidade tornou-se bastante discutido na contemporaneidade e muitos estudos têm sido desenvolvidos nesse campo (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006; DIONISIO, 2007; 2011; 2014) na direção de esclarecer não apenas o significado do termo, mas, principalmente, de sinalizar que o desenvolvimento dos

recursos tecnológicos, impulsionaram a produção e circulação de textos cada vez mais ricos quanto à sua constituição, predominando quase sempre mais de uma forma de linguagem.

A partir de 1980, uma mudança de paradigmas com relação ao campo da leitura começa a dominar influenciada por uma nova concepção de linguagem que concebe a língua enquanto instrumento de interação e a leitura enquanto prática social. Dessa forma, a linguística textual, passa a considerar que o texto transcende o código verbal escrito da língua, passando a ser adotada a perspectiva de texto enquanto unidade de sentido. A partir desses paradigmas a serem adotados é que se inicia o reconhecimento de que o texto oral ou escrito se constitui de mais de um modo de apresentação, sendo considerado multimodal (DIONISIO, 2007; 2011; 2014; VAN LEEUWEN, 2006).

A esse respeito, Ribeiro (2016) destaca que as mudanças nas materialidades dos textos implicam em mudanças relacionadas às formas de conceituá-lo. Sendo assim, "tanto os conceitos podem fluir e refluir quanto os próprios textos vão se alterando" (RIBEIRO, 2016, p. 35). A autora enfatiza ainda que as definições de texto não podem deixar de considerar questões como forma, o suporte, o leiaute ou a relação com outras semioses¹. Assim, podemos compreender que os recursos multimodais empregados nos textos estão representados a partir de um conjunto de semioses a depender dos suportes onde são veiculados.

Conforme Dionisio (2013), é no texto que os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. Isso é reafirmado por Kress e van Leeuwen (2006) ao enfatizarem que a maioria dos textos agora envolve uma interação complexa entre palavras, imagens, som, entre outros elementos. Portanto, constatamos que a partir dessa combinação vemos surgir textos cada vez mais atrativos haja vista que a soma dos recursos utilizados em sua produção é capaz de despertar a atenção e interesse do leitor, bem como contribuir para práticas de leitura em que os leitores sintam-se motivados a interagir com o texto de forma a compreender sua mensagem. Isso

¹ Sobre semioses ou recursos semióticos, van Leeuwen (2004) afirma que são artefatos de natureza fisiológica (aparato vocal ou músculos usados na produção de gestos e expressões faciais) ou tecnológica (lápis, tinta, computador e software).

porque os textos produzidos e veiculados em nossa sociedade têm apresentado uma constituição abundantemente multimodal. São imagens estáticas ou em movimento, cores, sons, gestos, diagramação, entre outros que podem participar da construção textual, contribuindo, portanto, na produção de sentidos.

Já que a circulação de textos que combinam material visual com material linguístico tornou-se mais evidente na sociedade contemporânea, espera-se dos leitores o conhecimento de que cada recurso presente na superfície textual oferece possibilidades de construção de sentidos. Dessa maneira, a leitura deve ser realizada de modo a considerar cada elemento, sendo evidente a necessidade de um leitor ativo. Num texto verbo-visual, por exemplo, faz-se necessário que, além da leitura dos modos verbais e visuais, o leitor consiga estabelecer relações entre eles a fim de produzir sentido.

Dionisio (2011) esclarece que a multimodalidade está presente em gêneros textuais falados e escritos, pois quando falamos ou escrevemos um texto, sempre estamos utilizando pelo menos dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

Sob essa perspectiva, todo e qualquer texto, oral ou escrito, é multimodal uma vez que sempre recorremos a mais de um modo de representação como forma de construir significados ou de fazer significar aquilo que queremos dizer para alguém.

Acerca desse aspecto, a autora ainda explica que

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao ler um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal (DIONISIO, 2007, p. 177).

A partir do dizer da autora, compreendemos que a multimodalidade está presente em toda e qualquer forma de interação, desde as mais simples e antigas até as mais aprimoradas e modernas, abrangendo as modalidades oral e escrita, com ou sem tecnologia.

Todo e qualquer elemento indicador de multimodalidade (gestos, sons, imagens, negritos, sublinhados, diferentes tipos de fonte, entre outros) não se concretizam como atos ou escolhas aleatórias, pelo contrário, revelam intencionalidades.

Em se tratando de um texto multimodal, a palavra passa a ser apenas um dos vários elementos a compor o todo de forma que não poderemos atribuir maior importância a um ou outro recurso. Nesse sentido cada elemento terá sua importância e atuará na produção de significados a ser construída pelo leitor no momento da leitura.

Nessa perspectiva, entendemos que a interligação entre o verbal e outras semioses oferece possibilidades de produção de textos que são significativos para os leitores e que não podem ser ignorados pela escola, tendo em vista que vivemos um tempo em que a tecnologia atua em todos os contextos sociais. Surgem a cada dia novas organizações textuais e cada vez mais interativos tornam-se os textos, exigindo leitores competentes no sentido de compreender que os recursos utilizados dialogam entre si e possibilitam a construção de significados. Sendo assim, acreditamos que a utilização de textos multimodais que circulam nos espaços sociais possa contribuir no desenvolvimento de leitores proficientes, apresentando-se como uma importante possibilidade pedagógica.

Ao levar para a sala de aula textos como charges, memes, tirinhas, notícias, reportagens, anúncios publicitários, cartazes e muitos outros que circulam no meio social, além de estarmos oferecendo experiências diversificadas de leitura, estamos contribuindo para o desenvolvimento do ato de ler numa perspectiva multimodal, isto é, com ênfase na diversidade de modos de linguagem utilizadas.

Com relação à multimodalidade dos textos, é necessário que o leitor esteja apto para reconhecer toda forma de representação de sentido que possa surgir na superfície textual, por meio de aspectos verbais, não verbais ou até mesmo sua junção. Como já foi mencionado, todos os elementos participantes da composição textual que vão desde a escolha de uma cor, a presença de imagens, a formatação do texto, a escolha do tipo de fonte, a inserção de Quadros, gráficos, entre outros elementos, determinarão seu grau de multimodalidade e funcionarão como

orientadores no processo de leitura. Deste modo, a produção de sentidos só poderá ocorrer a partir da leitura eficiente desse conjunto de recursos.

Portanto, consideramos primordial desenvolver habilidades para a leitura e observação não somente de uma ou de outro modo de linguagem, mas do conjunto que compõe o texto. Tal ação viabiliza a formação de leitores ativos e competentes.

Como forma de dar continuidade a essas reflexões, iremos, no próximo subtópico, apresentar algumas considerações sobre multimodalidade e multiletramentos, apresentando conceitos e estabelecendo relações entre eles.

2.3 Multimodalidade e multiletramentos

Como já dissemos anteriormente, os textos que circulam nos suportes digitais ou nos suportes impressos, exibem uma variedade de modos de linguagem que se corporificam, gerando formas de significação.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 47)

Esses modos, que também são conhecidos como modos comunicativos ou modos semióticos, referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido. Eles incluem as linguagens falada e escrita, imagem, som, gesto etc.

Diante do exposto, podemos deduzir que os modos comunicativos também considerados modos semióticos estão presentes tanto na comunicação oral quanto na comunicação escrita, podendo incluir também imagem, som, entre outros modos que possam vir a compor o texto.

É perceptível o quanto os textos em circulação na sociedade têm apresentado uma riqueza cada vez maior de recursos semióticos os quais vão auxiliar o leitor na construção de sentidos. Assim sendo, é preciso que tais recursos possam estabelecer um diálogo entre si de forma que sejam capazes de favorecer a construção de significados por parte do leitor. Neste aspecto, o leitor em interação com o texto, age ativa e estrategicamente de maneira a reconhecer os recursos que participam da construção textual, identificar os propósitos pretendidos com a utilização de tais recursos, construir sentidos a partir deles e compreender o texto.

Dias (2015) afirma que a globalização e o advento da internet têm gerado novas identidades para os textos impressos e digitais. Os textos têm incorporado múltiplos modos semióticos seja na página escrita, seja na tela do computador e nas mensagens orais em conversas face a face e em meios de comunicação.

É fato que os textos têm se modificado e que os aspectos multimodais têm se tornado mais abundantes. A linguagem escrita é apenas um dos muitos modos que pode atuar na construção textual.

Os espaços de circulação dos textos proporcionam que os leitores/usuários atuem não apenas como leitores, mas também como produtores, criando e modificando o conteúdo de determinados textos.

De acordo com Rojo (2012) a necessidade de se abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola começou a ser discutida em 1996 pelo Grupo de Londres² doravante GNL. O grupo denunciava a necessidade de que a escola devesse considerar os novos letramentos emergentes na e da sociedade como forma de incluir nos seus currículos a grande variedade de culturas que se fazem presentes nas salas de aula de um mundo globalizado.

Ainda conforme a autora

O GNL também apontava para o fato de que essa juventude - nossos alunos - contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico.

A partir da afirmação percebemos que o GNL levanta a necessidade de que a escola deve se constituir como um ambiente acolhedor das culturas presentes na sociedade e que seus currículos precisam estar abertos para as variedades culturais.

De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos, termo criado pelo grupo de Nova Londres, diz respeito às variedades de cultura que circulam na sociedade nas quais se fazem presentes a multimodalidade, representada pela multiplicidade semiótica de constituição dos textos e à multiculturalidade que se refere à multiplicidade cultural das populações. Esses dois aspectos presentes nas produções

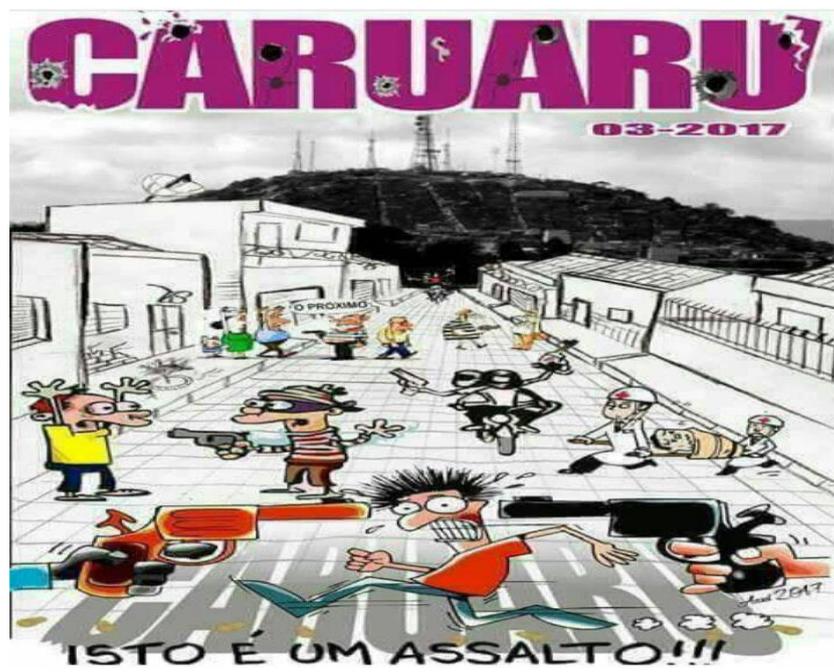
² Grupo formado por pesquisadores dos letramentos que se reuniram em Nova Londres e publicaram um manifesto nomeado *A Pedagogy of multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) [tradução nossa].

circulantes na sociedade demonstram que os textos têm representado, seja por meio de suas formas ou de seus elementos de composição, a cultura e a capacidade criadora dos indivíduos em conjugar símbolos visando à produção de significados.

Ainda conforme Rojo (2012) a multiplicidade de linguagens modos ou semioses é bastante evidente nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Neste caso, vários modos de linguagens podem coexistir em um mesmo texto e, assim, a escolha de uma imagem, os aspectos referentes à diagramação, a escolha por um tipo de fonte, uma cor ou até mesmo a disposição das palavras no papel vão contribuir para que a construção de significados aconteça e vão exigir multiletramentos a fim de que possam produzir significados.

Apresentamos a seguir um texto que foi compartilhado no grupo virtual da escola por meio do aplicativo *WhatsApp*³ com a finalidade de que percebamos a presença da multimodalidade e dos multiletramentos:

Figura 5: Meme



Fonte: Grupo de WhatsApp dos funcionários da escola pesquisada

³ O texto foi recolhido por mim no aplicativo citado, porém não foi possível identificar a autoria do mesmo ou sua originalidade, já que trata-se de uma dessas imagens compartilhadas sem que se saiba de onde ou por quem foi originada.

Como propósito do texto, podemos identificar que denuncia o aumento da violência na cidade de Caruaru - PE. De uma forma bem-humorada, a temática do texto é apresentada sugerindo que o leitor identifique alguns dos problemas sociais que podem ser ocasionados pela violência na cidade do agreste pernambucano.

Nesse exemplo que circulou no meio digital, temos a presença da linguagem verbal na modalidade escrita da língua associada à linguagem não verbal. As duas formas de linguagem se complementam no sentido de proporcionar ao leitor à construção de sentidos. Na parte superior do texto a palavra "*Caruaru*" aparece em destaque e cada letra que compõe a palavra apresenta algumas marcas na cor preto sugestivas de tiros como forma de chamar a atenção do leitor para o problema social denunciado: a violência que atinge a cidade de Caruaru. Na parte inferior do texto, a frase "**ISTO É UM ASSALTO!!!**" aparece escrita em letras maiúsculas e com efeito negrito o que contribui para dar ênfase à situação retratada. A imagem do Monte Bom Jesus na parte superior do texto representa um dos principais pontos da cidade de Caruaru e estabelece relação com os elementos verbais e com a imagem seguinte, na qual estão sendo representadas várias cenas de assalto. Isso com o objetivo de denunciar a situação em que vivem os cidadãos caruaruenses expostos a atos de violência. Aqui também registramos a justaposição ou sobreposição de tipos de imagens (uma fotografia do ponto turístico da cidade e logo abaixo desenhos em formato de charge de cenas da cidade).

No texto apresentado, as imagens associadas aos elementos verbais, aos efeitos de diagramação e às características presentes na fonte como tamanho e negrito são representativos da multimodalidade e passam a exigir multiletramentos. Sobre esse aspecto, Rojo (2012, p. 19) deixa claro que se trata de "textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". Nessa mesma linha de raciocínio, Cope e Kalantzis (2000) enfatizam que em uma pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser consideradas enquanto processos dinâmicos de transformação e não processos de reprodução. Diante das afirmações apresentadas, entendemos que os multiletramentos representam a democratização dos recursos de linguagem, bem como a democratização cultural, ou seja, nas quais prevalecem a

liberdade de produção e a de representação das culturas como meio para atingir determinados objetivos.

No caso do texto representado pela **figura 5**, a partir das características multimodais como imagem, palavra, cores, organização espacial e das características multiculturais traduzidas pelos aspectos sociais aos quais o texto faz referência, vemos materializados multiletramentos por parte do produtor do texto que, ao mesmo tempo também exigirá multiletramentos por parte do leitor a fim de adquirir competências leitoras suficientes para produzir sentidos diante de tamanha diversidade.

As constantes mudanças pelas quais perpassam os ambientes de comunicação, concordando com Cope e Kalantzis (2000), trazem exigências quanto a uma nova alfabetização visual que tem por objetivo preparar os sujeitos para interagirem com a diversidade de linguagens a que os textos nos apresentam.

Assim, a *Pedagogia dos Multiletramentos* consiste em tornar os sujeitos mais eficientes para atuar seja como produtores seja como leitores de textos nos quais a multimodalidade e a multiculturalidade se fazem presentes. Essas questões, que passaram a ser discutidas em 1996 pelo Grupo de Nova Londres, abriram espaço para que nós, que trabalhamos especificamente com Língua Portuguesa, passemos a oportunizar aos nossos alunos o acesso aos multiletramentos tão necessário para acompanhar as mudanças que se destacam na sociedade contemporânea dentre as quais podemos destacar a diversidade dos textos em circulação.

A seguir, estaremos discutindo as características da multimodalidade nos textos verbo-visuais.

2.4 A multimodalidade e os textos verbo-visuais

Numa época de crescentes inovações tecnológicas, os textos continuam sendo objetos de estudo, principalmente, com relação à multimodalidade que os integra (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; DIONISIO, 2007; 2011; 2014). Dessa forma, análises e descrições são realizadas, na tentativa de demonstrar que um texto é muito mais do que, simplesmente, reunir palavras.

Nesse aspecto, é que os estudos acerca dos textos têm sido ampliados no sentido de acompanhar a transformação pela qual eles têm passado na contemporaneidade em que a multimodalidade pode ser observada de forma mais acentuada (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012; DIONISIO, 2007; 2011; 2013; 2014). Os textos têm sido divulgados amplamente e dentre os materiais de leitura que são socializados tanto em suportes digitais quanto em suportes impressos, consideramos recorrente a presença de palavras e imagens, que se constitui, como forma de representação de significados. Nesse contexto, torna-se necessário que desenvolvamos um olhar atento para esses materiais no sentido de identificar como cada forma de linguagem se organiza para que atuemos como leitores ativos, capazes de construir sentidos e compreender o texto. Ribeiro (2016, p. 36) enfatiza que

Essas relações entre textos e imagens, felizmente, vêm sendo estudadas e categorizadas, especialmente por estudiosos atentos à produção editorial e à literatura infantil, o que nos oferece algum insumo para tratar do texto quando ele é, mais do que palavra, composição de linguagens.

Sendo assim, os estudos acerca dos textos que reúnem material verbal e material visual têm se propagado e têm demonstrado em proporção cada vez maior que precisamos utilizar estratégias que garantam uma leitura na qual a atenção aos diferentes aspectos de linguagem esteja presente.

Consoante Cani e Coscarelli (2016, p. 17)

A pluralidade de recursos semióticos presente nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo importante a promoção de situações que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros. Se nos deparamos com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação.

Como exposto pelas autoras, as demandas de leitura têm colocado os leitores frente a uma variedade de textos nos quais coexistem uma diversidade de linguagens. Isso aponta para a necessidade de se investir na formação leitora dos estudantes no sentido de dar mais ênfase à modalidade visual.

Como já fora explicitado anteriormente, a multimodalidade textual pode ser representada a partir das diferentes características que podem vir a compor um texto seja ele puramente verbal, puramente visual ou que conjugue mais de uma linguagem.

Aqui fazemos referência aos textos verbo-visuais ou verbo-imagéticos: textos nos quais ocorre a presença de elementos linguísticos e elementos imagéticos ou visuais. Essas duas formas de linguagem que compõem esses textos contribuem para a construção de significados por parte do leitor que no momento de leitura deve observar atentamente a contribuição de cada um dos elementos constitutivos de multimodalidade (palavra e imagem) a fim de garantir compreensão textual.

Rojo (2012) chama atenção para a exigência de um leitor mais dinâmico, apto a perceber a função que cada elemento desempenha no interior do texto, como também a identificar as possíveis razões que motivaram determinada organização textual, dando condições ao leitor de produzir sentidos. Assim, o leitor assume o papel de construtor de sentido.

Já que a produção e circulação de textos que unem o material verbal ao material não verbal tem tomado uma proporção cada vez maior, os estudantes mantêm com eles um contato constante seja através das redes sociais, seja pelo uso de aparelhos celulares ou até mesmo pelo manuseio de materiais impressos. Daí a importância de que a escola possa incluir em suas práticas de leitura textos verbo-visuais tendo em vista que estes são, cotidianamente, propagados pelos meios de comunicação e, por isso, fazem parte do contexto dos estudantes.

De acordo com Kress (1996) a noção de texto ganha uma dimensão maior. Trata-se, portanto, de um objeto fabricado que é formado por fios e que pode se constituir de vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo). Então, entendemos que a multimodalidade materializada nos textos permite aos produtores a junção de modos semióticos não de maneira ocasional, mas de maneira intencional, visando a significação e à produção de sentido pelo leitor.

Dessa forma, ao ler um texto em que a junção de modos verbais e visuais se tornam presentes, não podemos nos deter apenas à linguagem escrita ou apenas à linguagem visual, haja vista que uma complementa a outra. Por isso torna-se necessário que, no momento da leitura, sejam considerados todos os elementos que participam da construção textual no sentido de garantir uma leitura eficaz.

Dionísio e Vasconcelos (2013) apontam que, para a leitura de qualquer texto, é necessário a familiarização do professor com o gênero e com o suporte responsável

por sua veiculação de forma a perceber as diversas formas de uso dos recursos semióticos que podem apresentar sentidos diversos a depender do gênero e suporte. Dessa forma, as autoras apresentam alguns aspectos a serem considerados em situações de leitura, considerando a multimodalidade dos textos, bem como sua diversidade cultural:

- (a) Observe como os recursos semióticos se entrelaçam no texto e que efeitos de sentido eles criam.
- (b) Observe se há arranjos visuais que se estabeleceram como convenções e a quais áreas de conhecimento pertencem.
- (c) Observe o que enfatiza cada recurso semiótico destacado no texto e verifique se os efeitos causados são claros, inequívocos para o leitor.
- (d) Observe se a sequência das ideias, dos fatos, apresentados no gráfico, por exemplo, integra retoricamente os recursos visuais empregados com os marcadores linguísticos de sequenciação, como por exemplo: em primeiro lugar, a seguir, o terceiro, e por fim.

Ao apontar os aspectos a serem considerados pelo professor durante a leitura de textos multimodais, a autora nos faz entender que nós, enquanto professores, devemos atuar como mediadores no processo de leitura, a fim de que possamos orientar os estudantes quanto ao processamento textual. A escola precisa tomar para si a responsabilidade de formar leitores com capacidades para reconhecerem a multimodalidade encontrada nos textos e perceberem como os recursos se integram de modo que possam construir sentidos. Sendo assim, os aspectos destacados pela autora, podem auxiliar o professor quanto às características que podem ser levadas em conta durante o ato de ler.

No que se refere às características dos textos multimodais já referenciadas como também às formas de abordagem de tais materiais nas práticas de leitura, Cani e Coscarelli (2016, p. 17) salientam que:

É preciso admitir que essas características dos textos não são desafiadoras por suas combinações, mas pela exigência de práticas escolares de leitura e de escrita que considerem essas linguagens e discutam a diversidade cultural e de pontos de vista que elas apresentam

Com isso, podemos inferir que as autoras consideram um desafio para a escola o desenvolvimento de práticas de leitura que deem ênfase tanto ao letramento visual quanto aos aspectos relativos à cultura e aos pontos de vista que são representados nos textos.

Em se tratando dos textos verbo-visuais, os aspectos multimodais se acentuam pela presença de imagem associada a elementos linguísticos. Esses variados recursos da linguagem exigem uma leitura que ultrapasse o signo linguístico, ou seja, que sejam considerados também os signos não verbais.

Dessa maneira, nos textos verbo-visuais, não existe uma supremacia da imagem ou da palavra na construção do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (DIONISIO, 2011, p. 139). Sendo assim, palavras e imagens se integram e, neste sentido, torna-se importante saber ler e interpretar, nos textos verbo-visuais, não apenas as palavras, mas também as imagens.

Vejamos no texto a seguir como imagem e palavra se integram e contribuem para a construção de sentidos.

Figura 6: Tira da Mafalda.



Fonte: <http://tirasdemafalda.tumblr.com>. Acesso em nov. 2017.

Na tira, temos a personagem Mafalda, uma garota de seis anos que apesar da pouca idade, apresenta um senso crítico bastante aguçado e sempre está preocupada com os seres humanos e com os acontecimentos mundiais. As tiras de Mafalda abordam questões referentes ao setor político, social, cultural, econômico, ecológico, entre outros. Consideramos importante inserir nas práticas de leitura textos que fomentem à reflexão e que induzam os estudantes ao pensamento crítico. Além das tiras de Mafalda podemos encontrar outras que também favorecem a leitura crítica.

As tiras são textos multimodais nos quais ocorre a presença das linguagens verbal e visual o que exige do leitor uma atenção ao entrelaçamento de todos os recursos semióticos com vistas a observar os efeitos de sentido criados por eles (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). Nesse aspecto, na **figura 6** (tira de Mafalda) observamos que a história está organizada em quatro quadrinhos. No primeiro quadrinho, a personagem Mafalda consulta no dicionário o significado da palavra "DEMOCRACIA" que aparece escrita em letras maiúsculas como forma de dar destaque ao termo.

Os demais quadrinhos não apresentam linguagem verbal, sendo necessário que o leitor observe na sequência de imagens aspectos como cenário, expressões e comportamentos dos personagens para que seja estabelecida uma relação entre o verbal e o visual e, assim, produza sentido para o texto.

De acordo com Joly (2012) a imagem e a linguagem verbal não devem ser vistas em termos de exclusão ou, simplesmente, de interação, mas sim, de complementaridade. Assim sendo, podemos deduzir que, em se tratando, dos textos verbo-visuais, a presença da imagem é tão importante quanto a presença da palavra.

Voltemos nossa atenção para o elemento em destaque na **figura 6** (1º quadrinho) e para as imagens seguintes que demonstram a reação da personagem frente à descoberta. O significado de democracia, representado pela linguagem escrita e a reação de Mafalda, representada através das imagens, fazem com que o leitor, em interação com o texto, leia a mensagem trazida pelo código verbal e acione seu conhecimento de mundo, aquele que diz respeito às vivências pessoais, (KOCH; ELIAS, 2012) para, dessa forma, reconhecer e compreender o que motivou o

comportamento da garota: a descoberta do significado da palavra DEMOCRACIA não condiz com a realidade. Há, na verdade, uma contradição entre o conceito da palavra e a vivência, ou seja, a personagem parece descobrir que o povo não exerce a soberania, logo não se vive uma real democracia. Dessa forma, a personagem reage com gargalhadas diante da disparidade existente entre o que a palavra representa e o que, de fato, é vivenciado. Nesse sentido, o conhecimento de mundo permite que o leitor possa compreender a relação que pode haver entre a linguagem verbal (significado da palavra soberania) e a não verbal (reação da personagem).

Nessa perspectiva, podemos entender que a união de mais de uma forma de linguagem num dado texto, constitui-se como uma rica possibilidade de aprendizagem, auxiliando os leitores na formulação de hipóteses e na compreensão textual. Ao tomarmos como exemplo a **figura 6**, os elementos verbais apresentados no primeiro quadrinho somados às imagens provocam a produção de inferências por parte do leitor de forma a estimulá-lo a produzir sentidos.

No subtópico seguinte apresentamos uma concepção de multimodalidade centrada na abordagem de textos que envolvem elementos audiovisuais ou multimídia.

2.4.1 A multimodalidade e o processamento de informação em textos verbais à luz da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM⁴)

Como já fora explicitado neste capítulo, o ato de ler exige que se faça uma série de movimentos que podem ser chamados de "estratégias de leitura" (SOLÉ, 1998). As estratégias de leitura são consideradas por Solé (1998) como procedimentos cognitivos e metacognitivos que exigem do leitor reflexão e planejamento de ações enquanto se lê.

A partir da noção apresentada acerca das estratégias de leitura, entendemos que sua utilização está relacionada com a formação de leitores autônomos e ativos com capacidades para interagir com textos de natureza distinta. Nessa perspectiva, a escola torna-se um ambiente propício para se aprender a ler estrategicamente, já que

⁴ Utilizamos a tradução utilizada por Dionísio (2013): Teoria Cognitiva da Aprendizagem multimodal, embora Mayer (2005) faz uso do termo criado por ele Multimedia learning que traduzido temos Aprendizagem multimídia.

uma leitura estratégica não se restringe à decodificação, ela aponta para a construção de significados que se desenvolvem em momentos de interação com o texto. Para este fim, o leitor motivado pelos objetivos de leitura, deve ser capaz de agir autonomamente sobre o texto em busca de estratégias que o levem a compreendê-lo.

Assim, o ensino de estratégias de leitura, já abordado em tópicos anteriores deste capítulo, caminham juntamente às práticas de leitura.

As estratégias de leitura utilizadas pelo leitor precisam considerar a diversidade de linguagem presente nos textos. Em se tratando dos textos verbo-visuais, a coexistência de linguagem verbal e visual precisa ser considerada pelo fato de defendermos que ambas contribuem para o sentido do texto.

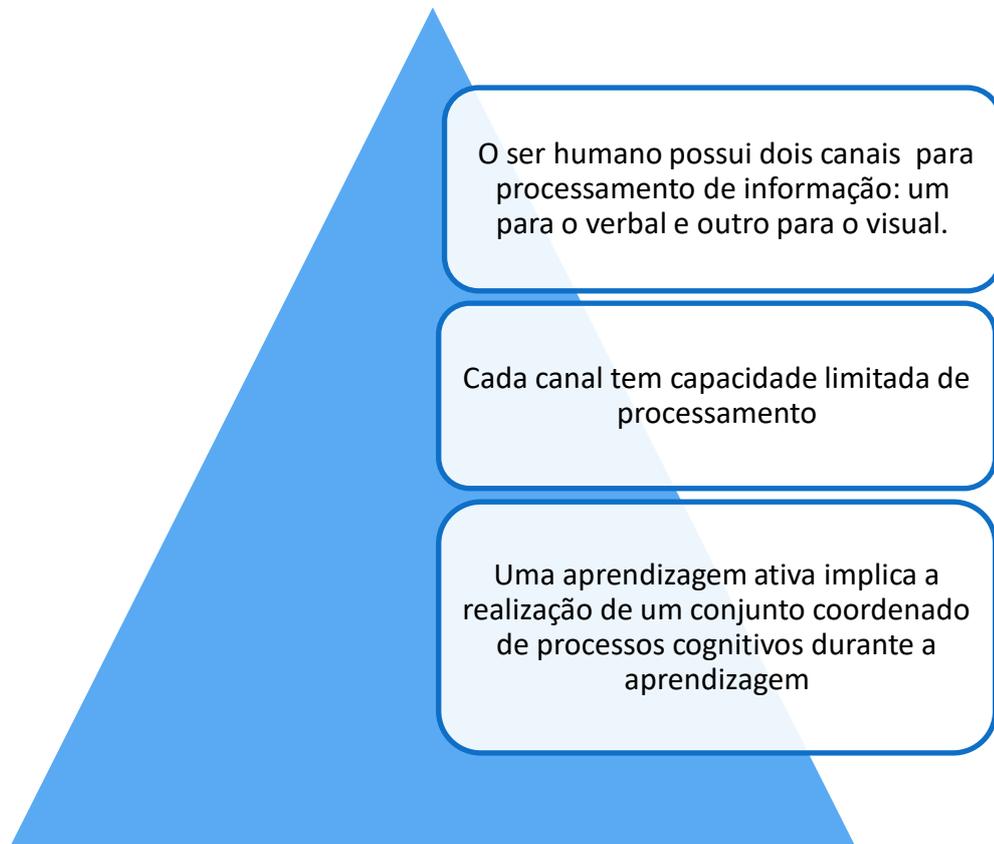
Diante do que fora explicitado até então, queremos sinalizar a importância das descobertas trazidas pela pesquisa do grupo de Richard Mayer, da Universidade da Califórnia. A pesquisa foi realizada no sentido de investigar os benefícios da aprendizagem denominada pelo autor de *Aprendizagem Multimídia* cuja ideia principal consiste em defender que os estudantes aprendem melhor com palavras e imagens do que somente com palavras. Uma aprendizagem multimídia é definida por Mayer (2005) como uma comunicação contendo palavras e imagens destinadas a promover a aprendizagem que poderá ocorrer por meios impressos ou digitais. O autor enfatiza ainda que numa comunicação multimídia poderão estar inseridas as linguagens em suas formas oral ou escrita.

Com relação às imagens podem aparecer de forma estática ou em movimento. Nesse sentido, o pesquisador deixa claro a conjugação de modos verbais e não verbais (imagens e palavras), sejam através de materiais impressos ou digitais, insere-se no campo da aprendizagem multimídia. Isso nos permite deduzir que esses materiais de constituição multimodal e verbo-visual atuam positivamente na aprendizagem, favorecendo o processo de compreensão.

Dionisio (2013) acrescenta que "o planejamento dos textos multimodais voltados para situações de ensino-aprendizagem exige a observância de princípios que norteiam o processamento cognitivo". Nesse aspecto, a autora refere-se ao que

Mayer (2005) afirma ao defender que a aprendizagem multimídia parte de três princípios fundamentais a serem descritos a seguir:

Figura 7: Princípios científicos e cognitivos de aprendizagem adotados pela TCAM conforme Mayer (2005)



Fonte: Adaptado de Mayer (2005)

Na **figura 7** é possível observar que os princípios trazidos por Richard Mayer com base na TCAM, elucidam o processo cognitivo de aprendizagem multimodal. Com isso, deduzimos que os textos verbo-visuais, por abrigarem palavras e imagens, favorecem o processamento de informações pelos estudantes, podendo viabilizar o desenvolvimento de habilidades leitoras, haja vista a duplicidade de canais existentes para processamento de informação. O autor apregoa que a utilização apenas do modo verbal não favoreceria a ativação do sistema humano que processa o modo visual.

Além dos princípios cognitivos apresentados, o autor também enfatiza que a leitura, nessa perspectiva, dá-se por meio de cinco processos, como exposto na figura 8:

Figura 8: Processos cognitivos com base em Mayer (2005)



Fonte: Adaptado de Mayer (2005)

Os processos cognitivos relacionados por Mayer (2005) funcionam como estratégias que na visão de Solé (1998, p. 69 - 70), "são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança". Com base nessa conceituação, consideramos que os processos cognitivos nos impulsionam à realização de objetivos a serem definidos diante da leitura de um texto verbo-visual. Logo, os cinco processos definidos por Mayer (2005) instigam o leitor quanto à atividade de produção de sentido.

Como apresentado no esquema, logo acima, os processos cognitivos que também reconhecemos como estratégias, trazem orientações que, em nossa visão, podem ser sintetizadas em quatro processos explicados a seguir:

1. A seleção de informações verbais relevantes como forma de ativar capacidades leitoras referentes à linguagem verbal, a qual se constitui como parte do texto, mas que se apresenta como componente essencial para que a compreensão do todo aconteça de maneira eficaz;

2. A seleção de imagens relevantes, trata-se de observar os elementos não verbais inseridos na superfície textual como forma construir significações;

3. Organizar e selecionar palavras e imagens em representações verbal e não verbal coerentes que julgamos que estejam relacionadas à capacidade de antecipação de informações por parte do leitor e de previsões acerca do conteúdo do texto baseado na relação lógica entre os elementos que o constituem;

4. Integração dos elementos verbais e não verbais aos conhecimentos prévios que diz respeito à ativação, por parte do leitor, das experiências já vivenciadas na tentativa de adicioná-las aos demais componentes do texto e, assim, produzir sentidos.

Nessa direção é possível o estabelecimento de um diálogo entre os princípios cognitivos apontados por Mayer (2005) e as estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), pois estas também apontam para a seleção de informações, que julgamos serem importantes, organização dessas informações e sua integração aos conhecimentos prévios.

Dessa forma, a TCAM trouxe importantes contribuições para este trabalho ao passo que nos alertou para a importância do ensino e da aprendizagem da leitura de textos que agregam as linguagens verbal e visual. Nessa direção, os processos cognitivos nos direcionaram a mostrar aos estudantes a importância não apenas da identificação dos elementos presentes num dado texto, mas de selecioná-los conforme sua relevância e de organizá-los de forma coerente para que relacionando-os possamos integrá-los aos conhecimentos prévios e produzir sentido para o texto.

Nossa pesquisa-ação desenvolveu-se a partir de práticas de leitura de charges e tiras. Por isso, achamos importante considerarmos os processos cognitivos apresentados por Mayer (2005) como forma de orientar o processamento de leitura

de textos multimodais e de contribuir para a criação das categorias de análise da pesquisa a serem apresentadas no penúltimo capítulo desta dissertação.

Como forma de dar continuidade às nossas discussões, apresentaremos a seguir considerações acerca do letramento, apresentando conceitos e relacionando-os às atividades que se configuram como práticas de letramento.

CAPÍTULO 3 – OS PROCESSOS DE LETRAMENTO

Nesta seção, discutiremos acerca do letramento e de sua importância por constituir-se enquanto prática social que confere sentido à leitura e à escrita.

3.1 Considerações sobre letramento

Diante das exigências impostas pelo meio social no que diz respeito à leitura e a escrita, levantamos os seguintes questionamentos: o que caracteriza um indivíduo como letrado? O letramento só é praticado na escola? Então, o que é letramento?

Percebemos que o termo letramento é muito utilizado na contemporaneidade, logo, muitas discussões têm sido levantadas na tentativa de defini-lo, como também de apontar suas consequências na vida das pessoas.

Os estudos acerca do letramento, como enfatiza Soares (2004), emergem num cenário em que o aprendizado da leitura e da escrita enquanto sistema já não se apresenta como suficiente, devido à necessidade de contemplar também os impactos que a apropriação dos sistemas de leitura e escrita causam na vida dos sujeitos.

Além da apropriação de práticas de leitura e escrita, o indivíduo acaba, também, por incorporar as práticas sociais que estão inseridas nesse processo. Quando isso ocorre, estamos diante de um processo de letramento que de acordo com Soares (2010), representa uma situação em que o indivíduo, ao apropriar-se da leitura e da escrita, concebe-as como elementos fundamentais a serem utilizados nas situações que se configuram como práticas sociais. Então podemos considerar que as práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita vão desde as mais simples atividades como fazer uma compra em uma loja ou supermercado até as mais complexas que envolvem os usos das tecnologias, por exemplo. Dessa forma, para algumas pessoas, atividades como operar caixas eletrônicos de bancos ou discutir acerca de um texto, por exemplo, podem ser consideradas simples, entretanto, para outras podem representar verdadeiros obstáculos. Como vemos, o letramento varia de um grupo para outro a depender da familiarização que o ser humano possui com determinada atividade e do uso que faz da leitura e da escrita em seu contexto.

Conforme Mollica (2009, p. 14)

Numa concepção mais ampliada, todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal.

A concepção ampliada que a autora apresenta nos permite defender que o letramento não está, necessariamente, vinculado à escolaridade que o sujeito possui, mas ao conjunto de práticas sociais que esse sujeito é capaz de exercer na sociedade da qual faz parte.

Na visão de Kleiman (1995), o letramento é representado por um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Sendo assim, mais uma vez o letramento é defendido como um conjunto de práticas sociais relacionadas com os usos da escrita em sociedade e com as consequências trazidas por tais usos.

De acordo com Pereira (2005) essas consequências trazidas pela apropriação e uso da escrita numa sociedade podem ocorrer nas dimensões cognitiva, linguística, sociocultural, política e econômica⁵. Na dimensão cognitiva, a escrita e suas práticas seriam responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento, ou seja, o uso da escrita impulsionaria a conscientização dos sujeitos, bem como seu pensamento abstrato. Numa dimensão linguística, o uso da escrita possibilitaria uma reflexão linguística. Logo, as variedades linguísticas teriam um valor social, sendo reconhecidas como legítimas. Na dimensão sociocultural, a escrita seria responsável pelos processos de inclusão ou exclusão social, sendo responsável também pela construção de identidades. Na dimensão política, a escrita teria sido responsável pelo surgimento da democracia.

A utilização da escrita, portanto, está diretamente relacionada com mudanças em diferentes campos, o que implica no reconhecimento de que o letramento é representado como um conjunto de práticas relacionadas ao uso da escrita que interferem na vida dos sujeitos sob diferentes aspectos.

⁵ Pereira apoia-se em BATISTA (2000), STREET (1984), OLSON (1997), OLIVEIRA (1995).

As diferentes situações nas quais ocorre a utilização da escrita podem ser consideradas como práticas de letramento. Nesse enfoque, Kleiman (2005, p. 12) conceitua práticas de letramento como

O conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias, e às competências necessárias para a sua realização.

Nessa direção, Street (2014, p. 18) considera que as práticas de letramento se referem ao "comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita". Em complementaridade, Barton (1991, p. 5) apresenta como práticas de letramento os "modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado".

Deste modo, compreendemos que as atividades que promovem a imersão dos sujeitos no mundo da leitura e/ ou da escrita, conferindo-lhes sentido e que apresentem objetivos determinados são consideradas práticas de letramento.

Street (2014) destaca que as práticas de letramento incorporam eventos de letramento. A partir dessa reflexão, podemos deduzir que os eventos de letramento, além de ocorrerem paralelamente às práticas de letramento, viabilizam a participação dos sujeitos em atividades de utilização da leitura e / ou da escrita.

A esse respeito, Kleiman (2005, p. 23) afirma que

Um evento de letramento inclui atividades que têm as mesmas características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns.

Assim, entendemos que as práticas de utilização da leitura e da escrita promovidas pela escola (práticas de letramento) devem incorporar eventos de letramento, os quais não priorizam demonstrações de competências individuais, pelo contrário, estimulam os participantes em atividades coletivas nas quais a sala de aula transforma-se num ambiente colaborativo de aprendizagem. Logo, leituras, debates, realização de atividades, produção de textos, dentre outras podem ser consideradas práticas de letramento e podem ocorrer em forma de eventos de letramento.

Os avanços dos estudos acerca do letramento denunciam que a utilização do termo extrapola a capacidade dos indivíduos de saber ler e escrever. Nesse sentido,

vale enfatizar que também contempla as habilidades relativas à oralidade e à interação entre os indivíduos, tendo em vista que as situações contextuais das quais os sujeitos participam, contribuem para que estes desenvolvam habilidades letradas antes mesmo de frequentarem a escola ou de aprenderem a ler ou a escrever. Para tanto, a participação de um indivíduo em situações nas quais o uso da leitura e da escrita têm presença marcante, ainda que não tenha sido alfabetizado, resulta numa prática de letramento. Logo, esse indivíduo é considerado letrado.

De acordo com Soares (2010), é necessário diferenciar letramento de alfabetização. Embora sejam complementares, alfabetização não é sinônimo de letramento.

Acerca da alfabetização, Kleiman (2005, p. 12-13) acrescenta que

É específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer recursos pedagógicos.

Diante da explanação que a autora faz acerca da alfabetização, depreendemos tratar-se de uma prática através da qual o professor ensina aos alunos as regras de funcionamento do sistema alfabético. Ao incorporar essas regras, dizemos que o sujeito é alfabetizado. Nessa direção, "a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente" (KLEIMAN, 2005, p. 14). No dizer da autora, a alfabetização é uma das muitas práticas de letramento existentes. Em se tratando da alfabetização, há uma exigência de um ensino sistematizado que passa pelo conhecimento da escrita alfabética e pela apropriação do sistema ortográfico, a fim de que o sujeito, ao ser alfabetizado, seja capaz de, reconhecendo as letras, decifrá-las. Porém, tal prática não dá conta da grandeza do significado de letramento.

A esse respeito, Soares (2010, p. 36) alerta para a diferença existente entre "saber ler e escrever, ser letrado e viver na condição de saber ler e escrever". Ainda para a autora, a pessoa que sabe ler e escrever (alfabetizada) e que passa a usar a leitura e a escrita (letrada), distingue-se de outra que não sabe ler e escrever

(analfabeta) ou que sabe ler e escrever (alfabetizada), porém não é letrada porque os usos sociais da leitura e da escrita não fazem parte da sua vida.

Diante das reflexões trazidas por Soares (2010), o letramento é inerente aos usos sociais da leitura e da escrita. Diante deste fato, a condição de saber ler e escrever não é o suficiente para definir uma pessoa como sendo letrada. Faz-se necessário, portanto, que, para além disso, envolva-se em situações sociais de uso da leitura e da escrita.

Kleiman (1995) acrescenta que somos expostos, cotidianamente à práticas de letramento, ou seja, à diversas situações de práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Deste modo, fica claro que a alfabetização se torna uma dentre tantas outras práticas de letramento a que somos submetidos em nossas relações de interação.

Street (2014) chama a atenção para a reprodução de vários estereótipos de um modelo de letramento que chamou de autônomo⁶ e destaca a ideia propagada de que os analfabetos precisavam adquirir habilidades cognitivas porque viviam na escuridão e no atraso e que o letramento para esses sujeitos causaria impactos quanto às habilidades sociais, cognitivas e de desenvolvimento.

Essas ideias, conforme o autor, tornaram-se prejudiciais ao campo do letramento porque além de humilhar os indivíduos analfabetos, também apontavam falsas expectativas sobre o que poderiam vir a obter com a aquisição de habilidades letradas.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995, p. 21 apud STREET, 1984), apresenta o modelo ideológico no qual

As práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos específicos e instituições em que ela foi adquirida.

Então, o modelo ideológico do letramento nos permite considerar que não há uma singularidade, mas uma multiplicidade de práticas de letramento a serem

⁶ Conforme o autor, sob essa perspectiva, o letramento é visto como conjunto desvinculado do contexto social dos indivíduos (STREET, 2014, p. 129)

consideradas, cada qual com seus significados. A escrita, portanto, assumirá funções que variam de contexto para contexto.

Nesse aspecto, enfatizamos que o letramento não é único, como também não se constitui em uma só prática. Pelo contrário, é representativo de um conjunto de práticas nas quais a leitura e a escrita apresentam funções sociais. Então, considerando o modelo ideológico de letramento, temos que admitir que cada um, agindo em seus diferentes contextos, são possuidores de competências as quais são representativas de letramento.

Para dar continuidade às discussões acerca do letramento, o subtópico a seguir aborda a leitura e o letramento na EJA, destacando a importância das duas práticas na construção da autonomia dos estudantes dessa modalidade.

3.2 Leitura e letramento na EJA

Por considerarmos a leitura como uma forma de construir sentidos a partir de um processo de interação entre leitor-texto-autor e o letramento como conjunto de práticas relacionadas ao uso social da leitura e da escrita, seguimos em busca de, a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar, construir uma autonomia nos sujeitos a fim de que possam agir nos seus contextos.

Santos (2011), enfatiza que para sermos leitores autônomos e competentes precisamos tanto ser alfabetizados quanto participarmos de diferentes experiências de letramento.

Dessa forma, entendemos que a escola tem a importante função de promover práticas nas quais a leitura e a escrita possam atuar de forma significativa na vida dos estudantes, contribuindo no sentido de que atuem de forma ativa e participativa em diferentes situações do meio social.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, reiteramos tratar-se de uma modalidade que contempla uma diversidade de sujeitos com faixas etárias contrastantes e com níveis de aprendizagem diferenciados. Toda essa soma de variações representa um desafio para os educadores que precisam encontrar meios de desempenhar o seu trabalho com vistas a alcançar seus objetivos sem desconsiderar a diversidade existente, pois "desconhecer a diversidade faz com que

toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno, e não como desafio para a equipe escolar" (BRASIL, 2002, p. 88).

É a partir do reconhecimento da diversidade que se faz presente nas turmas de EJA que o professor deve planejar suas ações e refletir sobre as formas de atuação necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, numa atitude acolhedora, o educador deve prezar pelo respeito aos conhecimentos que cada um traz de seus contextos, entendendo que devem ser valorizados e pela preocupação em ajudá-los a superar as dificuldades trazidas de experiências escolares anteriores.

Nas turmas de EJA, nos deparamos com várias dificuldades com relação à aprendizagem, mas destacamos que na leitura e na escrita essas dificuldades tornam-se mais acentuadas, como também são nas atividades que envolvem o ler e o escrever que os professores encontram maior resistência por parte dos estudantes. Por isso, tomamos a leitura como foco principal por considerarmos que tal prática possibilita a inserção dos indivíduos no mundo e viabiliza a participação social. Por isso concordamos com Silva (1984, p. 45) quando afirma que "ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. Então, a adoção de práticas de leitura, utilizando textos que permitam aos alunos reconhecer problemas sociais, discutir sobre fatos políticos ou sobre outros acontecimentos do mundo e até mesmo que lhes permitam desenvolver o gosto pela leitura, torna-se uma alternativa para que possamos torná-los leitores críticos e proficientes.

Em nossas experiências com turmas de EJA observamos que é bastante comum os alunos demonstrarem resistência às leituras solicitadas na escola. Alguns revelam que têm vergonha por não conseguirem ler fluentemente, outros afirmam que não conseguem entender o que o texto expõe mesmo após ler várias vezes e ainda há os que dizem que não gostam de ler. Diante de tamanhos obstáculos que enfrentamos, as práticas de leitura acabam por não acontecerem satisfatoriamente e os níveis de proficiência permanecem deficientes.

O aluno, que deveria agir como sujeito ativo no processo de leitura, acaba por demonstrar desinteresse pela atividade e, conseqüentemente, afasta de si a possibilidade de alcançar níveis desejáveis no que se refere à proficiência em leitura.

A proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos enfatiza que "o terreno da leitura é composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles" (BRASIL, 2002, p. 14). Sendo assim, consideramos importante a definição de propósitos para as leituras realizadas no intuito de aproximar os estudantes dos textos e norteá-los durante a leitura. Ao enfatizar a importância do estabelecimento de objetivos para a leitura, Solé (1998) sinaliza que tais objetivos permitem que os leitores, ao interagirem com os textos, possam extrair deles o que lhes interessa.

Neste contexto, o professor terá um importante papel, podendo e devendo atuar como mediador no processo de leitura de forma a auxiliar os estudantes na definição dos propósitos, além de ofertar práticas de leitura motivadoras capazes de aproximar os alunos de EJA de textos que circulam nos espaços sociais para que possam, por meio da interação com esses textos, compreendê-los e percebê-los como veiculadores de ideias.

As práticas de leitura a serem desenvolvidas na EJA, além de atuarem na ampliação do letramento desses estudantes, podem se constituir como eventos de letramento que, conforme foi exposto no tópico anterior deste capítulo, são atividades com características de outras da vida social dos alunos. De maneira a estimular a participação coletiva, os eventos de letramento que ocorrem junto às práticas de letramento, visam ao desenvolvimento de competências nos estudantes que, no contexto da pesquisa, refere-se à leitura e à compreensão textual.

Percebemos que ler e atribuir sentido ao que foi lido são desafios que precisam ser superados para que sejam alcançados avanços tanto com relação aos níveis de leitura como também de letramento dos alunos de EJA.

A leitura nas turmas de EJA deve constituir-se como uma atividade significativa. Nesse aspecto, a escolha dos textos e a definição de estratégias para desenvolver boas práticas leitoras serão essenciais para a ampliação do letramento

que, concordando com Soares (2010, p. 18) apresenta-se como "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

Então, entendemos que a participação ativa dos alunos de EJA em práticas de leitura contribui para a construção do letramento, uma vez que ao ampliar a competência leitora, os estudantes tornam-se capazes de participar mais ativamente das práticas sociais.

De acordo com Pereira (2005, p. 25)

O letramento construído é resultado de uma inter-relação de fatores. É o resultado de uma negociação entre professor e aluno, entre tipos de usos sociais da escrita propostos em sala de aula e entre práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido.

Logo, as relações a serem estabelecidas entre professor e aluno serão determinantes para a construção do letramento, já que proporcionam a reflexão e a tomada de consciência sobre a atuação dos indivíduos no meio social.

A seguir, defendemos que as práticas de leitura que envolvem textos verbo-visuais se traduzem como formas de letramento e enfatizamos a importância do professor como agente mediador nesse processo.

3.3 A construção do letramento a partir da leitura de textos verbo-visuais e a importância da mediação do professor

Como enfatizamos em tópicos anteriores deste capítulo, o letramento é caracterizado pelos usos sociais que o indivíduo é capaz de fazer da leitura e/ou da escrita nos contextos nos quais atua e pelos impactos provocados por tais usos (KLEIMAN, 2005; 2008; SOARES, 2010). A partir da atuação do sujeito em seu meio social ou das ações que é capaz de realizar, utilizando a leitura e/ou escrita é que vários letramentos vão sendo construídos. A utilização do termo letramento no plural justifica-se pelo fato de reconhecermos que múltiplas são as práticas nas quais os indivíduos se envolvem para utilizarem a leitura e/ou escrita socialmente, como também múltiplos são os letramentos que podem ser construídos a partir dessas práticas.

Ao considerarmos a leitura como uma das práticas de letramento, devemos julgar como necessária a exposição do sujeito/leitor a experiências múltiplas de leitura, capazes de abranger gêneros textuais diversos para que possam ter acesso a variadas formas de letramento. Assim, é essencial que a escola contribua, promovendo práticas de leitura que possam configurar-se como eventos de letramento.

Em se tratando dos textos verbo-visuais, como já enfatizamos, é perceptível que passaram a ser amplamente divulgados nos mais diversos espaços de leitura (revistas, jornais, computadores, aparelhos celulares, entre outros). Essa propagação exige que desenvolvamos as habilidades necessárias para lermos e compreendermos tais textos.

Consoante Santaella (2012, p. 179) a partir do surgimento da fotografia (século XIX) as relações entre imagem e a linguagem verbal tornaram-se presentes em nosso cotidiano através de jornais, revistas, publicidade impressa e de rua. Como vemos, apesar de a relação entre o verbal e o não verbal se fazer presente em nossa vida desde algum tempo, os modos de leitura permaneceram presos aos aspectos linguísticos, deixando-se de perceber a imagem como parte do texto.

Ainda conforme Santaella (2012, p.180)

Municiado pelo desenvolvimento e sofisticação das tecnologias de impressão gráfica, o discurso verbal passou a ser entremeado com imagens em variadas combinatórias. Mais recentemente com o surgimento da multi e hipermídia na internet, as misturas entre imagem e texto estão tendendo a se tornar quase onipresentes.

Num contexto em que uma grande variedade de textos, dentre esses os verbo-visuais, tem sido criados e divulgados diariamente, as demandas de leitura e/ou de escrita têm exigido que os sujeitos saibam lidar não somente com palavras, ou com imagens. Mais que isso, que possam perceber que do mesmo modo que as palavras, as imagens também precisam ser lidas e compreendidas. Nessa perspectiva, o termo letramento passa a ter uma considerável abrangência. Deste modo, para dar conta de tal abrangência, surge o termo letramento visual.

De acordo com Dionisio (2011), o letramento visual relaciona-se de forma direta com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a

organização dos gêneros textuais. A autora lembra que, antigamente, as pinturas das cavernas eram utilizadas como forma de registro da história de comunidades, assim como as pictogravuras no Egito e na China que também eram usadas como forma de transmitir informações de maneira direta. Eram esses os meios utilizados pelas antigas sociedades para se comunicarem com seus membros. Assim, para que fosse estabelecida a comunicação, o indivíduo precisaria adquirir a capacidade para ler imagens. Nesse contexto, o letramento visual era utilizado como forma de ter acesso à história dessas comunidades.

A partir dessas reflexões, acrescentamos que "a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existente em nossa sociedade" (DIONISIO, 2011, p. 137-138). Logo, devemos estar cientes de que, assim como na antiguidade, as imagens guardavam o registro histórico das comunidades, atualmente elas surgem nos textos agregadas a elementos verbais como forma fazer sentido, provocando no leitor a elaboração de estratégias a fim de que seja capaz de relacionar essas representações da linguagem e compreender o texto.

É fato que a expansão das tecnologias contribuíram na veiculação de textos verbo-visuais. Assim como também é evidente a necessidade de ampliação do letramento com a finalidade de contemplar essa nova demanda de textos.

Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagens (DIONISIO, 2011, p. 138).

A fala de Dionisio (2011) confirma a dimensão do letramento no sentido de contemplar a multimodalidade dos textos que atuam em nosso universo social. Sendo assim, surge a necessidade de que a escola atue como mediadora de práticas de letramento que levem em conta os aspectos visuais dos textos.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 16) nos primeiros anos de escolaridade, as crianças eram estimuladas a produzir imagens e a ilustrar o trabalho escrito, porém, à medida que avançavam no ensino secundário, as ilustrações passavam a ser utilizadas com menor frequência nas atividades escolares. As ocorrências de imagens no ensino secundário, demonstravam sua utilização para fins

específicos como: ilustração de mapas ou de aspectos geográficos, diagramas, fotografias, entre outros.

Entretanto observamos uma evolução quanto a isso, hoje tanto em materiais impressos quanto em ambientes digitais os textos têm se modificado. A palavra passa a dividir espaço com a imagem e essa junção transforma os textos em materiais cada vez mais visuais. A esse respeito, consideramos o que expressa Santaella (2012, p. 11) ao afirmar que

Desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação.

Como vemos, a presença dos textos que adicionam material imagético a material linguístico tem se incorporado aos poucos a partir dos livros com suas ilustrações, em seguida, por meio dos jornais e revistas e hoje com muito mais intensidade a partir das mídias digitais.

Diante da evolução que os textos têm apresentando, é que os livros também passaram por reformulações a fim de contemplar materiais de leitura que trouxessem arranjos verbais e visuais.

Podemos observar, atualmente, que os livros de uma maneira geral têm buscado investir em cores e imagens como também em aspectos relacionados à diagramação. Como consequência disso, podemos contar com livros que proporcionam aos leitores textos nos quais a correlação entre os diferentes modos de linguagem se fazem presentes. Em nosso trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, observamos que o livro didático está organizado de modo a considerar tais aspectos, dando oportunidade para que a escola possa incluir a leitura de tais textos nas práticas escolares.

Observemos o exemplo a seguir:

Figura 9: Charge de Benett sobre aquecimento global



Fonte: Livro didático EJA Moderna, 2013, p. 77.

A partir da **figura 9**, percebemos o quanto a informação localizada na parte superior do texto, exige que o leitor seja capaz de estabelecer relação com a ação de desmatar representada pela imagem. Ao ler a fala do personagem, o leitor também precisa perceber a contradição exposta como causadora da ironia do texto. Nesse aspecto, vemos o quanto é importante estabelecer relações entre as linguagens verbal e não verbal a fim de perceber não somente a crítica, mas também o teor irônico que o texto apresenta.

Os exemplos expostos sinalizam a necessidade de que nós, enquanto professores, precisamos agir como mediadores no processo de leitura. Para Santos (2011), o termo mediador dá ideia de fazer ponte, ou seja, seria alguém que promove a interação entre um ou mais sujeitos por meio de um material escrito.

Dessa forma nós precisamos agir como mediadores de leitura para que possamos levar os estudantes a perceberem determinadas características dos textos. Isso exige do professor certa preparação no sentido de incentivar e orientar o trabalho de leitura com os textos de forma a dar condições para que o estudante construa as competências necessárias para uma leitura eficiente que, se tratando dos textos verbo-visuais, essa competência passa por identificar e relacionar os aspectos linguísticos e visuais.

Acerca desse aspecto, Santos (2011) afirma que leitores autônomos e competentes são fruto tanto da alfabetização quanto da participação em diferentes experiências de letramento. Então, sendo a escola um dos principais espaços de letramento, acreditamos ser primordial que proporcione a interação dos alunos com os mais diversos gêneros textuais a fim de proporcionar-lhes diferentes experiências de leitura que por sua vez contribuirá para a ampliação do letramento.

Discutiremos, no subtópico a seguir, acerca do letramento digital reconhecendo sua importância num mundo em que os recursos tecnológicos tornam-se cada vez mais presentes.

3.4 Letramento digital: uma exigência nos tempos atuais

Em meio à sociedade globalizada, a utilização do computador torna-se cada vez mais comum e passa a ser uma das formas essenciais de acesso à informação. Dessa maneira, entendemos que os sujeitos aos quais é dado o direito de acesso às tecnologias digitais (computadores, celulares, tablets, entre outros) também é oportunizada a inclusão na qual o uso das tecnologias também se caracteriza como meio de viabilizar a participação do indivíduo nas práticas de leitura e escrita. Através da aquisição da habilidade de ler e escrever, utilizando tecnologias digitais, o aluno vai se apropriando de mais uma forma de letramento: o letramento digital.

De acordo com Coscarelli (2014), quando não há o favorecimento do acesso à informática e quando esta não é transformada em aliada para a educação, sobretudo nas camadas populares, a escola estará contribuindo para a exclusão de seus alunos. A autora também chama a atenção para o fato de que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea que exige dos cidadãos um grau de letramento cada vez maior.

Nessa perspectiva, é primordial que a escola promova situações em que os alunos possam utilizar as tecnologias digitais e explorar seus recursos, criando situações de aprendizagem nas quais tenham a oportunidade de se familiarizar com os recursos tecnológicos disponíveis. Porém, Coscarelli (2014, p. 40), adverte que

Para que a informática se instaure como tecnologia educacional, é preciso que os professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse instrumental. Isso não significa ser expert em informática, mas familiarizar-se com os recursos necessários à utilização dessa tecnologia.

Apesar de parecer um desafio para muitos educadores promover situações em que as tecnologias digitais sejam utilizadas como instrumentos auxiliares no processo de aprendizagem, não se pode negar essa necessidade tendo em vista as muitas mudanças pelas quais a sociedade tem passado. Nesse contexto de mudanças, os recursos tecnológicos têm se difundido entre os alunos e têm se tornado cada vez mais necessária sua utilização. "Agora é mais aceito o fato de que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais" (BARTON; LEE, 2015, p. 11-12).

A nossa vida tem passado por transformações. As formas de comunicação estão cada vez mais voltadas para a utilização das tecnologias e a escola não pode ficar a parte dessas mudanças. Por isso vem a necessidade de que as instituições escolares possam investir na aquisição e manutenção dos recursos tecnológicos disponíveis a fim de garantir o acesso de qualidade a esses recursos.

A ação de preparar o aluno para interagir com os recursos tecnológicos, construindo aprendizagens significativas deve estar entre os objetivos da escola, já que as práticas comunicativas nas quais são utilizados esses recursos tornam-se cada vez mais recorrentes.

A rapidez, a versatilidade, a economia de tempo, entre outros fatores funcionam como pontos positivos e auxiliam na disseminação das tecnologias da informação e da comunicação entre as práticas de leitura e também de escrita. Por isso é que, no ambiente escolar, a utilização dos recursos tecnológicos será de grande importância para auxiliar a prática pedagógica favorecendo a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de atividades que tenham como foco o desenvolvimento de letramentos. Isso porque nos ambientes *online* nos vemos diante de espaços multimodais nos quais se materializam textos com uma riqueza de recursos visuais que exigem dos leitores outras formas de letramento a serem construídos a fim de que possam ler e compreender o sentido desses textos, considerando a soma dos recursos utilizados.

Zacharias (2016, p. 21) enfatiza que

Diante da tela os usuários/leitores precisam compreender a função dos links, identificar ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no Facebook, selecionar emoticons no WhatsApp, inserir imagens, enviar fotos, publicar comentários).

A fala da autora nos permite compreender que, a leitura na interface digital exige determinadas habilidades a fim de garantir a interação do usuário com os recursos disponíveis. Assim, saber usá-los para navegar, fazer associações e inferências torna-se indispensável no momento em que se mantém contato com a tecnologia. Isso implica na utilização da leitura e/ou da escrita enquanto prática social e, conseqüentemente, na construção de outras formas de letramento. Logo, o letramento digital está inserido nessa multiplicidade, tornando-se uma exigência do mundo globalizado.

Segundo explicita Xavier (2005) a aquisição do letramento digital configura-se como uma necessidade não somente educacional, mas de sobrevivência. Assim, o autor coloca em evidência que a construção desse letramento se torna fundamental, já que nossas práticas sociais estão cada vez mais mediadas pela tecnologia. Desse modo, a não apropriação dessa forma de letramento resultaria na exclusão do sujeito em atividades sociais que vão desde as mais simples como manusear o aparelho celular para fazer uma ligação, até as que envolvem maior complexidade como interações via WhatsApp ou Facebook, pesquisas *online* entre outras.

Desenvolver, portanto, o letramento digital implica expor o aluno a situações em que possa utilizar recursos tecnológicos para navegar em sites de pesquisa, realizar leituras, enviar e-mails, entre outras ações as quais vão além do conhecimento técnico.

É necessário, então, que sejam construídas competências para que os estudantes possam aprender a explorar os textos disponíveis nos ambientes digitais de forma a construir aprendizagens significativas.

Neste sentido, Coscarelli (2014, p. 32) enfatiza que "para tornar nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis, eles precisam usar a informática e não, ter aula de informática". Assim sendo, a exploração continuada dos recursos tecnológicos vai garantir que os usuários se tornem mais familiarizados de forma a se tornarem usuários competentes.

A seguir, abordamos o letramento digital na Educação de Jovens e Adultos como forma de discutir sobre a necessidade de que a escola oportunize atividades, nas quais os estudantes possam interagir no meio digital e, assim, construir novos letramentos.

3.4.1 Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos

As inovações tecnológicas desafiam todos nós na busca pela interação com as novas formas de comunicação. Vivemos na era da informática e estamos cercados por situações que nos obrigam a conhecer pelo menos um pouco de tecnologia para não corrermos o risco de ficarmos estagnados e de nos fecharmos para o mundo que evolui muito rapidamente, exigindo do ambiente escolar uma reorganização de suas propostas no sentido de permitir que os estudantes tenham contato com as diferentes tecnologias digitais e, assim, contribuir para a democratização desses ambientes que favorecerão nas práticas de leitura e de escrita.

Segundo Zacharias (2016, p. 26-27),

incorporar inovações nas instituições de ensino não é tarefa fácil, sejam elas tecnológicas ou não, uma vez que a estrutura e a organização que prevalecem nas escolas preservam modelos do século passado. A fragmentação do conhecimento em disciplinas, a divisão do tempo em horas/aula, a classificação dos alunos por faixa etária são exemplos da permanência de uma educação que pouco tem acompanhado as mudanças sociais.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, essa inserção também torna-se um desafio para os educadores pelo fato de ser uma modalidade que, normalmente, funciona no horário noturno, por abrigar estudantes que apresentam várias dificuldades de aprendizagem ou pelo fato de estes pertencerem a faixas etárias diferenciadas, o que dificulta a condução de determinadas atividades pelos professores. Dificuldades como essas podem vir a favorecer a permanência de aulas mais tradicionais centradas na transmissão de conteúdos, muitas vezes descontextualizados que levam os alunos a pouca ou quase nenhuma reflexão.

É comum escutarmos alguns comentários com relação à modalidade EJA dentre os quais destacamos o baixo nível de aprendizagem dessas turmas e a dificuldade dos alunos em compreenderem os conteúdos que são ministrados. Dessa

forma, há uma forte tendência à resistência, por parte dos educadores, em expor esses alunos a práticas diferenciadas de aprendizagem.

Outro fator que também dificulta a instauração de práticas de ensino atreladas aos recursos tecnológicos está na falta de estrutura das escolas no que se refere a oferta e manutenção dos equipamentos como, por exemplo, computadores que possam oferecer as mínimas condições de uso e que estejam conectados à internet, o que é imprescindível para que o professor possa desenvolver atividades nas quais os alunos naveguem por vários ambientes digitais, conheçam os recursos oferecidos por cada ambiente e pratiquem formas de letramento.

Numa tentativa de aproximar os jovens e adultos com as tecnologias digitais, contribuir com o processo de alfabetização e promover novos letramentos, já contamos com sites que trazem atividades direcionadas ao processo de alfabetização, leitura e escrita, como o projeto da Sec. Estadual do Ceará (Luz do Saber⁷) e o projeto Palma⁸.

As propostas apresentadas através dos sites seguem uma abordagem multimodal em sons, letras e imagens se combinam, oferecendo aos estudantes a oportunidade de desenvolverem a aprendizagem de forma interativa, além de inserirem os alunos no universo digital.

Durante a realização desta pesquisa, buscamos oportunizar que estudantes da 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos pudessem desenvolver práticas leitoras com textos verbo-visuais. Dentre a variedade de gêneros existentes, utilizamos as charges e as tirinhas por percebermos que são gêneros familiares.

As oficinas de leitura, que serão descritas de forma detalhada nos capítulos seguintes, aconteceram de forma a possibilitar o contato dos estudantes de EJA não apenas com suportes impressos, mas também com suportes digitais. Na ocasião, fizemos uso do laboratório de informática da escola que conta com 15 computadores conectados à internet.

⁷ <http://eja.luzdosaber.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 13/01/2018

⁸ <http://www.palmaescola.com.br>. Acesso em 13/01/2018

Assim, utilizamos o site do *Jornal do Commercio*⁹ para que os alunos pudessem conhecer um dos espaços de circulação do gênero charge.

Ficou evidenciado através dessa experiência a significativa importância de tais práticas, uma vez que representaram verdadeiros eventos de letramento nos quais, a colaboração entre os participantes ocorreu de forma eficiente. Os estudantes mais experientes auxiliavam os menos experientes desde o manuseio do equipamento e dos acessórios como mouse e teclado até as noções de navegação. Nesse momento, a professora pesquisadora atuou enquanto mediadora do processo, incentivando, orientando e fazendo as intervenções necessárias para o desenvolvimento da prática de leitura.

Destacamos que alguns problemas foram enfrentados durante as práticas de leitura em ambientes digitais. Dentre os quais podemos destacar a falta de manutenção dos computadores e a lentidão da internet. Entretanto, pudemos comprovar que a experiência foi válida e que os estudantes tiveram acesso a práticas de letramento ainda desconhecidas para alguns.

Entendemos que os estudantes da modalidade EJA têm a necessidade de participar de práticas letradas, envolvendo ferramentas digitais e assim poderem atuar de forma mais ativa em atividades sociais que envolvem os recursos tecnológicos.

⁹ Jornal de grande circulação em Pernambuco. Endereço eletrônico: <http://jconline.ne10.uol.com.br>

CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem a finalidade de descrever o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, como também de apresentar o desenvolvimento da nossa intervenção pedagógica numa tentativa de responder ao questionamento de pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos a partir do projeto. Assim sendo, foram realizadas quatro oficinas pedagógicas. No decorrer do capítulo, apresentaremos também a análise e discussão dos dados que foram coletados durante as oficinas realizadas os quais serão analisados a partir da fundamentação teórica que norteou a pesquisa.

Nossa pesquisa é de base empírica e de caráter qualitativo que, segundo Ludcke e André (2013), possibilita a observação e interpretação da realidade por parte do pesquisador, permitindo uma relação direta com o campo de investigação. Ainda assim, iremos recorrer a dados quantitativos como forma de apresentar em gráficos respostas dos estudantes às questões relativas aos textos utilizados nas práticas de leitura e letramento.

4.1 Aspectos metodológicos

A pesquisa apresenta como ênfase analisar e, por meio da intervenção pedagógica, propor práticas de leitura e letramento que podem se desenvolver por meio de textos verbo-visuais quais sejam charges e tiras. Além da utilização de materiais impressos, utilizamos o laboratório de informática da escola no intuito de, também, aproximar os estudantes de práticas de leitura e letramento em ambientes digitais.

O presente trabalho desenvolveu-se por meio da pesquisa-ação de base empírica. Com relação à modalidade adotada - a pesquisa-ação - Thiollent (2011, p. 20), atesta ser

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação, que consiste na realização de ações vislumbrando a resolução do problema detectado, apresenta-se como sendo a mais indicada pelo fato de proporcionar a intervenção na realidade com o objetivo de transformá-la. Focamos, portanto, no desenvolvimento da competência leitora dos alunos a partir da adoção de práticas de leitura e de letramento com textos multimodais.

Durante os onze anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos, é possível identificarmos certa recorrência no que diz respeito à falta de interesse pela leitura escolar, a pouca fluência com que os alunos leem e a dificuldade que eles apresentam tanto para atribuir sentido ao texto quanto para compreendê-lo.

Dessa forma, consideramos a pesquisa-ação como um instrumento a possibilitar a intervenção na prática, tendo em vista o alcance de resultados positivos com relação às dificuldades identificadas entre os estudantes da Fase IV da EJA com relação à leitura.

4.2 Sujeitos e local de pesquisa

Nosso campo de pesquisa foi uma escola da rede municipal de Caruaru, estado de Pernambuco. Essa escola atende a alunos do ensino Fundamental, nas modalidades regular e EJA. O público estudantil, em sua maioria, é de baixa renda e o bairro onde está localizada a escola é bastante populoso.

A escolha dessa escola justifica-se pelo fato de ser o local de trabalho da professora-pesquisadora, o que possibilitou a identificação dos fatos que se constituíram como objetos da pesquisa-ação, assim como a interação entre a pesquisadora e as pessoas participantes da situação investigada. Nesse sentido, atendemos ao exposto por Thiollent (2011, p. 22) ao afirmar que "com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados". Dessa forma, entendemos que a aproximação da pesquisadora com o local de pesquisa pode contribuir para a elaboração e execução de estratégias com a finalidade de resolver ou de esclarecer os problemas identificados.

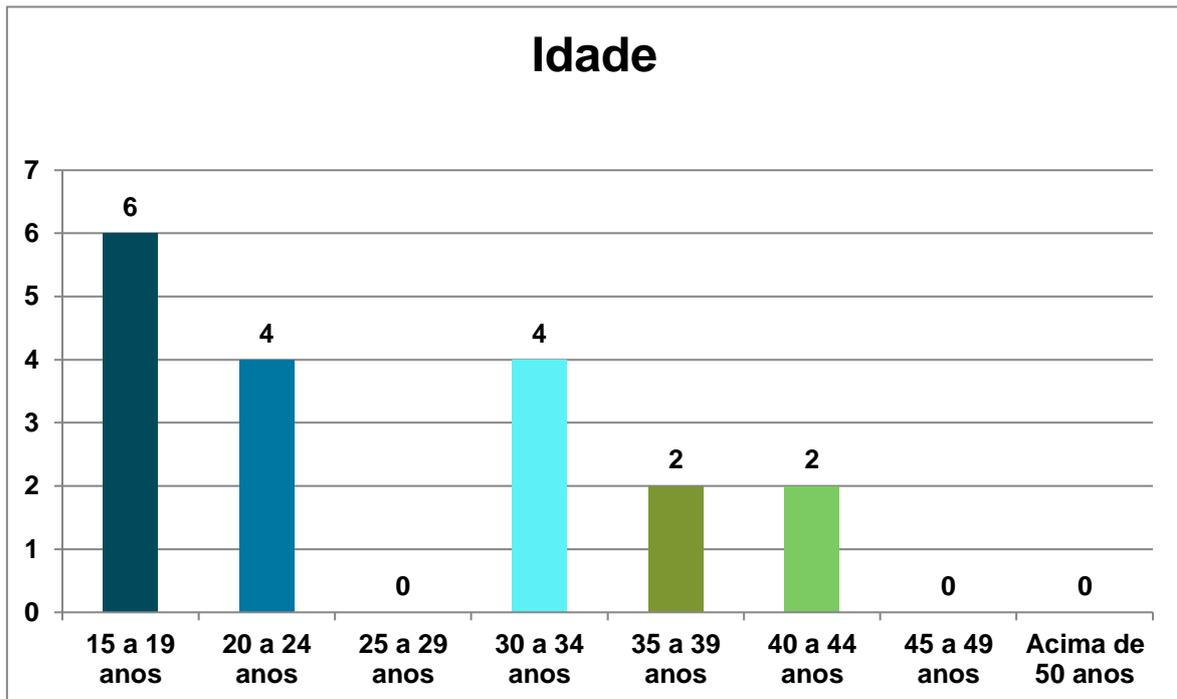
É importante ratificar que a escolha dos alunos se deu pelo fato de percebermos um baixo rendimento no que se refere à competência leitora. Isso provoca a resistência e desmotivação de muitos desses estudantes durante as atividades de leitura. Sendo assim, ao solicitarmos a realização da leitura de um determinado texto, é comum escutarmos queixas quanto ao fato de ser extenso ou de não ser atrativo, como também é possível perceber certa dificuldade por parte de alguns alunos no que diz respeito ao ato de compreender o texto ou de refletir sobre seu conteúdo. Optamos, então, por realizar a intervenção com alunos da Fase IV da EJA, uma vez que muitos desses estudantes preparam-se para ingressar no Ensino Médio, nível que exige maior domínio das habilidades de leitura.

A Fase IV contava, inicialmente, com 25 alunos matriculados, porém no decorrer da pesquisa foi possível perceber que o número de participantes variou entre 15 e 18. Tal ocorrência se justifica pelo fato de que, é comum nas turmas de EJA, a pouca assiduidade de alguns alunos, principalmente pelo fato de que grande parte do público que integra tal modalidade tem dificuldade em conciliar escola e trabalho, fazendo com que haja evasão escolar.

As informações constantes nos resultados e gráficos a seguir foram obtidas por meio de um questionário (Anexo 1) que foi aplicado com o objetivo de traçarmos um perfil da turma, com relação ao sexo e faixa etária dos estudantes, aos suportes mais utilizados para leitura, dentre outros aspectos.

Percebemos uma maioria feminina (61%, 11 alunas) entre os estudantes (39%, 7 alunos) participantes da pesquisa. A seguir, verificamos as informações acerca da idade dos estudantes:

Gráfico 1. Dados sobre a idade dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico, percebemos uma predominância de alunos na faixa etária entre 15 e 19 anos (06 alunos). Isso vem confirmar, ainda que em uma pequena amostragem, que a EJA tem passado por mudanças com relação ao seu público. Atualmente encontramos um número considerável de jovens matriculados nessa modalidade. Essa crescente demanda de jovens na EJA, conforme os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012a), aponta para a necessidade de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos que sejam capazes de atender às necessidades desse público relacionadas às expectativas de vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

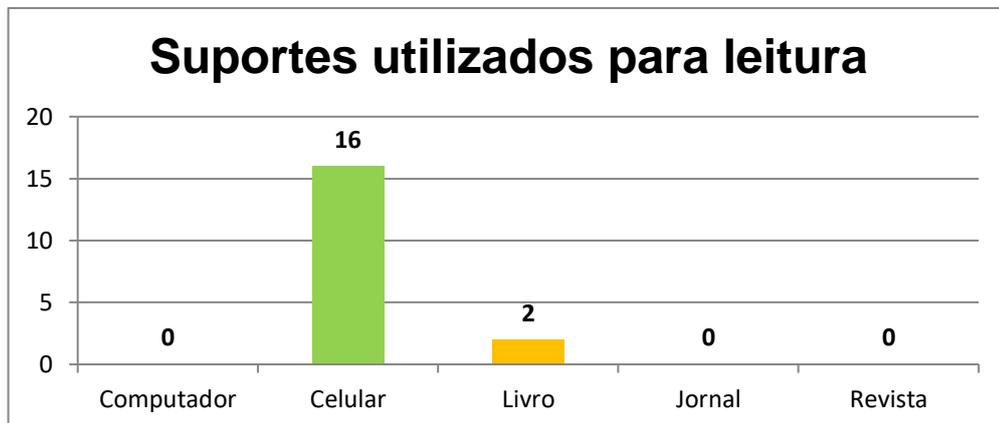
No que se refere aos textos que os alunos preferem ler, temos o seguinte resultado: 15 alunos preferem ler textos constituídos por palavras e imagens; 3 alunos optaram por ler textos formados apenas por imagens e nenhum aluno escolheu a opção de textos formados apenas por palavras.

É perceptível que grande parte dos estudantes citou os textos verbo-visuais como sendo os preferidos para leitura.

O avanço tecnológico veio a favorecer o aparecimento de textos com maior riqueza multimodal. Esses textos se fazem presentes entre os alunos, já que são veiculados tanto em materiais impressos como livros didáticos, jornais ou revistas, quanto no meio digital, o que favorece o acesso à leitura desses materiais.

Outra pergunta foi com relação ao suporte mais utilizado para leitura. O conceito de suporte que aqui adotamos foi o de base sobre a qual se materializam os textos: computadores e celular para leituras diversas na tela do computador/*smartphone*; livro, jornais e revistas para leitura de textos impressos. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 2. Dados sobre os suportes utilizados, pelos alunos, para leitura.



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos constatar, o celular aparece como suporte mais utilizado pelos alunos para a realização de leituras. Isso demonstra a aproximação dos estudantes com a tecnologia e a consequente necessidade de que a escola possa proporcionar aos alunos experiências de leitura em ambientes digitais, a fim de promover multiletramentos e de provocar nos alunos a reflexão sobre os sentidos desses textos.

4.3. As oficinas pedagógicas

As ações no campo de pesquisa deram-se por meio da realização de 5 oficinas didáticas, objetivando responder ao questionamento inicial: de que maneira ou até que ponto os textos que misturam linguagem verbal com linguagem visual, denominados multimodais, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de

leitura mais significativas em turmas de EJA e para o desenvolvimento do letramento e da competência leitora desses estudantes?

No que se refere às organizações didáticas, os PCN citam como uma das possibilidades a utilização de módulos didáticos que são descritos no documento como "sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos" (BRASIL, 1998. p. 88). Essa organização didática em módulos assemelha-se à ideia de oficinas. Conforme Paviani e Fontana (2009, p. 78), conceituam-se oficinas como "uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseadas no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos."

Dessa forma, entendemos que as oficinas se caracterizam como ações pedagógicas executadas por meio de um planejamento no qual são consideradas as necessidades apresentadas pelos participantes. Além disso, representam também uma oportunidade para que os participantes possam estabelecer diálogo entre si, tendo o professor como mediador do processo.

Assim, as oficinas com os textos multimodais: charges e tiras representam a possibilidade de vivenciarmos situações concretas, viabilizando a construção de um leitor ativo capaz de construir sentido a partir dos elementos presentes na composição textual. Além da utilização de materiais impressos, também fizemos uso da internet para que os alunos pudessem acessar sites para leitura dos textos multimodais, aproximando-os do contexto de circulação desses textos. Para tanto, foi utilizado o laboratório de informática da escola que conta com 15 computadores, porém, no momento, contamos com apenas 5 funcionando. Por esse motivo, tivemos que dividir os alunos em grupos, a fim de garantir a participação efetiva de todos.

Na proposta de trabalho consta o planejamento das cinco oficinas nas quais propomos as intervenções. Pudemos comprovar, durante a realização das etapas, certa evolução no que se refere à compreensão dos textos verbo-visuais e ao letramento dos alunos envolvidos. A seguir apresentamos uma explicação de cada oficina realizada.

- **Oficina 1:** "Multimodalidade textual: o que é isso?" Nessa oficina, tivemos como objetivo apresentar o conceito de multimodalidade. Oficina realizada em 3h/a.
- **Oficina 2:** "Lendo textos verbo-visuais: charges". O objetivo desta oficina foi apresentar a charge como texto verbo-visual, chamando a atenção para a leitura com base nos recursos verbais e não verbais que compõem o gênero. O tempo destinado foi de 2h/a.
- **Oficina 3:** "Lendo charges no ambiente digital". Nessa oficina, tivemos como objetivos observar a competência leitora dos estudantes com relação à charge, verificando os sentidos a serem construídos a partir da leitura com base nos aspectos verbais e não verbais presentes no texto e de promover o contato dos alunos com um dos ambientes de divulgação da charge: o site do *Jornal do Commercio*, contribuindo para a construção do letramento digital. A oficina foi realizada em 8h/a.
- **Oficina 4:** "Lendo textos verbo-visuais: tiras". Nosso objetivo com essa oficina foi de aproximar os alunos do gênero tira a fim de que, reconhecendo-o como texto verbo-visual, atentassem para uma leitura com vistas aos recursos verbais e não verbais que constituem o gênero, atentando, inclusive para o caráter humorístico e crítico do gênero. Para a realização dessa oficina foram necessárias 5h/a.
- **Oficina 5:** "Lendo tiras no jornal impresso." Tivemos como objetivos analisar a competência leitora dos estudantes com relação ao gênero tira, aproximando-os de um dos ambientes de circulação da tira: o jornal impresso. Assim, buscamos também promover práticas de letramento através do manuseio do jornal. Para a realização dessa oficina foram necessárias 3h/a.

A seguir, na subseção 4.3, apresentaremos as categorias de análise e na seção seguinte (seção de Análise dos Resultados) apresentaremos detalhadamente a proposta de cada uma dessas oficinas, seguida da descrição de como aconteceram. Durante a descrição, ao nos referirmos aos alunos, estaremos identificando-os pelas iniciais do nome como forma de preservar a identidade desses estudantes.

4.4 Categorias de análise

Numa pesquisa de natureza qualitativa, a criação de categorias permite que possamos classificar os dados e analisá-los de forma eficiente.

De acordo com Gomes (2001, p. 70) "trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso". Dessa forma, entendemos que a criação de categorias passa pela organização dos aspectos que permitirão o agrupamento de dados e sua consequente análise.

No sentido de direcionar nossa análise acerca da compreensão leitora dos textos verbo-visuais charges e tiras, buscamos criar categorias de análise que considerassem aspectos da multimodalidade e da leitura. Nessa direção, tomamos como base para a criação dessas categorias: (1) os processos cognitivos expostos Mayer (2005) que orientam a leitura de materiais que conjugam linguagem verbal e não verbal; (2) os procedimentos de leitura trazidos pelos Parâmetros Curriculares de Pernambuco para a EJA (PERNAMBUCO, 2012c); (3) as estratégias leitoras enfatizadas por Koch e Elias (2006).

O quadro a seguir apresenta as categorias criadas para a pesquisa.

Quadro 3. Categorias de análise da pesquisa

Categoria de análise	Elementos descritores/de análise
Processos de letramento e leitura de textos verbo-visuais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecimento de recursos verbais para a produção de sentidos; 2. Reconhecimento de recursos não verbais para a produção de sentidos; 3. Mobilização de conhecimentos prévios para a produção de inferências a partir dos recursos verbais e não verbais do texto.

Fonte: Com base nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - EJA (PERNAMBUCO, 2012c), de Mayer (2005) e Koch e Elias (2006).

As categorias de análise 1 e 2 estão atreladas ao reconhecimento dos recursos verbais e não verbais do texto como forma de produzir sentidos. Já a categoria 3, diz respeito à utilização dos conhecimentos prévios advindos das experiências de vida do leitor que possibilitam a produção de sentidos a partir de inferências.

Para obtenção dos dados, utilizamos como instrumentos de pesquisa para a charge uma produção textual dos alunos contendo a compreensão dos textos trabalhados. Já para as tiras, utilizamos perguntas direcionadas (MARCONI; LAKATOS, 2003) com respostas abertas.

A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção objetivamos analisar a competência leitora dos estudantes com relação aos textos verbo-visuais. Retomamos que nossa pesquisa apresentou como problemática a baixa proficiência leitora dos estudantes da Fase IV da EJA. Nesse sentido, optamos pela utilização dos textos verbo-visuais nas práticas de leitura na tentativa de auxiliar esses estudantes a desenvolverem a competência leitora por defendermos que a junção de imagem a palavras favorece a aprendizagem (MAYER, 2005). Assim, foram desenvolvidas cinco oficinas pedagógicas nas quais ofertamos práticas de leitura e letramento a partir de charges e tiras, conforme apresentadas a seguir:

OFICINA 1:

A primeira oficina foi realizada no dia 09 de agosto de 2017, exigindo 3h/a da disciplina de Língua Portuguesa.

A seguir, podemos observar o registro da participação dos estudantes durante a primeira oficina.

Figura 10: Alunos participando da primeira oficina



Fonte: Da pesquisadora

Para a realização dessa primeira oficina, utilizamos o espaço da própria sala da Fase IV e fizemos uso dos seguintes recursos tecnológicos: data show e notebook.

Observemos adiante o plano de ação referente à primeira oficina:

Quadro 4. Plano de ação da primeira oficina

OFICINA/C.H./MÊS/GÊNERO	OBJETIVOS ESPERADOS	ATIVIDADES REALIZADAS
MULTIMODALIDADE TEXTUAL: O QUE É ISSO?		
<p>Oficina 1</p> <p>3h/a</p> <p>Agosto</p> <p>Charge</p> <p>Campanha publicitária</p> <p>Tira</p>	<p>Analisar a concepção de texto que os estudantes possuem e observar a competência leitora com relação ao texto verbo-visual;</p> <p>Verificar a competência leitora dos estudantes acerca do texto verbo-visual;</p> <p>Leitura e explicação dos slides apresentados;</p> <p>Leitura de outros textos verbo-visuais com ênfase em seus aspectos multimodais.</p>	<p>Apresentar uma charge e questionar os alunos sobre a possibilidade de se tratar ou não de um texto e sobre a situação apresentada pela charge, pedindo que registrem por escrito.</p> <p>Debate acerca da charge apresentada.</p> <p>Apresentar slides explicativos com o conceito de multimodalidade;</p> <p>Apresentar outros exemplos de textos verbo-visuais como campanhas publicitárias e tiras.</p>

Fonte - Da própria autora

Nessa primeira oficina, "**Multimodalidade textual, o que é isso?**", apresentamos aos alunos da Fase IV da EJA a proposta de intervenção, explicando que estaríamos dando início a uma série de aulas em formato de oficinas, nas quais teríamos a oportunidade de realizar algumas leituras. Explicamos também que nossa

pretensão era contribuir para a formação leitora da turma. Nesse momento, alguns alunos se mostraram bastante interessados para participarem das atividades.

Iniciamos a oficina a partir da exposição, em slide, de uma charge com a finalidade de observarmos se os alunos seriam capazes de a reconhecerem como texto, como também de fazer uma sondagem acerca da leitura que seriam capazes de realizar.

Figura 11: Texto 1 apresentado durante a primeira oficina



Fonte: Disponível jconline.ne10.uol.com.br. Acesso em

A princípio, lançamos para a turma os seguintes questionamentos: *a charge apresentada pode ser considerada um texto? É possível compreender o que está sendo apresentado a partir da charge?* Pedimos que, no primeiro momento, apenas refletissem, em silêncio, sobre as perguntas. Após darmos um tempo para que fosse feita a reflexão, entregamos aos alunos uma folha na qual deveriam registrar a resposta às perguntas. Nossa intenção em pedir que os alunos registrassem por escrito era de avaliar as respostas posteriormente.

Realizados os registros solicitados e provocamos um debate. Nesse momento, retomamos a primeira questão posta para a turma: a imagem apresentada pode ser considerada um texto? Após várias tentativas, solicitando a participação da turma, a aluna **R.S.** falou: *"não é um texto porque está incompleto. Tem poucas palavras"*. Na sequência, a aluna **E.M.** expressou-se: *"é um texto porque a figura está demonstrando algo que está acontecendo no momento"*. Podemos compreender, pelas respostas, que a concepção de texto apresentada pela aluna **R.S.** está vinculada à utilização de uma razoável quantidade de elementos linguísticos. Sendo

assim, a predominância de elementos não verbais, como é o caso da charge, impediu que ela concebesse a imagem enquanto texto. A aluna **E.M.** afirmou que a imagem era um texto, justificando que fazia referência a algo que acontecia no momento, *criticando esse acontecimento*. Então, entendemos que a concepção de texto, para essa aluna, aproxima-se da trazida por Cavalcante (2017), que o defende como unidade dotada de sentido que cumpre um propósito comunicativo. Logo, além perceber que a charge mantinha relação com fatos sociais, determinante para que se estabeleça o sentido do texto, a aluna identificou que a charge apresentava uma crítica a tal acontecimento, reconhecendo o propósito comunicativo do texto. No caso da charge, há uma crítica aos impostos que são cobrados e que são repassados para o consumidor, gerando o aumento abusivo de alguns produtos como a gasolina, por exemplo. A aluna **E.M.** também fez uso de conhecimentos prévios a fim de estabelecer a relação entre o texto e os acontecimentos sociais. Segundo Koch e Elias (2012), os conhecimentos prévios se constituem como uma das estratégias que auxiliam o leitor na construção de sentidos.

Continuamos o debate pedindo que os alunos expressassem sua compreensão com relação à charge. Apenas três alunos verbalizaram. A aluna **E.S.** comentou: *"eu acho que o governo está aumentando o imposto e o povo está revoltado. Então, o motorista está gritando"*. No momento, O aluno **F.M.** também argumentou: *"tá mostrando o aumento da gasolina. Isso é só uma parte das coisas que aumentam no Brasil. Então a população está muito cheia"*. A aluna **V.P.** também falou: *"a sociedade já está de saco cheio com os impostos. O povo só trabalha pra pagar imposto"*. As respostas dos estudantes demonstraram um olhar crítico com relação à situação apresentada na charge de forma que puderam contextualizar com outros fatos como foi o caso da colocação do aluno **F.M.** quando demonstrou que a gasolina era apenas um dentre tantos outros produtos sobre os quais incidem altos impostos. Podemos, portanto, observar que os alunos identificaram a crítica social trazida pela charge.

Observamos pouca participação dos estudantes nesses primeiros momentos da oficina. Isso é comum em atividades que envolvem leitura ou debate.

O último momento da oficina contou com a apresentação de slides acerca do tema: multimodalidade, o que é isso? Nesse momento, houve a definição de texto e de multimodalidade.

Na ocasião, também apresentamos outros gêneros nos quais também há ocorrência de multimodalidade representada pela presença das linguagens verbal e visual. Foi realizada a leitura dos textos, seguindo a perspectiva da multimodalidade, isto é, fazendo referência aos recursos que os constituem. Abaixo um exemplo de texto utilizado em sala de aula:

Figura 12: Texto 2 apresentado durante a primeira oficina.



Fonte: Disponível em gmarketing.ppg.br

Como vemos, o texto apresentado aos estudantes (**figura 12**) é uma campanha publicitária, cujo tema é a prevenção do câncer de mama. Após apresentarmos esse texto instruímos os alunos a observarem os elementos verbais (palavras relevantes) para em seguida observarem os elementos não verbais: imagem, cores utilizadas. Assim, à medida que os estudantes iam identificando os elementos também explorávamos seus aspectos e significados. Como forma de dar continuidade a leitura do texto, enfatizamos a relação existente entre seus elementos para que, enfim, pudessem produzir sentidos com base nos elementos integrantes e nos seus conhecimentos prévios.

A Campanha publicitária chama a atenção para a importância da realização do autoexame de mama e utiliza a ampulheta (que mede o tempo) para mostrar que o autoexame pode ser feito em poucos segundos. Para isso faz uma comparação entre o tempo gasto realizando o autoexame e o tempo gasto no celular cancelando

um serviço. As frases no interior da ampulheta reafirmam o propósito do anúncio e se unem ao modo visual da linguagem. Para que os sentidos sejam produzidos de forma competente, os alunos precisam estabelecer essas relações entre as linguagens e incorporá-las aos conhecimentos prévios que vão incluir conhecimentos de mundo.

A seguir, observemos um outro texto também utilizado nesta oficina.

Figura 13: Texto 3 apresentado durante a primeira oficina.



Fonte: Disponível em <http://tirasdemafalda.tumblr.com/>. Acesso em jun. 2017

O texto (**figura 13**) também apresenta características multimodais, pois em sua constituição temos a junção de elementos verbais (falas das personagens), imagens (personagens e cenário). Além disso, podemos considerar também a própria organização textual, os gestos e as expressões dos personagens como traços indicativos de multimodalidade.

Ao apresentarmos o texto, instigamos os estudantes a realizarem a leitura numa perspectiva multimodal, selecionando os elementos verbais e os elementos não verbais nele contidos. Desse modo, a partir da mediação por parte da professora-pesquisadora, os estudantes passaram a inferir sobre a situação apresentada pela tira e, com base nos conhecimentos prévios, perceberam que a tira expunha uma crítica humorada através da resposta de Manolito à pergunta da professora. Assim, colocaram duas questões em discussão: a deficiência do sistema educacional em garantir a aprendizagem e a falta de interesse pelos estudos por parte de alguns alunos. A partir desta última inferência, alertamos para o fato de que as escolhas feitas pelo produtor para um texto não são aleatórias. O personagem Manolito não é

dedicado aos estudos. Isso justifica a opção do autor por tê-lo escolhido como falante nessa situação. Logo, concordamos com Koch (2002) quando argumenta que o processamento textual, quer no nível de produção, quer no nível de compreensão depende de uma interação entre produtor e interpretador. Desse modo, é possível entender determinadas situações que o texto apresenta, favorecendo a compreensão. A seguir, apresentamos a segunda oficina.

OFICINA 2:

Na segunda oficina, "**Lendo textos verbo-visuais: charges**", realizada no dia 10 de agosto de 2017, enfatizamos a importância de observarmos os aspectos verbais e não verbais presentes na superfície textual e de utilizarmos estratégias leitoras como forma de auxiliar no processamento textual

Segue imagens do momento em que foi realizada a segunda oficina.

Figura 14 : Alunos participando da segunda oficina



Fonte: Da pesquisadora

O esquema da oficina está representado a seguir por meio do plano de ação.

Quadro 5. Plano de ação da segunda oficina

OFICINA/C.H./MÊS/GÊNERO	OBJETIVOS ESPERADOS	ATIVIDADES REALIZADAS
LENDO TEXTOS VERBO-VISUAIS: CHARGES		
<p>Oficina 2</p> <p>2h/a</p> <p>Agosto</p> 	<p>Perceber, a partir da charge apresentada a relevância da junção dos elementos verbais e não verbais para a construção de sentidos do texto;</p> <p>Incentivar e orientar os estudantes quanto à observação da imagem e da representação verbal, selecionando e relacionando aspectos importantes das duas formas de linguagem;</p> <p>Incentivar a busca pelo conhecimento prévio e a produção de inferências a partir de questionamentos;</p> <p>Compreensão escrita da charge.</p>	<p>Exposição de charge;</p> <p>Leitura da charge numa perspectiva multimodal;</p> <p>Levantamento de questões acerca do texto;</p> <p>Observar a compreensão dos estudantes, após as intervenções.</p>

Fonte - Da própria autora

Iniciamos a oficina com a apresentação da charge que foi extraída do site *JC online*. Nesse momento, nossa pretensão era mediar a compreensão leitora dos estudantes com relação ao texto, incentivando-os a utilizarem estratégias que atuariam como norteadoras do processamento do texto verbo-visual. De acordo com Solé (1998), as estratégias permitem que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e

sua própria localização. Com base na afirmação da autora, procuramos motivar os alunos a observarem o texto e sua construção e, partindo dessa observação, conduzimos a mediação da leitura numa perspectiva multimodal. Dessa forma, iniciamos por pedir que os estudantes observassem a charge e fizessem o levantamento dos elementos que consideravam relevantes no texto. Tal ação está em consonância com os princípios cognitivos para leitura de textos multimodais que abrigam palavras e imagens sugeridos por Mayer (2005). A seguir, apresentamos a charge utilizada nessa oficina seguida dos elementos selecionados pelos alunos e do sentido que estes atribuíram aos elementos constantes na charge.

Figura 15: Charge apresentada na segunda oficina.



Fonte: Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br>. Acesso em jul. 2017.

1. Homem de azul: empresário ou político que levanta a mão como se estivesse emitindo uma ordem.
2. Caveira: representa o trabalhador que morreu de tanto esperar por um emprego.
3. Carteira de trabalho e teia de aranha: a demora para conseguir emprego.
4. Placa preta: representa locais onde as pessoas se juntam para procurarem emprego, formando até fila.

De acordo com os elementos levantados pelos alunos, fizemos referência ao mês de divulgação da charge, maio, em que se comemora o Dia do Trabalho e pedimos que os estudantes pensassem sobre o propósito comunicativo do gênero e sobre o contexto no qual o texto foi produzido. Com isso, buscamos despertar nos estudantes a necessidade de buscarem os conhecimentos prévios como uma maneira

de auxiliar na produção de inferências que conforme Koch (2002) concorre para o processamento textual. Nessa linha de raciocínio, os estudantes foram motivados a ativar a memória pela busca de fatos sociais que pudessem auxiliá-los a inferenciar o sentido da charge: destacar o problema social enfrentado por muitos trabalhadores brasileiros, que é o desemprego, e criticar a postura do governo com relação a isso.

Enfatizamos a importância dos elementos verbais e não verbais, conduzindo os alunos a estabelecerem relação entre eles. Esperamos com isso que os estudantes percebessem na charge, por exemplo, que a fala ratifica a postura autoritária com que se apresenta a figura de azul diante do trabalhador referenciado pela caveira. Vemos, portanto, que, a partir da mediação, os alunos puderam selecionar os elementos relevantes da charge, atribuindo-lhes significado. Vejamos a seguir como aconteceu a terceira oficina.

OFICINA 3:

A terceira oficina, "**Lendo charges no ambiente digital**", foi planejada para acontecer em três dias: 16, 17 e 18 de agosto de 2017, utilizando 8h/a da disciplina de Língua Portuguesa. Isso porque, como as práticas de leitura ocorreriam, utilizando o site do Jornal do Commercio, entendemos que demandaria mais tempo.

Na ocasião, além de intensificar a leitura numa perspectiva multimodal, promovemos a integração dos alunos com um dos suportes de divulgação da charge: o jornal em formato digital.

As atividades relativas à essa oficina foram planejadas para acontecerem em 8h/a divididas em três momentos.

Segue registro de um dos momentos da terceira oficina

Figura 16 - Alunos participando da terceira oficina



A proposta detalhada da terceira oficina pode ser observada a seguir:

Quadro 6. Plano de ação da terceira oficina

OFICINA/C.H./MÊS/GÊNERO	OBJETIVOS ESPERADOS	ATIVIDADES REALIZADAS
LENDO CHARGES NO AMBIENTE DIGITAL		
<p>Oficina 3</p> <p>8 h/a.</p> <p>Agosto</p> <p>Charge do dia 23/07/2017</p> 	<p>Realizar pesquisa de charges no site do Jornal do Commercio como forma de desenvolver práticas de leitura e letramento em ambientes digitais;</p> <p>Observar a competência leitora dos estudantes com relação ao gênero charge, levando em consideração a multimodalidade que se faz presente;</p> <p>Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, de estilos de fonte, cores utilizadas nas imagens e nas palavras, entre outros;</p> <p>Perceber o caráter humorístico e crítico da charge;</p>	<p>Pesquisa de charges realizada pelos estudantes no site do Jornal do Commercio conforme data indicada pela professora;</p> <p>Leitura do texto verbo-visual, considerando os sentidos produzidos pela junção de linguagens;</p> <p>Observação do texto quanto aos seguintes aspectos: uso da pontuação, estilos de fonte, cores, imagens, entre outros;</p> <p>Debate, tendo em vista a compreensão da charge, destacando seu caráter crítico e humorístico;</p>

<p>Charge do dia 11/08/2017</p> 	<p>Analisar, por meio de produção escrita, a competência leitora dos estudantes com relação ao texto.</p>	<p>Produção escrita: compreensão do texto.</p>
---	---	--

Fonte - Da própria autora

Passemos para o relato de como se deu o primeiro momento da oficina.

1º momento da oficina:

No primeiro momento da oficina (16/08/2017), que ocorreu em 2h/a, os estudantes puderam acessar o site do JC para conhecerem o ambiente *online* no qual leriam as charges a serem solicitadas, conforme data especificada.

Na ocasião, foi pedido que os estudantes observassem a página inicial do jornal em formato digital, reconhecendo-a como um ambiente com características multimodais. Dessa forma, os alunos foram levados, a identificarem elementos constantes na página do jornal: abas, manchetes, fotos, legendas, entre outros elementos.

Figura 17: Recorte da página inicial do Jornal em formato digital



Fonte: Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br>.

Conforme apresentado acima, a figura da página inicial do jornal (capa; primeira página) realizamos a experiência imersiva no laboratório de informática, promovendo a aprendizagem hipertextual dos links e dos ícones que conduzem o usuário-leitor para outras páginas. Por aprendizagem hipertextual, definimos os procedimentos cognitivos de uso das ferramentas de links para escrita e leitura nos ambientes *online*. Foi explicado, por exemplo, sobre os ícones que compõem o menu de compartilhamento do jornal (no alto da página):

Figura 18: Recorte da página inicial do *JC online*



Fonte: Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br>.

À esquerda temos o símbolo MENU com três barras horizontais (1). Este ícone é hipertextual, pois com o mouse sobre ele aparece uma aba de opções. À direita temos cinco ícones representando as redes sociais (em vermelho) e a ferramenta de busca (lupa, em azul), conforme seta de identificação nº 2.

Após explorarmos vários elementos que compõem a multimodalidade desta página inicial do JC, seguimos para a localização da charge (no final da página), conforme apresentado na figura 19.

Alguns dos alunos sentiram dificuldade em manusear o computador como também em navegar no site. Nesse momento, os alunos mais experientes auxiliavam os menos experientes. Essa prática, de acordo com Kleiman (2005) traduz-se como um evento de letramento que conforme a autora inclui atividades com características da vida social, além de envolver mais de um participante com diferentes saberes a serem mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns, constituindo-se como um evento colaborativo. Nessa situação temos uma caracterização de aprendizagem do letramento digital pelos alunos da EJA.

A seguir, vejamos as atividades referentes ao segundo momento da oficina.

2º momento da oficina:

No segundo momento da oficina, que aconteceu em 17/08/2017 durante 3h/a, iniciamos a leitura das charges divulgadas no *JC online*. Dessa forma, os estudantes foram levados mais uma vez para a sala de informática da escola. Após acessarem o site do JC, os alunos foram orientados de forma que pudessem localizar a charge

para leitura. Nesse momento, foi solicitado que pesquisassem a charge do dia 23/07/2017.

Figura 19: Primeira charge apresentada na terceira oficina



Fonte: Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br>. Acesso em jul. 2017

Os alunos foram orientados a observarem na charge os elementos que caracterizam a imagem como cores, figurino, expressão facial e gestos. Em seguida, pedimos que passassem a observar também os elementos linguísticos e suas características (cor, estilo de fonte). A partir da leitura e da seleção dos aspectos verbais e não verbais, pedimos que os estudantes os relacionassem e identificassem o humor e a crítica presentes no texto verbo-visual. Em seguida, solicitamos que fosse realizado o registro, por escrito, dos sentidos que foram construídos a partir do texto. A seguir, podemos observar como aconteceu o terceiro momento da oficina.

Podemos observar, a seguir, o terceiro momento da oficina com as atividades referentes a ele.

3º momento da oficina:

O terceiro momento da oficina aconteceu em 18/08/2017 num espaço de 3h/a. Os alunos foram orientados a acessarem o site do JC e pesquisarem a charge divulgada no dia 11/08/2017.

Figura 20: Segunda charge apresentada na terceira oficina .



Fonte: Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br>. Acesso em ago. 2017

Ao acessarem o site e identificarem a charge, através da pesquisa, foram lançados alguns questionamentos com o objetivo de fazer com que os estudantes refletissem acerca do tema abordado na charge, da relação entre o tema e os elementos verbo-visuais trazidos. Em seguida, chamamos atenção para o contexto de produção do texto no qual ocorre a denúncia ao sistema político instalado no país e às reformas que não beneficiam o trabalhador.

Passemos agora para a quarta oficina.

OFICINA 4:

Após concluirmos as práticas de leitura envolvendo o gênero charge, demos início a quarta oficina, "Lendo textos verbo-visuais: tiras. Essa oficina aconteceu nos dias 5 e 6 do mês de setembro, tendo sido planejada para ocorrer em dois momentos, sendo que para o primeiro foram utilizadas 2h/a e para o segundo 3h/a.

Segue registro de um dos momentos da quarta oficina:

Figura 21: Alunos participando da quarta oficina



Fonte: Da pesquisadora

O plano de ação a seguir apresenta o planejamento da quarta oficina.

Quadro 7. Plano de ação da quarta oficina

OFICINA/C.H./MÊS/GÊNERO	OBJETIVOS ESPERADOS	ATIVIDADES REALIZADAS
LENDO TEXTOS VERBO-VISUAIS: TIRAS		
<p>Oficina 4</p> <p>5 h/a.</p> <p>setembro</p>   	<p>Observar a competência leitora dos estudantes com relação ao gênero tira, atentando para os aspectos multimodais que o constituem;</p> <p>Relacionar recursos verbais e não verbais;</p> <p>Reconhecer efeitos de sentido provocados pelo uso do negrito, da pontuação, da letra maiúscula, entre outros recursos;</p> <p>Perceber, no texto, traços de humor, ironia ou de crítica;</p> <p>Perceber, através de atividades de compreensão textual, o nível de proficiência leitora dos estudantes com relação ao texto.</p>	<p>Por meio da utilização de data show, apresentar tiras para que sejam apreciadas pelos estudantes;</p> <p>Leitura do texto atentando para a multimodalidade existente;</p> <p>Leitura do texto considerando os efeitos de sentido a serem produzidos pelos elementos verbais;</p> <p>Leitura do texto destacando seu caráter humorístico e crítico;</p> <p>Atividade contemplando questões de compreensão textual para que os alunos demonstrem sua competência leitora com relação às tiras.</p>

Fonte - Da própria autora

1º momento da oficina:

No dia 5/9/2017 teve início a quarta oficina, abordando aspectos gerais com relação ao gênero tira: balões, personagens, conteúdo linguístico, cores entre outros. Assim, enfatizamos aspectos teóricos da multimodalidade que concorrem para a produção de sentido no gênero tira.

Figura 22: Primeira tira apresentada na quarta oficina



Fonte: Disponível em clubedamafalda.blogspot.com.br. Acesso em jun. 2017.

Nesse primeiro momento, apresentamos a tira com o auxílio de data show e notebook. Em seguida, o aluno **M.F.** realizou a leitura do texto para os demais.

Foram retomados aspectos referentes à multimodalidade vistos anteriormente e enfatizamos a importância de selecionarmos os elementos verbais e não verbais, organizando-os mentalmente para que possamos estabelecer uma relação entre eles. Também chamamos atenção para que os estudantes vissem as possíveis relações entre a situação apresentada pela tira e seus conhecimentos prévios conforme orientações de Mayer (2005).

Em seguida, aplicamos a primeira atividade de verificação da compreensão leitora dos alunos com relação à tira que foi respondida individualmente. Essa atividade consta no Apêndice 4 desta dissertação e seus resultados serão apresentados e analisados no subtópico seguinte.

A seguir, observamos o segundo momento da oficina 4.

2º momento da oficina:

O segundo momento da oficina aconteceu no dia 6/9/2017. Nesse dia, oportunizamos a leitura de duas tiras. Para a apresentação dos textos, utilizamos os seguintes equipamentos: data show e notebook.

Figura 23: Segunda tira apresentada na quarta oficina



Fonte: Disponível em clubedamafalda.blogspot.com.br. Acesso em jun. 2017.

Ao apresentarmos a tira, solicitamos que os alunos fizessem a leitura do texto, silenciosamente, para em seguida discutirmos a respeito. Em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta e promoveu um debate sobre o texto norteado por alguns questionamentos direcionados aos estudantes no intuito de incentivar a participação deles, pois, conforme Santos (2011), além da disponibilização de materiais de leitura, é preciso que seja incentivada, promovida, orientada, valorizada. Nesse sentido, os questionamentos se constituíram como instrumentos orientadores do processo de mediação e a professora como mediadora do processo de leitura.

O primeiro questionamento teve relação à pergunta feita por Mafalda no primeiro quadrinho. Nesse aspecto os alunos foram, então, questionados sobre qual assunto parecia ser de interesse do personagem Manolito. Nesse momento, a aluna **E.C.** falou: *"assuntos econômicos porque no segundo balão aparece as cotações do mercado de valores"*. Então conversamos sobre qual seção do jornal costuma apresentar esse tipo de informação. Em seguida, foi solicitado que os estudantes observassem a mudança na expressão facial de Mafalda no terceiro quadrinho. Foi quando a estudante **M.A.** respondeu: *"Mafalda está espantada. Deve ser porque o amigo está lendo assuntos de criança"*. Nesse momento, a professora chamou a atenção para a fala de Mafalda nesse mesmo quadrinho. Então o aluno **E.P.** complementou: *"ela está entusiasmada porque achou que o assunto que Manolito estava lendo não era sobre valores econômicos, eram outros valores"*. Nesse momento, os alunos tiveram dificuldade em apresentar uma definição do que seriam os valores citados por Mafalda (morais, espirituais, artísticos, humanos), mas citaram

alguns valores como: honestidade e humildade. Nesse momento foi enfatizado que as palavras podem ter diferentes sentidos a depender da situação na qual é empregada.

Por último, pedimos que os estudantes focassem no último quadrinho e buscassem relacionar a fala do garoto às situações apresentadas nos quadrinhos anteriores na tentativa de compreender qual a crítica apresentada pela tira. A aluna **M.A.** voltou a contribuir: *"porque as pessoas não ligam mais pra esses valores pessoais só ligam para o financeiro, para riqueza de si próprias"*. Em seguida, a aluna **V.E.** afirmou: *"o mercado econômico para algumas pessoas é mais importante do que os valores que Mafalda falou"*. Observamos que as duas alunas realizaram inferências e se basearam em conhecimentos de mundo para responderem à pergunta. A esse respeito Koch e Elias (2006) afirmam que, assim como o autor mobiliza conhecimentos para a produção do texto, espera-se que o leitor considere tais conhecimentos (de língua, de gênero textual e de mundo). Dessa forma, constatamos ser essencial que as práticas de leitura sejam orientadas de maneira que os alunos aprendam a buscar estratégias para a compreensão.

Em seguida, apresentamos a terceira tira seguida de atividade com perguntas acerca do texto no intuito de verificar o progresso dos estudantes com relação à leitura e compreensão do texto verbo-visual. A atividade pode ser observada no Apêndice 5 desta pesquisa.

Figura 24: Terceira tira apresentada na quarta oficina



Fonte: Disponível em clubedamafalda.blogspot.com.br. Acesso em jun. 2017

Adiante, veremos como foi realizada a quinta oficina.

OFICINA 5:

A quinta e última oficina "Lendo tiras no jornal impresso" teve como objetivos, além da ampliação da competência leitora dos estudantes com relação ao texto verbo-visual, proporcionar o contato com o jornal em formato impresso, reconhecendo-o com suporte textual da tira e de outros gêneros.

A oficina aconteceu no dia 11/09/2017 em 3h/a da disciplina de Língua Portuguesa.

Figura 25: Alunos participando da quinta oficina



Fonte: Da pesquisadora

No plano de ação apresentado, podemos observar as atividades que fizeram parte da quinta oficina.

Quadro 8. Plano de ação da quinta oficina

OFICINA/C.H./MÊS/GÊNERO	OBJETIVOS ESPERADOS	ATIVIDADES REALIZADAS
LENDO TIRAS NO JORNAL IMPRESSO		
Oficina 5 3 h/a. Setembro Tira	Identificar o jornal como suporte textual no qual é veiculado, dentre outros gêneros, a tira; Compreender a composição do jornal impresso, identificando aspectos multimodais; Identificar a seção destinada à veiculação das tiras no jornal impresso; Identificar aspectos multimodais referentes ao gênero tira, bem como suas características de humor e ironia;	Apresentação do jornal como suporte textual. Manuseio do jornal, reconhecendo suas seções. Localização da seção na qual constam as tiras; Pesquisa de tiras em jornais impressos para leitura e compreensão com atenção aos aspectos multimodais e às características de humor e ironia presentes no gênero; Entrega de certificados aos alunos participantes e colaboradores.

Fonte: Da própria autora

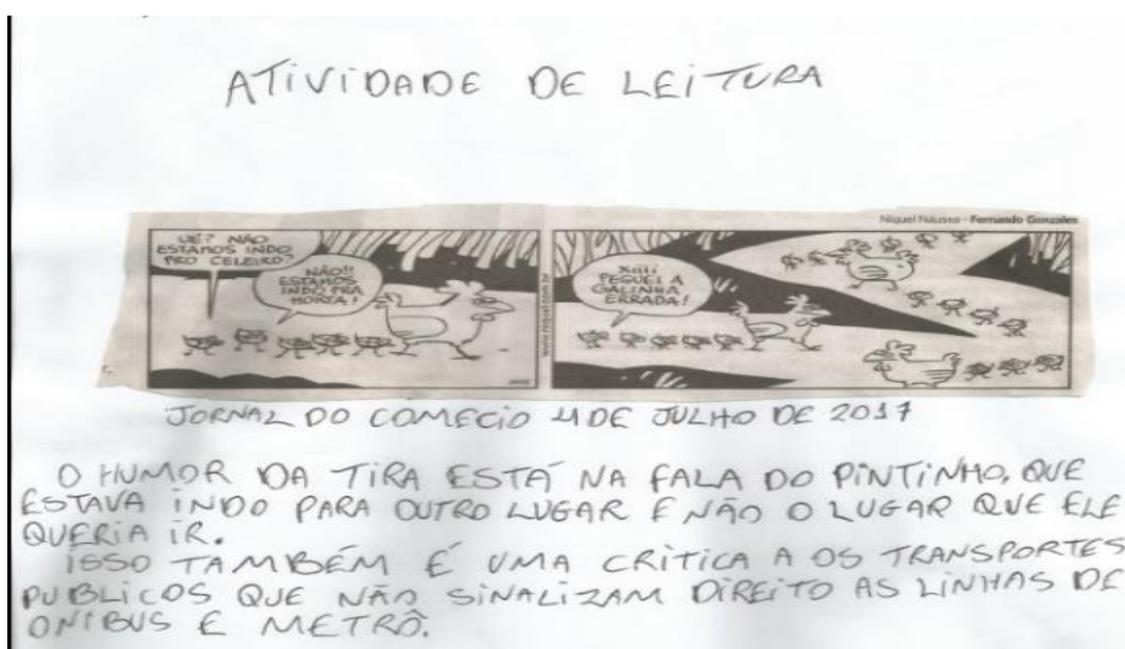
Iniciamos a oficina explicando aos alunos que, além da versão digital do *Jornal do Commercio* a que tivemos acesso para a prática de leitura de charges, também iríamos ter acesso a versão impressa do mesmo jornal para que pudéssemos pesquisar e ler algumas tiras. Nesse propósito, solicitamos a formação de duplas. Integram o jornal

Antes de iniciar a pesquisa, fizemos uma breve exploração de alguns elementos a partir da primeira página: cabeçalho, manchetes, títulos das chamadas, legendas fotografias, entre outros. Logo depois, demos início à atividade de pesquisa de tiras na qual cada dupla iria ler o texto, identificar aspectos multimodais relevantes para a compreensão da tira e destacar traços de humor e crítica apresentados. A atividade de leitura e pesquisa durou, em média, 30 minutos.

Ao concluírem a pesquisa, houve a socialização das tiras pesquisadas. Nesse momento os estudantes fizeram a leitura do texto, comentando sobre a multimodalidade textual e sobre seus aspectos de humor e crítica.

Aqui destacamos a pesquisa de duas duplas, seguida dos principais pontos a serem destacados por eles acerca da compreensão do texto¹⁰.

Figura 26: Atividade de pesquisa, leitura e compreensão do gênero tira pela dupla I.A. e G.B.



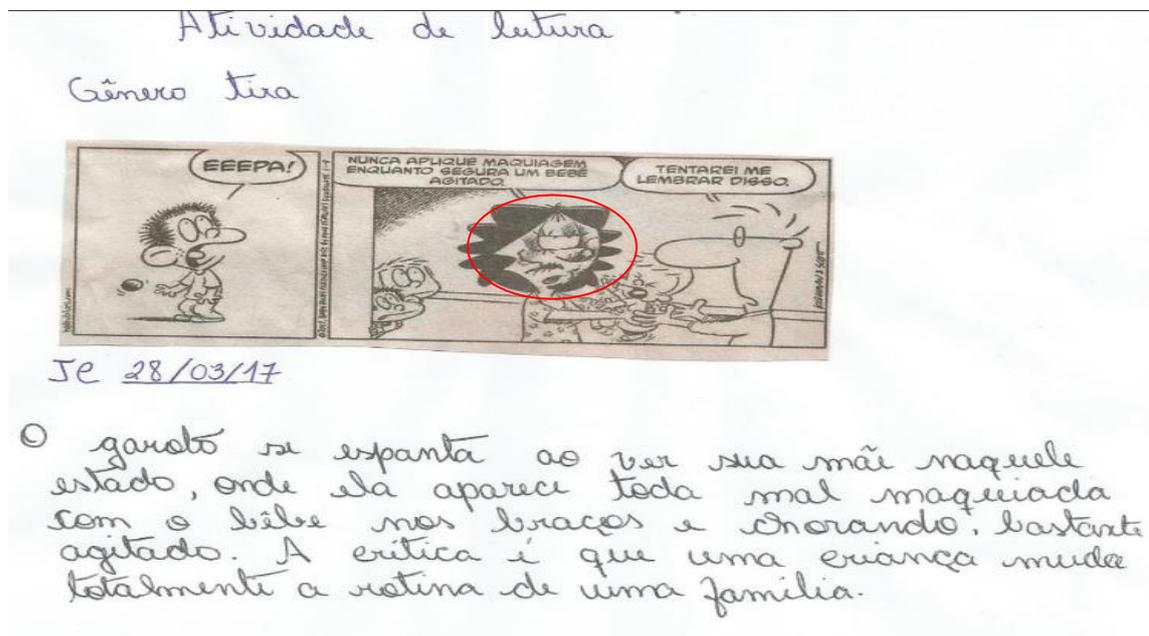
Fonte: Desta pesquisa

É perceptível que os estudantes conseguiram, selecionar os elementos verbais e não verbais contidos na tira, organizando-os numa representação mental coerente. O caminho, os animais em fila indo e vindo, apesar de não terem sido destacados no texto dos alunos, percebemos que foram observados e serviram de base para a construção do sentido que se deu no momento em que enfatizaram a questão da mobilidade urbana. Dessa forma, a leitura foi realizada com atenção aos arranjos multimodais contemplados no texto. Observamos que sintetizaram o caráter de humor e crítico e fizeram uso do conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo cuja ativação, segundo Kleiman (2016), torna-se fundamental durante a leitura para que ocorra a compreensão. Nesse caso, a ativação desse conhecimento permitiu

¹⁰ Os textos foram pesquisados na versão impressa do *jornal do Comercio*.

que os estudantes pudessem perceber as questões implícitas e norteou a realização das inferências necessárias à compreensão textual.

Figura 27: Atividade de pesquisa, leitura e compreensão do gênero tira pela dupla R.S. e E.P.



Fonte: Desta pesquisa

A compreensão mostra que os estudantes realizaram uma leitura atenta das imagens constantes na tira ao destacarem a reação do garoto no primeiro quadrinho e da personagem cujo rosto foi destacado no segundo quadrinho. De acordo com Kleiman (2016) os elementos formais fornecidos pelo texto auxiliam o leitor na construção de sentidos e na busca de conhecimentos armazenados na memória.

2º momento:

Nessa ocasião, retomamos alguns aspectos trabalhados com relação à leitura, multimodalidade e compreensão. Foi também o momento de escutar os estudantes sobre a contribuição das práticas que se deram a partir das oficinas pedagógicas de intervenção.

O término desse segundo momento das oficinas foi formalizado a partir da emissão de certificado e da entrega aos alunos participantes e colaboradores desta pesquisa-ação.

Figura 28: Registro da entrega dos certificados aos alunos participantes das oficinas pedagógicas com textos verbo-visuais



Fonte: Da pesquisadora

As oficinas representaram momentos de interação entre os estudantes e os textos, viabilizando práticas leitoras numa perspectiva multimodal. Diante de tal constatação percebemos mudanças por parte dos alunos de EJA com relação à postura diante da leitura dos textos verbo-visuais no sentido de dar importância não apenas a um ou outro elemento que o constitui, mas a todos eles. Essas mudanças serão analisadas através das atividades que foram realizadas durante a pesquisa.

No subtópico seguinte, analisaremos as produções dos estudantes que foram resultantes da leitura e compreensão de charges. Para este fim, foram escolhidas três produções de três diferentes alunos que tivessem participado de todas as oficinas, envolvendo charges.

5.1 Análise de resultados acerca da leitura e compreensão de charges

Na primeira oficina, fizemos um breve diagnóstico a fim de identificarmos a concepção dos alunos sobre texto verbo-visual, e de verificarmos a competência leitora no que diz respeito a esses textos.

Nas demais oficinas, tivemos a pretensão de motivar os alunos para a leitura de charges e tiras de forma a desenvolverem práticas leitoras que considerem a diversidade de linguagens que constituem os textos verbo-visuais, entendendo que a junção do verbal com o não verbal contribui de maneira positiva para que a construção de sentidos aconteça, favorecendo a compreensão.

Ratificamos que os dados foram obtidos a partir de atividades que variaram entre produções de texto constando a compreensão dos alunos acerca de charges e respostas à perguntas de compreensão acerca de tiras. Sendo assim, além do diagnóstico, foram realizadas quatro atividades para verificação da compreensão leitora dos estudantes, sendo duas referentes à leitura de charges e duas referentes à leitura de tiras. Assim, analisaremos, por amostragem, as produções de três estudantes referentes à compreensão das charges e, em seguida, apresentaremos os dados relativos a duas produções de outros três estudantes referentes ao gênero tira.

Utilizaremos como categorias de análise os elementos a seguir, conforme apresentados na seção anterior os indicaremos por meio da legenda criada para cada item:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	LEGENDA
Reconhecimento dos recursos verbais para a produção de sentidos;	1
Reconhecimento dos recursos não verbais para a produção de sentidos;	2
Mobilização de conhecimentos prévios para produção de inferências a partir dos recursos verbais e não verbais do texto.	3

Assim, a legenda acima será utilizada ao longo das análises realizadas nas produções dos estudantes.

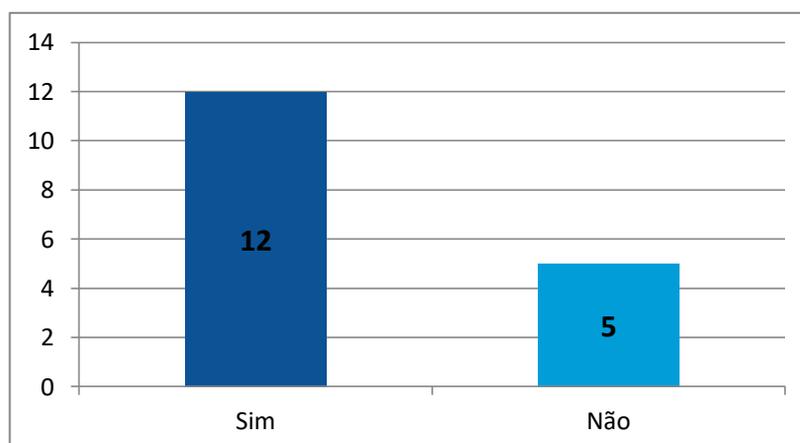
- **Primeira atividade: sondagem com relação ao texto verbo-visual**

A primeira atividade consistiu em realizar uma sondagem com o intuito de verificar se os estudantes reconheceriam a charge como texto, tendo em vista o caráter visual do gênero. A atividade contou de duas questões conforme apresentadas no Apêndice 1 e que iremos analisar pontualmente.

Na primeira questão, o aluno deveria observar a charge apresentada, por meio do Data show e responder à pergunta seguinte: *a imagem apresentada pode ser considerada um texto? Justifique.*

Obtivemos os seguintes dados a partir da questão 1.

Gráfico 3. Resultado das respostas dadas pelos alunos à pergunta: a imagem pode ser considerada um texto?



Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, a partir do resultado apresentado no **gráfico 3** que grande parte dos alunos concebe a imagem como texto. Isso sinaliza que estes estudantes compreendem que um texto também pode ser representado pela junção de mais de um modo de linguagem, havendo inclusive a predominância da forma não verbal. Quanto às justificativas apresentadas sobre o fato de considerar ou não a charge como texto, observamos como recorrente as seguintes explicações: "é um texto *ilustrativo*", "*apresenta uma ideia*". No caso da charge, temos a presença da linguagem verbal e da linguagem não verbal, porém na maioria das vezes o que predomina é a forma não verbal da linguagem. Acreditamos que a presença marcante do modo não verbal da linguagem, influenciou os estudantes a justificarem que a charge era um texto ilustrativo por fazerem uma relação entre ilustração e imagem. Por outro lado, observamos como recorrente nas respostas dos cinco estudantes que

não reconheceram a charge como texto, a seguinte afirmação: "*não tem muitas palavras*". Para Ribeiro (2016), algumas definições de texto costumam focalizar apenas as palavras. Diante da afirmação, ainda que em pequena proporção, vimos que ocorre a tendência de vincular o conceito de texto à predominância de palavras.

Dessa forma, vemos a necessidade de que a escola oportunize práticas de leitura de textos verbo-visuais no sentido de torná-los reconhecíveis enquanto textos pelos estudantes.

A seguir, serão analisadas as produções textuais dos estudantes com relação à charge apresentada (**fig. 11**) durante a atividade de sondagem.



Figura 29: Sondagem sobre a compreensão leitora de charges. Primeira atividade do aluno I.F.

2. Escreva sobre o que foi apresentado a partir da imagem.

Fala sobre os impostos sobre a gasolina e a indignação do condutor do carro. O imposto está um absurdo! A população está cheia de tanto pagar impostos!

Fonte: Resultados da pesquisa

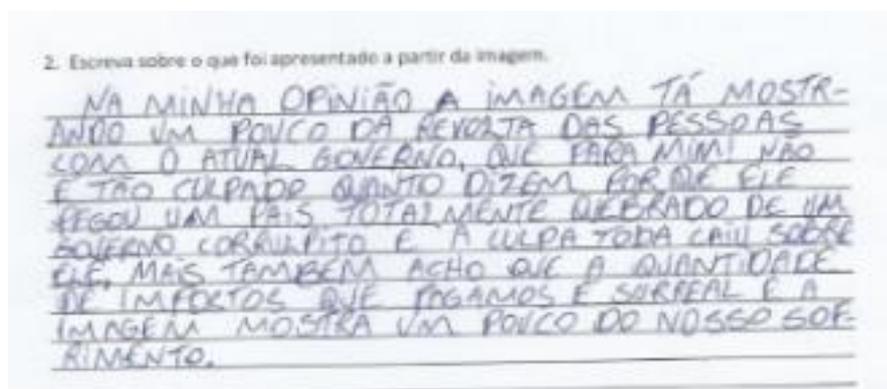
Acerca da charge o aluno escreveu: "*Fala sobre os impostos sobre a gasolina e a indignação do condutor do carro. O imposto está um absurdo! A população está cheia de tanto pagar impostos!*"

Percebemos no texto do estudante a utilização da categoria (1) reconhecimento dos recursos verbais, da categoria (2) reconhecimento dos recursos não verbais e da categoria (3) mobilização de conhecimentos prévios para a produção de inferências, tomando por base os recursos do texto. O estudante consegue, selecionar os recursos verbais e não verbais que considera importantes para

produção de sentidos do texto. De acordo com Dionísio (2005) uma pessoa letrada deve estar apta a atribuir sentidos a mensagens que venham de múltiplas fontes de linguagem. Logo, o estudante, ao observar no texto a imagem do motorista com uma expressão facial de raiva, acompanhada de sua fala, faz a leitura dos modos de linguagem relacionando-os e chega a conclusão de que o motorista está indignado. Ao final, ao enfatizar: "O imposto está um absurdo! A população está cheia de tanto pagar impostos!", o estudante associa o que vê na charge ao contexto social e demonstra a utilização do conhecimento de mundo que segundo Koch e Elias (2012) permite a produção de sentidos a partir das vivências pessoais. A busca pelo conhecimento prévio é essencial tendo em vista o caráter temporal da charge.

Vejamos a produção do segundo aluno:

Figura 30: Sondagem sobre a compreensão leitora de charges. Primeira atividade do aluno I.L.



Fonte: Resultados da pesquisa

Segue a transcrição do texto do estudante:

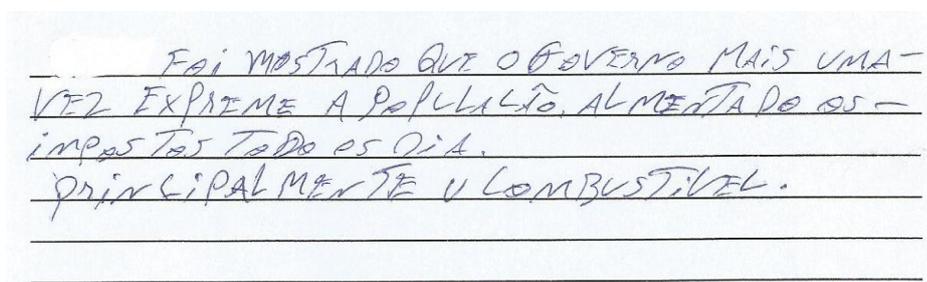
"Na minha opinião a imagem tá mostrando um pouco da revolta das pessoas com o atual governo que para mim! Não é tão culpado quanto dizem porque ele pegou um país totalmente quebrado de um governo corrupto e a culpa toda caiu sobre ele, mais também acho que a quantidade de impostos que pagamos é surreal e a imagem mostra um pouco do nosso sofrimento".

Inicialmente o estudante identifica que a charge apresenta uma crítica com relação ao governo: "tá mostrando um pouco da revolta das pessoas com o atual governo". Isso comprova que fez uso da categoria (1) reconhecimento dos recursos verbais, da categoria (2) reconhecimento dos recursos não verbais e da categoria (3)

que trata de acionar os conhecimentos prévios para reconhecer que as figuras participantes da charge retratam pessoas reais. Em seguida, ao dizer: "acho que a quantidade de impostos que pagamos é surreal e a imagem mostra um pouco do nosso sofrimento", o aluno foi capaz de relacionar as imagens trazidas pela charge ao contexto social, utilizando a categoria (3) que se refere à mobilização de conhecimentos prévios. Dessa forma, demonstra que conseguiu compreender o texto.

A seguir, podemos observar a produção do aluno **G.B** e, em seguida a transcrição do texto.

Figura 31: Sondagem sobre a compreensão leitora de charges. Primeira atividade do aluno **G.B**.



Fonte: Resultados da pesquisa

"Foi mostrado que o governo mais uma vez expreme a população almentado os inpostos todos os dia. principalmente u combustivel".

O aluno **G.B**. demonstra que conseguiu compreender a crítica implícita na charge ao falar: " o governo mais uma vez expreme a população almentado os inpostos todos os dia principalmente u combustivel". Nesse caso, o estudante faz uso das categorias (1 e 2) que dizem respeito ao reconhecimento dos recursos verbais e não verbais do texto, pois demonstra que fez a leitura da imagem a qual denuncia esse aumento de impostos de forma verbal (palavra escrita na bomba de combustível) e visual (Michel Temer). O estudante também identifica o motorista do carro presente na charge, este faz referência ao povo brasileiro que sofre as consequências desse aumento de impostos, ficando visível a utilização dos conhecimentos prévios (categoria 3) que foram possíveis de ser acionados graças a presença dos elementos verbais e não verbais escolhidos para compor o texto.

A seguir apresentaremos os resultados referentes à segunda atividade de verificação que ocorreu durante a terceira oficina.

- **Segunda atividade de verificação da compreensão leitora dos estudantes: gênero charge.**

A atividade seguinte, que consta no Apêndice 5, apresentou como proposta que os alunos demonstrassem a compreensão do humor e da crítica implícita no texto, a partir da observação dos elementos multimodais que compõem a charge (cor, imagem, palavras, expressões faciais, gestos).

A charge consta na seção anterior (fig.19).



Apresentamos adiante a primeira compreensão textual correspondente à charge apresentada.

Figura 32: Compreensão leitora de charges. Segunda atividade do aluno I.F.

Atividade 2: prática de leitura de charges

Observe que na charge houve a junção de elementos verbais e não verbais que auxiliam na construção do seu caráter crítico e humorístico. Faça uma leitura do texto, identifique as formas crítica e humorística que estão contidas no texto e registre-as a seguir:

CARÁTER CRÍTICO	CARÁTER HUMORÍSTICO
<p>Usou autoridade para dar uma ordem direta ao ponto sobre seu governo a respeito dos impostos sobre as tarifas dando a entender que o presidente está sugando o sangue do povo.</p>	<p>usou um vampiro para dar a entender ao povo a imagem do nosso presidente.</p>

Fonte: Resultados da pesquisa

Vejamos a transcrição do segundo texto do aluno I.F:

Caráter crítico: *"Usar de autoridade para dar uma ordem direto ao ponto sobre seu governo a respeito dos impostos sobre as tarifas dando a entender que o presidente está sugando o sangue do povo."*

Caráter humorístico: *"usou um vampiro para dar a entender ao povo a imagem do nosso presidente."*

No que diz respeito ao caráter crítico do texto, o aluno reconhece recursos verbais (categoria 1) e não verbais (categoria 2) pela leitura que realiza " *Usar de autoridade para dar uma ordem*". Pela colocação do aluno foram observados detalhes da imagem que se referem ao gesto realizado pela personagem e pelos elementos verbais que compõem sua fala. Também estabelece uma relação entre o presidente caricaturado de vampiro com o sangue escorrendo pelas presas e o aumento dos impostos, explicando que *"o governo está sugando o sangue do povo"*. Nesse momento, o aluno ativa conhecimentos prévios para produzir inferências (categoria 3) que se configuram pelo conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Conforme Santos (2011), esse tipo de conhecimento permite que sejam realizadas

inferências acerca de uma informação que não está explicitamente colocada no texto. A caricatura do Presidente Michel Temer, permitiu que o estudante estabelecesse certa relação com o contexto social. Tal relação configura-se como essencial para o entendimento da charge. De acordo com Cavalcanti (2008) a condensação de informações presentes no gênero abrange um conjunto de dados e fatos contemporâneos. Dessa forma, quanto maior for o conhecimento de mundo do leitor, maiores serão as possibilidades de produção de sentido e, portanto de compreensão.

Como traços humorísticos, o aluno cita *"usou um vampiro para dar a entender a imagem do nosso presidente"*. Esse ponto a ser enfatizado pelo estudante representou, ao nosso ver, que ele conseguiu estabelecer relações entre as formas de linguagem que o texto apresenta e o contexto, ficando configuradas a presença das categorias (2) reconhecimento de recursos não verbais e (3) mobilização de conhecimentos prévios a partir dos recursos do texto, pois identifica que o vampiro representa o presidente do país. Nesse sentido, Koch (2002) assegura que o contexto deve ser considerado em situações de análise textuais. Julgamos como coerente a afirmação trazida pela autora e destacamos que o contexto foi essencial para que o estudante pudesse atribuir sentidos aos elementos da charge.

Apresentamos a seguir uma outra mostra desta pesquisa.

Figura 33: Leitura e compreensão de charges. Segunda atividade do aluno I.L

Atividade 2: prática de leitura de charges

Observe que na charge houve a junção de elementos verbais e não verbais que auxiliam na construção do seu caráter crítico e humorístico. Faça uma leitura do texto, identifique as formas crítica e humorística que estão contidas no texto e registre-as a seguir:

CARÁTER CRÍTICO	CARÁTER HUMORÍSTICO
AS PRESAS COM A PALAVRA IMPOSTO A EXPRESSÃO DELE A FALA ELES ENTÃO MDERAM, E O FATO DE RETRATAR O ATUAL PRESIDENTE DA REPUBLICA.	ACOR DELE O TAMANHO DAS PRESAS A ROUPA DELE,

Fonte: Resultados da pesquisa

Observemos a transcrição do texto do estudante:

Caráter crítico: *"As presas com a palavra imposto a expressão dele a fala eles entenderam e o fato de retratar o atual presidente de república."*

Caráter humorístico: *"A cor dele o tamanho das presas a roupa dele."*

O aluno inicia a compreensão do caráter crítico da charge, identificando alguns elementos e inserindo-os como participantes para a construção de significados como presas, expressão facial e a fala da personagem da charge representada pela linguagem verbal. Assim, vemos que o estudante percebeu os recursos verbais (categoria 1) e não verbais (categoria 2). Nesse aspecto, consideramos ter o estudante selecionado os elementos verbais e não verbais que considerou relevantes para a construção da ideia do texto, mas não demonstrou uma compreensão ampla sobre a crítica e o humor contido na charge. Concordamos com Solé (1998) no sentido de que para ler é necessário manejar várias habilidades em conjunto. Dentre essas habilidades, destacamos o conhecimento de mundo essencial por ser um dos sistemas de conhecimento que instigam o processo de inferenciação por parte do leitor. Por se tratar do gênero charge, que apresenta uma relação intrínseca com acontecimentos do cotidiano, é fundamental que o leitor realize inferências que possam lhe auxiliar na construção de significados para o texto. Para tanto, o conhecimento de mundo configura-se como uma necessidade para que o leitor possa compreender determinadas escolhas do autor. Consideramos que a leitura do estudante foi realizada de maneira superficial e que para uma melhor compreensão faz-se necessário um trabalho mais efetivo de leitura do gênero em destaque.

O estudante I.L. identificou como traços humorísticos da charge a cor da imagem do presidente caricaturado de vampiro, suas presas, e sua roupa, configurando-se a presença da categoria (2) reconhecimento dos recursos não verbais. Tais elementos selecionados pelo aluno indicam que na busca de produzir sentido para o texto, ele relacionou os recursos verbais numa representação mental coerente (MAYER, 2005), porém, apesar de identificar que a charge traz a caricatura do presidente Michel Temer, não realiza inferências que possam justificar a relação da caricatura com o contexto social.

Podemos observar, agora, a produção do terceiro aluno acompanhada de sua transcrição.

Figura 34: Leitura e compreensão leitora de charges. Segunda atividade do aluno **G.B.**

Atividade 2: prática de leitura de charges

Observe que na charge houve a junção de elementos verbais e não verbais que auxiliam na construção do seu caráter crítico e humorístico. Faça uma leitura do texto, identifique as formas crítica e humorística que estão contidas no texto e registre-as a seguir:

CARÁTER CRÍTICO	CARÁTER HUMORÍSTICO
<p>QUANDO FALA EM CARÁTER ESTE VAMPIRO NÃO TEM NEM UM MAIS É ELE É MUITO MAL E SUGADOR TANTO DE SANGUE COMO DE IMPOSTOS.</p>	<p>É MUITO ENGRAÇADO A ROUPA DELE E AS PRESAS MELECADAS DE SANGUE.</p>

Fonte: Resultados da pesquisa

Caráter crítico: "Quando fala em caráter este vampiro não tem nem um mais é ele é muito mal e sugador tanto de sangue como de impostos."

Caráter humorístico: "É muito engraçado a roupa dele e as presas melecadas de sangue."

Percebemos, por meio do registro do estudante acerca do texto apresentado, que a leitura se deu a partir da identificação dos elementos imagéticos (categoria 2)

Com relação ao caráter crítico, ele qualifica a figura representada na charge como "má, sugadora de sangue e de impostos", ficando evidente a categoria (1) pela leitura dos recursos verbais e (2) pela leitura dos recursos não verbais do texto. O estudante ao mencionar: "Quando fala em caráter este vampiro não tem nem um" deixa transparecer que reconhece a qual contexto a charge se refere, porém, não consegue desenvolver uma compreensão ampla do texto.

O texto faz referência à cobrança abusiva de impostos por parte do governo. Então a escolha do produtor do texto pelo vampiro cujo referente é o presidente do país, revela a crítica social presente na charge que é a de denunciar as ações

maléficas desse governo que afetam a população no que se refere à cobrança excessiva de impostos.

Vejamos os resultados da terceira atividade de verificação referente à leitura e compreensão leitora de charges.

- **Terceira atividade de verificação da compreensão leitora dos estudantes: gênero charge (fig. 20).**

A terceira atividade constante no Apêndice 3 foi realizada a partir da charge a seguir, sob a nossa orientação, após uma leitura com atenção aos recursos verbais e não verbais, o aluno deveria produzir um texto constando sua compreensão sobre a charge.



Observemos a primeira mostra referente à terceira atividade

Figura 35: Leitura e compreensão de charges. Terceira atividade do aluno I.F.

Reforma Política
 Relação tratando sobre a grande roubalheira ele se refere a população representa os políticos que rouba as verbas do país e se refere ao povo brasileiro, se trata que os nossos representantes não estão nos representado como devia pior porque ele se refere a realidade de nosso país no momento

Fonte: Resultados da pesquisa

Faremos a transcrição do texto, inclusive com os desvios gramaticais, caso existam: *“Reforma política. Relação tratando sobre a grande roubalheira ele se refere a população representa os políticos que rouba as verbas do país e se refere ao povo brasileiro, se trata que os nossos representantes não estão nos representado como devia pior porque ele se refere a realidade do nosso país no momento”.*

No texto acima, ficou evidenciado que o estudante realizou várias inferências a partir da seleção, organização e relação que faz dos recursos verbais e não verbais presentes na charge.

O primeiro ponto a ser destacado pelo estudante foi o fato de a charge fazer referência à classe política “Reforma política”. A partir dessa observação, podemos perceber que os elementos visuais e verbais presentes no texto serviram de base para a conclusão do aluno, auxiliando-o na construção das informações. Sendo assim destacamos as categorias (1) e (2).

Concordamos com Canni e Coscarelli (2016) ao defenderem que “é preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles”. Nessa linha de raciocínio, concordamos que a charge, por meio de sua multimodalidade, deixa transparecer valores, informações e ideologias. O posto pelas autoras é comprovado à medida em que o estudante enfatiza a grande roubalheira do país. Dessa forma vemos que, a partir da imagem acompanhada de seus elementos verbais, o estudante consegue construir sentidos e

utiliza o conhecimento prévio para produzir suas inferências (categoria 3). Conforme Koch e Elias (2012), leitores ativos conseguem estabelecer relações entre conhecimentos construídos anteriormente e as novas informações contidas no texto.

Acerca do que foi pontuado pelas autoras sobre leitor ativo, destacamos que o estudante **I.F.** agiu ativamente ao relacionar a situação apresentada pela charge com o contexto social quando pontuou: "*nossos representantes não estão nos representado*". Dessa forma, o aluno teve sua atenção voltada para as pistas que o texto ofereceu dentre as quais vale destacar os signos verbais contidos na placa afixada à urna que faz alusão ao descaso por parte da classe política no que se refere à prestação de serviços ao povo. Nesse momento, vale destacar as categorias 1, 2 e 3 presentes.

Quanto ao nível de compreensão leitora do aluno **I.F.**, pontuamos que houve uma significativa evolução. Isso comprova a afirmação expressa por Solé (1998) de que aprender a ler é encontrar sentido e interesse na leitura que se realiza na escola. Entendemos que tal afirmação sinaliza a importância de que a escola venha a promover leituras que possibilitem aos estudantes o gostar de ler. Dessa forma, a escolha de textos que conjuguem linguagens verbal e não verbal pode proporcionar leitura mais prazerosas para os estudantes.

Passemos para a análise da atividade do outro estudante sobre charge.

Figura 36: Leitura e compreensão de charges. Terceira atividade do aluno **I.L.**

O TEXTO É INTERESSANTE POIS ABORDOU TEMAS ATUAIS COMO: A REFORMA POLITICA, AS FALSAS PROMESSAS QUE OS POLITICOS FAZEM PARA GANHAR O NOSSO VOTO, REPRESENTOU TAMBEM UM POUCO DO TRABALHO QUE ALGUNS POLITICOS FAZEM PARA O POVO. MOSTRA TAMBEM COMO É ESPERTA A CLASSE POLITICA QUE QUER LEVAR VANTAGEM EM TUDO. P O POVO SEMPRE ACREDITA NAS FALSAS PROMESSAS QUE ELES FAZEM SEMPRE QUE TEM ELEICAO. O TEXTO DEVE DESTAQUE A PALAVRA "PIOR" POIS SEMPRE DIZEM QUE VAO MELHORAR A NOSSA SITUACAO E SEMPRE ACABAM A PIORANDO.

Fonte: Resultados da pesquisa

Segue transcrição do texto do estudante: *"O texto é interessante, pois aborda temas atuais como: a reforma política, as falsas promessas que os políticos fazem para ganhar o nosso voto. Representou também um pouco do trabalho que alguns políticos fazem para o povo. Mostra também como é esperta a classe política que quer levar vantagem em tudo e o povo sempre acredita nas falsas promessas que eles fazem sempre que tem eleição. O texto deu destaque à palavra pior pois sempre dizem que vão melhorar a nossa situação e sempre acabam a piorando"*.

O texto do aluno **I.L.** apresenta evidências de que a leitura foi realizada numa perspectiva interativa, através da qual o estudante/ leitor estabeleceu um diálogo com os elementos da charge, dando condições de que fossem construídas significações. Assim, percebemos que houve o reconhecimento do verbal (categoria 1), do visual (categoria 2) e a ativação de conhecimentos prévios que possibilitaram a produção de inferências (categoria 3).

O estudante inicia sua escrita afirmando que o texto é interessante por abordar temas atuais. A partir dessa afirmação, reconhecemos a importância de que a partir dos textos podemos refletir sobre questões sociais, políticas, religiosas, dentre outras. Afinal a leitura é uma prática social porque ao lermos um texto ativamos valores, crenças e atitudes (KLEIMAN, 2002). Dessa forma, a leitura realizada pelo estudante, permitiu que ele selecionasse no texto os elementos necessários para o processamento textual. Ao mencionar que a charge aborda temas atuais, o estudante aponta a reforma política, as falsas promessas que os políticos fazem para ganhar o voto do povo e, em seguida, complementa afirmando que a classe política quer levar vantagem em tudo e continua afirmando que o povo acredita neles em tempos de eleição. Além disso, detectamos que o aluno fez alusão à palavra "PIOR" elemento verbal destacado na placa em vermelho, explicando-a da seguinte forma: *"sempre dizem que vão melhorar a nossa situação e sempre acabam a piorando"*. Tal observação sinaliza que percebeu os sentidos provocados pela mudança de cor da palavra que se configura como um aspecto multimodal, o que comprova que reconhece elementos verbais (1) que são essenciais para a construção de sentidos. Pelo que foi pontuado, é perceptível que o estudante se apoiou nos elementos oferecidos pelo texto para produzir tais significados. Dessa maneira, enfatizamos a importância do contexto para a produção de sentidos no momento da leitura. A esse respeito, Koch e Elias (2012) sinalizam que para haver interação é necessário que

haja semelhança entre seus contextos. A exemplo disso, pontuamos que o estudante interagiu com o texto integrando as experiências advindas de suas vivências, o que possibilitou-lhe realizar inferências e produzir sentidos para o texto (3).

É evidente a evolução do estudante quanto à sua competência leitora, à medida que consegue selecionar elementos verbais e não verbais do texto, relacioná-los, integrá-los aos conhecimentos prévios que possui e produzir sentido (MAYER, 2005). Podemos concluir que a cada leitura é nos damos a chance de evoluir e que o ensino da leitura deve ser uma prática adotada pelo professor com vistas a atingir resultados positivos de forma progressiva.

Vejamos outro resultado:

Figura 37: Leitura e compreensão de charges. Terceira atividade do aluno **G.B.**

REFORMA POLITICA

É SOBRE UMA REFORMA POLITICA QUE FAVORECE AOS PROPRIO POLITICOS.
 UMA IMAGEM MUITO FORTE ONDE O POLITICO-CORRUPTO SUPER FATURA OBRAS.
 RELAÇÃO DE INSEGURANÇA POLITICA.
 É O POLITICO QUE REPRESENTA,
 TA REPRESENTADO O MALFEITOR INJUSTO E CI REFERE-SE AOS POLITICOS CORRUPTO.
 QUE NA MAIORIA DAS VEZES ELAS SUPER FATURA AS OBRAS,
 A PLACA, A URNA, E A CARROÇA COM DINHEIRO PORQUE É UM ABSURDO ISTO.

Fonte: Resultados da pesquisa

Vamos à transcrição do texto do estudante: "Reforma política. É sobre uma reforma política que favorece aos próprio políticos. Uma imagem muito forte onde o próprio político corrupto super fatura obras. Relação de insegurança política. E o político que representa tá representado o malfeitor injusto e ci refere-se aos políticos corruptos. Que na maioria das vezes eles super fatura as obras. A placa, a urna, e a carroça com dinheiro porque e um absurdo isto".

O estudante inicia seu texto fazendo referência ao enunciado trazido na parte superior da charge. Assim, traz a afirmação de que a reforma política só beneficia os próprios políticos. Dando sequência ao processamento do texto, o aluno enfatiza que a imagem da charge remete ao superfaturamento em obras. Em seguida, o estudante

acrescenta ao texto as seguintes informações: "relação de insegurança política". "E o político que representa". "Tá representado o malfeitor injusto e se refere aos políticos corruptos". As informações trazidas pelo estudante, revelam que ao ler o texto verbo-visual, considerou os aspectos multimodais expressos a partir das formas verbais (categoria 1) e não verbais (categoria 2) aparentes no texto. Ao passo que o aluno seleciona os elementos, ele também os organiza na direção de encontrar no contexto social situações que possam auxiliar na compreensão da charge. Para este fim, estabelece relações, produz inferências, (categoria 3) e constrói de forma progressiva o sentido do texto. O percurso realizado pelo estudante, buscando chegar à compreensão, demonstra que, ao apoiar-se nos elementos textuais de natureza verbal e não verbal (imagens, cores, palavras, etc), o leitor atua como um estrategista, ao passo que faz uso de uma série de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual (KOCH, 2002). Comprovamos o que foi afirmado pela autora quando, ao final do texto, o estudante **G.P.**, na tentativa de reafirmar suas ideias, faz menção a alguns elementos da charge (placa, urna, carroça com dinheiro) dizendo achar um absurdo tudo isso. Nesse momento, inferimos que o aluno referiu-se aos problemas relacionados à classe política e denunciados a partir do texto verbo-visual. Essa ação revela que, ao agir estrategicamente o leitor adquire autonomia no processo de leitura e passa a formular hipóteses acerca do texto e a tomar posições de aceitar ou de criticar o que é posto.

No próximo subtópico, serão analisadas as respostas dos estudantes às perguntas envolvendo as tiras selecionadas para leitura e compreensão. Assim como nas práticas de leitura de charges, o *corpus* para análise foi constituído pela produção de três estudantes que participaram de todas as oficinas envolvendo tiras.

5.2 Análise de resultados acerca da leitura e compreensão de tirinhas

Esta seção será dedicada à verificação da compreensão leitora dos estudantes com relação ao gênero tira. Das quatro tiras disponibilizadas para leitura durante as oficinas pedagógicas, duas delas foram inseridas em atividades que objetivaram a verificação do nível de compreensão leitora dos estudantes. A seguir iniciaremos as análises das respostas dos estudantes às questões de compreensão relativas aos textos trabalhados de forma que apresentaremos as questões e as respostas dadas pelos alunos individualmente.

Vejamos a tira (**fig. 22**) que fez parte da primeira atividade de verificação que consta no Apêndice 4 desta dissertação e as perguntas seguida das respostas dadas pelos estudantes de forma individual.



Seguem as perguntas sobre o texto e as respostas dos estudantes:

- **No primeiro quadrinho, o que Mafalda está fazendo? Quais elementos presentes no texto serviram de base para a constatação de sua resposta?**

E.P. - Sentada ouvindo as notícias. A presença de um rádio e o balão que contém a notícia.

L.Y. - Ouvindo o rádio. O balão vindo do rádio mostrando que está saindo fala e ela sentada em frente ao rádio.

M.A. - Mafalda está ouvindo as notícias no rádio. Quando ele fala que são as últimas notícias, ela desliga bem ligeiro assustada.

Conforme as respostas obtidas, consideramos que os estudantes observaram os recursos verbais (categoria 1) e não verbais (categoria 2) presentes no primeiro quadrinho da tira, o que facilitou a resposta à pergunta. É possível identificar a partir

da resposta dos estudantes, que reconheceram o balão como elemento que apresenta a fala de alguém. A partir dessas respostas, é possível perceber que selecionaram e relacionaram recursos verbais e não verbais na com o objetivo de compreender o texto (MAYER, 2005).

- **No segundo quadrinho, não há elementos verbais. A partir da observação dos elementos não verbais presentes na cena, que leitura pode ser realizada?**

E.P. - A da expressão facial dela ao olhar para o globo terrestre e fazer associações às notícias.

L.Y. - Que pela expressão dela, ela não ficou satisfeita com o que ouviu.

M.A. - Mafalda vai procurar o globo para observar e fica pensando meu Deus tamos fritos.

As respostas dadas pelos estudantes à pergunta foram satisfatórias e demonstraram que eles realizaram a leitura da imagem (categoria 2) com atenção aos detalhes apresentados. Observamos que todos os estudantes fizeram menção à expressão facial apresentada pela personagem Mafalda ao olhar para o globo terrestre. Isso comprova que, ao observarem a imagem, realizaram a leitura numa perspectiva multimodal, ou seja, com atenção às estruturas visuais que, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), formam significados assim como as estruturas linguísticas. Deste modo, percebemos que, o segundo quadrinho exigia que fossem observadas certas estruturas visuais como a expressão facial da personagem Mafalda ao direcionar o olhar para o globo terrestre. Nessa direção, percebemos que o participante **E.P.** apesar de não descrever os sentimentos da personagem, aponta para o fato de a expressão facial da garota estar relacionada com a notícia que ela escutou. Isso demonstra que houve a leitura dos implícitos presentes no texto a partir do reconhecimento das estruturas visuais (categoria 2) .

Chamou-nos atenção os termos utilizados pela estudante **M.A.** com relação ao que Mafalda pode ter pensado ao olhar para o globo terrestre após ter escutado as

notícias: "meu Deus, tamos fritos". Isso comprova que a estudante acionou seu conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, "aqueles alusivos às vivências pessoais" (KOCH e ELIAS, 2012, p. 42) para realizar inferências direcionadas ao pensamento da personagem no contexto da tira, ficando clara a presença da categoria (2) que diz respeito ao reconhecimento dos recursos não verbais e da categoria (3) mobilização de conhecimentos prévios a partir da observação dos recursos do texto.

- **Com relação ao último quadrinho, o que podemos deduzir a partir da fala e da expressão facial de Mafalda?**

E.P. - Tristeza devido às notícias do mundo que ela ouviu anteriormente através do rádio. A fala dela insinua que o planeta estaria doente por causa da criminalidade, guerras, etc.

L.Y. - Que o mundo tá muito "doente" pelas notícias que ela ouviu.

M.A. - Ela está falando com o globo: se você tivesse fígado, estaria tudo perdido, hein?

A resposta dada pelo estudante **E.P.** comprova que, ao realizar a leitura dos elementos verbais (categoria 1) representativos da fala da personagem, utilizou estratégias que lhes possibilitaram produção de sentidos (categoria 3). No terceiro quadrinho, a fala da personagem Mafalda, "SE VOCÊ TIVESSE FÍGADO QUE HEPATITE, HEIN?", atribui ao planeta terra à condição de estar doente. Nesse enunciado, o conhecimento acerca do significado da palavra hepatite foi essencial para que o estudante realizasse inferências (categoria 3). Dessa forma, recorreu ao conhecimento linguístico que de acordo com Kleiman (2016), possibilita a identificação dos conceitos relacionados ao léxico que se tornam fundamentais para que ocorra o processamento textual. Dessa forma, a resposta dada pelo aluno **E.P.** demonstrou o domínio do conhecimento linguístico, especialmente com relação à palavra hepatite, constituindo-se como essencial para que fosse capaz de inferir, com base no contexto, acerca do sentido da expressão dita por Mafalda. A resposta desse estudante também

revela que além do conhecimento linguístico, também fez uso do conhecimento de mundo, o que deu condições de inferir que o planeta estaria doente por causa da criminalidade, das guerras, etc. As demais respostas foram mais superficiais, porém foi notório que os estudantes relacionaram o sentido provocado pela fala de Mafalda aos acontecimentos representados nos quadrinhos anteriores, podendo ser pontuada a categoria (1) apenas não expressaram de maneira tão explícita, trazendo exemplificações como as do estudante **E.P.**

- **Onomatopeia é uma figura de linguagem na qual se reproduz um som com um fonema ou palavra (<https://pt.wikipedia.org>). Com base na definição apresentada: em qual dos quadrinhos podemos observar a utilização de onomatopeia? Para que ela foi utilizada?**

E.P. - No primeiro quadrinho. Para representar o som do rádio ao ser desligado.
L.Y. - No primeiro quadrinho. Para indicar que o rádio foi desligado.
M.A. - A primeira notícia ela entendeu que as coisas não estão muito boas pro mundo. Para informar as notícias.

Nessa questão, esperamos que os alunos refletissem sobre a intenção ao empregar a onomatopeia. O enunciado trazia a definição da palavra o que, ao nosso ver, viabilizaria o processo de inferenciação e, portanto, de produção de sentidos por parte do leitor. Nessa linha de pensamento, consideramos satisfatórias as repostas dos dois primeiros estudantes nas quais podemos identificar a categoria (1) que se refere à observação dos elementos verbais, como também da categoria (3) pelo fato de ter se verificado a produção de inferências, "para indicar que o rádio foi desligado". Por outro lado, a estudante **M.A.** não atendeu ao esperado e sua resposta foi incoerente e insatisfatória. Julgamos que a estudante pode não ter compreendido o enunciado da questão, fato determinante para uma resposta eficaz. Em contrapartida, os estudantes **E.P.** e **L.Y.** conseguiram relacionar as orientações do enunciado ao

contexto da tira, identificando de forma correta a onomatopeia e o quadrinho no qual ela aparece.

Concluída a análise das respostas dos estudantes à primeira atividade de verificação com o texto verbo-visual tira, passemos agora para a segunda atividade que consta no Apêndice 5 a ser realizada a partir da leitura da seguinte tira (**fig. 24**):



Adiante, observemos as perguntas acerca do texto seguida das respostas dos estudantes.

- **O que parece indicar a expressão facial das crianças no primeiro quadrinho ao dizerem que estão brincando de governo?**

E.P. - Graça.

L.Y. - Parece indicar felicidade.

M.A. - Eles estão com cara de irônicos porque o governo só faz nos fazer de bobos.

O enunciado da questão induzia os estudantes à observação dos recursos verbais e não verbais presentes no primeiro quadrinho. Para tanto, a resposta teria que estar em concordância com os aspectos relacionados tanto ao modo verbal quanto ao modo não verbal. Dessa forma, a leitura passa a ser realizada na perspectiva da multimodalidade que, conforme Dionísio (2011), sinaliza para a multiplicidade de modos inseridos numa representação ou numa comunicação, todos

contribuindo para a produção de sentidos. Nesse contexto, destacamos que a resposta dos estudantes **E.P. e M.A.** revelam que, ao observarem as expressões faciais das crianças e a resposta dada por elas, os alunos apropriaram-se do conceito subjacente à palavra governo e do conhecimento contextual, apresentando suas respostas nas quais é possível observar traços de crítica com relação aos governantes. Já a resposta da aluna **L.Y.** está mais concentrada no aspecto visual em que tomou como referência a expressão facial das crianças.

- **Que efeito de sentido é provocado pelas alterações que aparecem nas letras no terceiro quadrinho?**

E.P. - Ironia.
L.Y. - Indica intensidade.
M.A. - As letras estão mais escuras para destacar esse assunto irônico política.

Sabemos que a multimodalidade também abrange alterações textuais como negrito, sublinhado, tamanhos da fonte, dentre outros aspectos. Dessa forma, observamos que os, estudantes de uma maneira geral, identificaram que o recurso negrito utilizado no trecho "**NÃO VAMOS FAZER ABSOLUTAMENTE NADA**" despertaram sentidos relacionados à ironia (**E.P. e M.A.**) e intensidade (**L.Y.**). Pelas respostas, podemos perceber que atentaram para o fato de que as alterações numa fonte não se dão de forma aleatória, mas com intenções, destacando-se a presença da categoria (1), e da categoria (2) pela observação dos recursos não verbais e da categoria (3) pela inferência quanto ao sentido que o negrito promove. Portanto, cabe ao leitor a ação de não apenas identificá-las, mas de numa postura ativa diante do texto utilizar-se de estratégias capazes de auxiliá-lo na produção dos sentidos provocados por tais marcas textuais.

- **Descreva o comportamento das crianças no último quadrinho. Que relação podemos fazer com a fala de Mafalda?**

E.P. - Uma das crianças está com os pés na mesa, outra dormindo e a Mafalda por cima da mesa. A relação com a fala de Mafalda é a falta de interesse em fazer algo.

L.Y. - Que eles vão ficar sem fazer nada. Apenas sentados e escorados.

M.A. - Estão achando bom não fazer nada igual ao governo.

A questão pedia para que os estudantes fizessem uma leitura dos aspectos visuais da cena e os relacionasse com os aspectos verbais constituintes da fala da personagem Mafalda que traz um trecho em negrito, já explorado na questão anterior. Com isso, pretendíamos que os alunos estabelecessem relações entre os modos verbal e visual do último quadrinho, produzindo sentidos. É possível perceber, a partir das respostas dos estudantes, que apenas o aluno **E.P.** descreveu o comportamento das crianças no último quadrinho da tira, sendo assim evidenciamos a categoria (2) e (3) pela produção de inferência e que os demais, apesar de não terem feito a descrição de forma explícita, estabeleceram relação entre os recursos verbais (1) e não verbais (categoria 2). Desse modo, o estudante **E.P.** deixou claro que a falta de interesse em fazer algo mantinha relação com a fala de Mafalda. Já a estudante **L.Y.** afirmou: "eles vão ficar sem fazer nada. Apenas escorados". Por fim, a resposta dada pela estudante **M.A.**, deixa claro que as crianças, assim como o governo não estão fazendo nada.

- **A partir do humor o texto pretende fazer uma crítica. Que crítica é essa?**

E.P. - Crítica ao governo que não trabalha com foco em questões como educação, saúde.

L.Y. - Que o nosso governo não faz NADA fica apenas se escorando.

M.A. - As crianças estão apenas relaxando. Um dormindo com os pés na mesa, outro debruçado na mesa de olhos fechados simbolizando nossos políticos que ficam só pensando em ganhar uma propina para votar contra nosso povo.

Pelas respostas dos estudantes, é possível perceber que conseguiram identificar a crítica implícita na tira. Nesse aspecto, achamos importante destacar que a junção dos elementos verbais aos não verbais ofereceram pistas para que os estudantes pudessem garantir o processamento textual. Assim, multimodalidade da tira que se configura auxiliou os estudantes a produzirem significados. Acerca disso, Kress e van Leeuwen (1996, p. 270) defendem que "a linguagem escrita sozinha não é mais suficiente como cerne de atenção para os envolvidos na construção de significado". A partir da afirmação do autor, é possível defender que o entrosamento obtido a partir do verbal e do não verbal favorece a produção de sentidos por parte do leitor. Deste modo, detectamos que os estudantes obtiveram êxito nas suas respostas e conseguiram identificar a crítica a ser transmitida a partir da tira. Vimos que os estudantes denunciaram a partir das suas respostas problemas sociais ocasionados pelo descaso político. Isso foi detectado na resposta do estudante **E.P.** que denunciou a falta de interesse por parte do governo com as questões referentes à educação e saúde, estando presente a categoria (3) que representa a utilização dos conhecimentos prévios por parte do estudante "crítica ao governo que não trabalha com foco em questões como educação, saúde". Temos, portanto a presença da categoria (3). A aluna **L.Y.**, apesar de ter sido mais sucinta em sua resposta, quis chamar atenção para a falta de iniciativa dos governantes em trabalhar pela população, quando respondeu: ..."o governo não faz NADA fica apenas se escorando". Pela enfoque da estudante, a categoria (3) foi contemplada, pois as inferências foram produzidas ao observarem que a imagem denunciava a falta de iniciativa do governo. Chamou nossa atenção o uso de letras maiúsculas na palavra "NADA" como forma de evidenciar o desatenção do governo para com as causas sociais. Já a aluna **M.A.** contempla em sua resposta um problema que envolve a política brasileira: a corrupção. Podemos concluir, diante das respostas dadas pelos

estudantes à questão, que muniram-se de estratégias leitora suficientes para identificarem a crítica social trazida pelo texto e fica também evidente a categoria (3).

Identificamos nesses resultados com charges e tiras a progressão de compreensão textual e de performance leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos as contribuições da multimodalidade textual nas práticas de leitura e letramento dos estudantes de uma turma de Fase 4 da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de práticas leitoras utilizando os textos verbo-visuais: charges e tiras. Para este fim, foram realizadas oficinas pedagógicas a partir das quais os estudantes tiveram a possibilidade de ter acesso aos textos que circulam no meio impresso e digital.

As oficinas pedagógicas fizeram parte da pesquisa-ação, uma metodologia de pesquisa que tem como principal objetivo intervir na realidade em busca de resolver ou de esclarecer os problemas observados (THIOLLENT, 2011). Dessa forma, esse tipo de pesquisa apresenta-se como fundamental no escopo do Mestrado profissional já que este exige que sejam realizadas interferências pedagógicas com olhar metodológico, científico e teórico. Sendo assim, a pesquisa-ação oferece condições para que o pesquisador possa atuar na realidade em prol de resultados positivos no que diz respeito aos problemas detectados.

Nossa experiência de pesquisa concretizou-se com alunos da Fase 4 da EJA que corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Foi detectado que esses alunos demonstravam uma forte resistência às leituras solicitadas no ambiente escolar, além de apresentarem um baixo nível de proficiência leitora. Isso configurou-se como um problema para nossa prática pedagógica.

Observamos que os estudantes integrantes das turmas de EJA são, em sua maioria, jovens que estão ligados à tecnologia. Esse contato próximo com os recursos tecnológicos permite que os estudantes tenham acesso a materiais de leitura com fortes traços de multimodalidade a ser identificada pela presença de uma variedade de formas de linguagem que os tornam atrativos para o leitor.

Nesse enfoque, destacamos a rica oportunidade dos alunos de terem acesso aos multiletramentos que se caracterizam por abranger dois aspectos os quais contemplam a multiplicidade de culturas que representam a sociedade em suas dimensões sociais e a multiplicidade de formas de interação (multimodalidade) que

caracterizam os textos em nossa vida diária (COPE; KALANTZIS, 2000). Dessa forma a leitura desses textos permitiu a observação atenta, por parte dos estudantes, quanto às formas de constituição e às ideias transmitidas por essas múltiplas formas que constituem os textos verbo-visuais.

Durante o processo de intervenção, ofertamos o contato dos estudantes com os textos e com os diferentes suportes de circulação dos textos. Para este fim, promovemos práticas leitoras no site do *Jornal do Commercio*, para leitura de charges e no jornal impresso para leitura de tiras. Ao fazer uso dessas práticas de leitura em suportes impressos e digitais, os estudantes puderam apropriar-se de práticas de letramento que se constituem pelo uso da leitura e da escrita como práticas sociais (KLEIMAN, 2005). Assim, percebemos a contribuição trazida por essas práticas nas quais os estudantes de EJA puderam conhecer a estrutura organizacional de cada suporte.

Vimos como importante contribuição, as práticas de leitura que ocorreram a partir do acesso ao jornal digital, pelo fato de que proporcionaram aos estudantes o contato com outras formas de letramento: o digital que conforme Xavier (2013) configura-se como uma necessidade de sobrevivência diante das exigências da sociedade atual no que diz respeito ao uso das tecnologias. Destacamos que grande parte dos estudantes demonstrou maior facilidade para interagir com o site. Por outro lado, ainda houve os que apresentaram algumas dificuldades por não manterem contato diário com as tecnologias. Esse foi o momento de solicitarmos a colaboração dos mais experientes para que pudessem trabalhar em conjunto, assim auxiliando o outro em suas dificuldades o que para Kleiman (2005) configura-se como um *evento de letramento*.

Outro ponto que pensamos ser pertinente destacar nesta pesquisa, refere-se às contribuições trazidas pela multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; 2006; DIONISIO, 2007, 2011, 2014, 2013) através da qual os estudantes conseguiram ampliar a visão de leitura para uma perspectiva de produção de sentidos a partir dos diferentes modos de linguagem a que tiveram acesso por meio dos textos verbo-visuais.

Verificamos que ao adotarmos as categorias de análise embasadas nos conceitos de Mayer (2005), nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco para a EJA (PERNAMBUCO, 2012c) e nas estratégias leitoras apresentadas por Koch e Elias (2012) houve a condição de desenvolver nos estudantes as habilidades de leitura de textos verbo-visuais. Assim, foi possível desenvolver a consciência de que cada modo seja verbal ou visual contribui para o sentido do texto e o leitor, enquanto construtor de sentido, deve estar atento para perceber a função que cada elemento assume no texto e os sentidos possíveis de serem produzidos por meio das inferências realizadas pelo leitor.

As categorias de análise permitiram que pudéssemos identificar, a partir das produções dos estudantes, sua capacidade para ler os recursos verbais e não verbais atribuindo-lhes sentido. Como também sinalizaram a produção de inferências, principalmente a partir do conhecimento de mundo através do qual estudantes associaram o texto ao contexto social para produzirem sentido, alcançando a compreensão.

A leitura dos documentos oficiais do estado de Pernambuco direcionados à modalidade EJA (PERNAMBUCO, 2012) permitiu também um enriquecimento da prática pedagógica através das orientações trazidas pelos documentos quanto às expectativas de aprendizagem para leitura em diferentes discursos que abrangem a questão da multimodalidade dos textos.

Os dados acima evidenciam a relevância da pesquisa e sua contribuição para a EJA, tendo atingido os objetivos que propomos no início desse trabalho de pós-graduação para o ensino de Língua Portuguesa.

Pontuamos que, durante a pesquisa, deparamos-nos com um problema comum em turmas de EJA: a evasão. Inicialmente, quando da aplicação do questionário diagnóstico, tínhamos 25 alunos participantes, porém, no decorrer do trabalho, esse número passou para 15. No entanto, ainda assim, conseguimos realizar acompanhamento dos alunos, selecionando aqueles que permaneceram mais assíduos.

Consideramos importante que outros trabalhos semelhantes possam ser realizados a fim de aprofundar discussões acerca da leitura pelo viés da multimodalidade dos textos.

Tornam-se relevantes as oportunidades ofertadas pelo Mestrado Profissional em Letras, por nos dar condições de intervir diretamente sobre os problemas detectados em nossa prática na tentativa de solucioná-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AOKI, Virgínia (Org.). EJA, Moderna: **Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador**. São Paulo: Moderna, 2013.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 96 - 99.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais; tradução Milton Camargo Mota**. - 1ª ed., - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **CNE/ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em novembro/2016.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: volume 2**/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002b.

_____. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. - Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras. Recife, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacie learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital**. 3 ed. - Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

_____, Carla Viana. CANI, Josiani Brunetti. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiani Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramentos: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In SILVA, K. A. da S; ARAUJO, J. Letramentos, **discursivos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2015.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. p. 177-196. In. MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. - 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Multimodalidade e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1986.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, maio/agosto, n.14, 2000.

JOLIBERT, Josette. **Formar crianças leitoras/ produtoras de textos.** Proposta de uma problemática integrada. In: TEBEROSKY, Ana. (Org.). Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem;** tradução Marina Appenzeller. 14ª ed., - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9ª ed., - Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? - Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 16ª ed., Campinas, SP - Pontes Editores, 2016.

_____, Angela. (Org.). **Os Significados do Letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. - 3 ed., - São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Koch, Ingedore Grunfeld. **Desvendando os segredos do texto.** 2 ed., - São Paulo: Cortez, 2002

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 10 ed., 4ª reimp. - São Paulo: Contexto, 2016.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. **Reading images. The grammar of visual design.** 2 ed. London: Routledge, 2006.

_____. **Reading images. The grammar of visual design.** 2 ed. London: Routledge, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

LOBO, Luiz. A experiência de Angicos. In **Em aberto**, vol. 26 nº 90, Brasília jul/ dez 2013, p. 123 - 129.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.

MACHADO, Margarida Maria. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Disponível em: <http://repositório.bc.ufg.br/tede/handle/ri/13005>. Acesso em 14/12/2017.

MAYER, Richard. **Multimedia learning**. Cambridge University Press, [s.d.], 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Fala, letramento e inclusão social**. - 1ª ed., 2ª reimp., - São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida/ Cláudia Regina de Paula, Marcia Cristina de Oliveira** - Curitiba: Ibpex, 2011.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros na Sala de Aula, 2013a.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros na sala de aula Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos, Recife, 2013b.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares, Recife, 2012a.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.** Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, Recife, 2012b.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.** Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos, Recife, 2012c.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos.** 1 ed., 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica/ FHC - FUMEC, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana, org. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 3 ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações.** In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012

SANTOS, Carmi Ferraz. **Mediação de leitura:** um desafio para formação de leitores em ambientes escolares. Consórcio MEC/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; Giovanetti, Maria Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 4. ed., 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** - 4 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Cláudia Schilling - 6 ed., - Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In. COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.16 - 29.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA DIRECIONADO AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Faixa etária:

15 a 19 anos

35 a 39 anos

20 a 24 anos

40 a 44 anos

25 a 29 anos

45 a 49 anos

30 a 34 anos

Acima de 50 anos

3. Você gosta de ler?

Sim

Não

4. Ao ler um texto, você prefere:

os textos digitais.

os textos impressos.

5. Você gosta mais de textos:

constituídos apenas por palavras.

constituídos apenas por imagem.

constituídos por palavras e imagem.

6. O suporte mais utilizado em seu cotidiano para realizar leituras é:

() o computador

() o celular

() os livros

() os jornais

() as revistas

APÊNDICE 1 – SUGESTÃO 1

Roteiro didático: Leitura de charges numa perspectiva multimodal

Conteúdo: Gênero textual charge

Objetivos:

- Reconhecer o gênero charge e seu propósito comunicativo;
- Realizar a leitura do texto, atentando para a contribuição dada por cada elemento inserido na superfície textual;
- Promover o contato dos estudantes com charges a partir de suportes impressos e digitais.

Recursos:

- jornais, data show, computador.

Sugestões de atividades:

- Apresentação de charges para que sejam analisadas as características referentes à composição do gênero;
- Identificação e seleção dos recursos verbais e não verbais que constituem a charge;
- Discussão sobre os efeitos de sentidos provocados pela presença de marcas textuais (negrito, letras maiúsculas, pontuação, entre outros);
- Levantamento de questões acerca dos recursos utilizados no texto que contribuem para seu caráter crítico e humorístico;
- Motivação pela busca de estratégias de ativação de conhecimentos prévios a fim de que sejam produzidas inferências, com base nos recursos empregados no texto a fim de compreendê-lo;
- Pesquisa charges em jornais ou sites;
- Realização de atividades de leitura e compreensão de charges;
- Produção de texto contemplando a compreensão da charge.

Avaliação:

- Compreensão do propósito comunicativo do gênero;
- Reconhecimento do que são recursos verbais e não verbais;
- Análise da compreensão leitora através de atividades de produção textual.

APÊNDICE 2 - SUGESTÃO 2

Roteiro didático: Leitura e compreensão de tiras numa perspectiva multimodal

Conteúdo: Gênero textual tira

Objetivos:

- Reconhecer o gênero tira e seu propósito comunicativo;
- Reconhecer a estrutura composicional da tira;
- Relacionar recursos verbais e não verbais na produção de sentido do texto;
- Reconhecer efeitos de sentido provocados por marcas textuais;
- Identificar traços de humor e crítica presentes no texto.

Recursos:

- Jornais, revistas, sites, data show, computador.

Sugestões de atividades:

- Apresentação de tiras para que sejam discutidos aspectos referente à estrutura do gênero;
- Identificação e seleção dos recursos verbais e não verbais que participam da construção do texto;
- Discussão acerca dos efeitos de sentido provocados pela presença de marcas textuais (negrito, uso de letras maiúsculas, entre outros);
- Identificação dos elementos que auxiliam na construção do humor, da crítica ou da ironia to texto;
- Motivação pela busca de estratégias de ativação de conhecimentos prévios a fim de que sejam produzidas inferências, com base nos recursos empregados no texto a fim de compreendê-lo;
- Pesquisa de tiras em jornais, revistas ou sites para leitura em duplas;
- Realização de atividades de leitura e compreensão de tiras;
- Atividades contemplando a compreensão de tiras.
- Produção de tiras;

Avaliação:

- Compreensão do propósito comunicativo do gênero;
- Reconhecimento do que são recursos verbais e não verbais;
- Análise da compreensão leitora através de atividades de compreensão leitora de tiras
- Análise da produção textual de tiras.

APÊNDICE 3

Escola

Aluno(a): _____ série: _____

Professora: Maria Silvania Arruda Alves

Disciplina: Português

ATIVIDADE 1 - SONDAAGEM

1. Você considera que a imagem apresentada é um texto?

() Sim () Não

Justifique:

2. Escreva sobre o que foi apresentado a partir da imagem.

APÊNDICE 4Escola

Aluno (a): _____ série: _____

Professora: Silvania Arruda

Disciplina: Língua Portuguesa

Atividade 2: prática de leitura de charges

1. Observe que na charge houve a junção de elementos verbais e não verbais que auxiliam na construção do seu caráter crítico e humorístico. Faça uma leitura do texto, identifique as formas crítica e humorística que estão contidas no texto e registre-as a seguir:

CARÁTER CRÍTICO	CARÁTER HUMORÍSTICO

APÊNDICE 6

Escola

Aluno (a): _____ Série: _____

Professora: Silvania Arruda

Disciplina: Língua Portuguesa

Atividade - Prática de leitura de tirinhas

Leia o texto a seguir:



1. Observe que o texto está organizado em três quadrinhos e apresenta uma sequência lógica: situação inicial, complicação e fim.

a) No primeiro quadrinho, o que Mafalda está fazendo? Quais elementos presentes no texto serviram de base para a constatação de sua resposta?

b) No segundo quadrinho não há elementos verbais. A partir da observação dos elementos não verbais presentes na cena, que leitura pode ser realizada?

c) Com relação ao último quadrinho, o que podemos deduzir a partir da fala e da expressão facial de Mafalda?

2. Leia a definição extraída do site Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org>):

Onomatopeia é uma figura de linguagem na qual se reproduz um som com um fonema ou palavra.

Com base na definição apresentada:

- a) Em qual dos quadrinhos podemos observar a utilização de onomatopeia?
- b) Por que ela foi utilizada?

APÊNDICE 7

Escola

Aluno (a): _____ Série: _____

Professora: Silvania Arruda

Disciplina: Língua Portuguesa

Atividade - Prática de leitura de tirinhas

Leia o texto a seguir:



1. O que parece indicar a expressão facial das crianças no 1º quadrinho quando dizem que estão brincando de governo?
2. Que efeito de sentido é provocado pelas alterações que aparecem nas letras no 3º quadrinho?
3. Descreva o comportamento das crianças no último quadrinho. Que relação podemos fazer com a fala de Mafalda?
4. A partir do humor o texto pretende fazer uma crítica. Que crítica seria essa?