



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**WESLIN DE JESUS SANTOS CASTRO**

**ENSINO DA LEITURA SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA CRÍTICA:  
TRABALHANDO COM TEXTOS DE CAMPANHA COMUNITÁRIA**

**SÃO CRISTÓVÃO – SE**

**2018**

**WESLIN DE JESUS SANTOS CASTRO**

**ENSINO DA LEITURA SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA CRÍTICA:  
TRABALHANDO COM TEXTOS DE CAMPANHA COMUNITÁRIA**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Taysa Mércia Santos Souza Damaceno.

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

C367e Castro, Weslin de Jesus Santos  
Ensino da leitura sob a perspectiva discursiva crítica :  
trabalhando com textos de campanha comunitária / Weslin de  
Jesus Santos Castro ; orientadora Taysa Mércia dos Santos Souza  
Damaceno.– São Cristóvão, SE, 2018.  
101 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade  
Federal de Sergipe, 2018.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Análise do discurso. 4. Material  
didático. I. Damaceno, Taysa Mércia dos Santos Souza, orient. II.  
Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS/SC

Profletras  
mestrado profissional

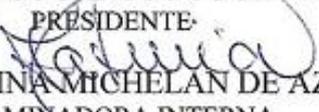
ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA PELO ALUNO WESLIN DE JESUS SANTOS CASTRO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS. Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às dez horas, no Auditório de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado do estudante **Weslin de Jesus Santos Castro**, composta pelos professores doutores: **Taysa Mercia dos Santos S. Damaceno** (Presidente da Banca), **Isabel Cristina Michelin de Azevedo** (membro interno) e **Maria da Penha Casado Alves** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentados sob o título **Ehino de leitura sob a perspectiva discursiva crítica: Trabalhando com textos de campanha comunitária**. A orientadora assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão passou a palavra ao candidato, informando que o mesmo dispunha de 20 minutos para a apresentação. Terminada a exposição do mestrando a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, informando que cada examinador dispunha de 20 minutos para arguição. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho, considerando o estudante **"Mestre Profissional em Letras"**. Esse resultado será incorporado no Histórico Escolar da referida estudante. Para constar, eu, Isabel Cristina Michelin de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", 20 de fevereiro de 2018.

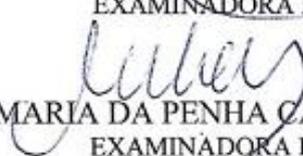
- APROVADA  
 APROVADA COM RESTRIÇÃO  
 REPROVADA

Parecer:

*Trabalho consistente e adequado aos propósitos do Profletras, com perfil altamente profissional em diferentes realidades pedagógicas.*

  
TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO  
PRESIDENTE

  
ISABEL CRISTINA MICHELIN DE AZEVEDO  
EXAMINADORA INTERNA

  
MARIA DA PENHA CASADO ALVES  
EXAMINADORA EXTERNA

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por seu amor incessantemente comunicado e pela força dada para a realização desse trabalho.

À coordenação do PROFLETRAS, pelo empenho em trazer e manter este programa de mestrado, permitindo que os professores de nosso estado avancem em sua formação continuada e aprimorem sua atuação profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido.

A minha orientadora, Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, pela solicitude, pela credulidade e pelo engajamento com que me acompanhou na condução desta pesquisa.

Aos professores do PROFLETRAS, por todo conhecimento compartilhado e construído.

Ao mestre e amigo, José Araújo Filho, pela inspiração e pelo apoio dados desde muito antes de minha vida acadêmica e profissional.

Ao Prof. Dr. Renilson Santos Oliveira, pela motivação e contribuição dadas ao encaminhamento de meu percurso profissional.

A minha esposa e ao meu filho, por legitimarem em minha vida a presença concreta do amor e por cumularemos os meus dias de sempre novos motivos para prosseguir.

Aos meus pais e a meu irmão, que constituem todas as referências de minha identidade, sem as quais não conseguiria dizer uma palavra sobre mim.

A tia Sara, por todo auxílio e encorajamento dados a mim e a minha família.

Aos colegas de turma, pelo companheirismo e pela animação vividos, fundamentais para o meu crescimento profissional e humano.

À equipe diretiva da E. E. J. P. C, pela colaboração gratuita na realização deste trabalho.

Aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da E. E. J. P. C, pela participação solícita na realização dessa pesquisa.

Non scholae, sed vitae discimus.  
(Cícero, orador romano, 106 a.C.)

## RESUMO

A dificuldade de ler e interpretar textos multimodais, observada por meio de sondagens realizadas com alunos do nono ano do Ensino Fundamental do C.E.P.P.F e da E. E. J. P. C., constituiu o ponto de partida da pesquisa apresentada neste relatório. Esta teve como objetivo principal intervir na minimização da lacuna identificada entre esses alunos mediante a realização de oficinas de leitura reunidas em um módulo didático. Para tanto, o aporte teórico mobilizado permitiu a reflexão sobre a dificuldade de leitura observada, a elaboração de uma proposta de intervenção e a discussão dos resultados. Esse aporte se baseia em autores como: Cassano (2003), que explana sobre a perspectiva discursiva da leitura; Kleiman (2008, 2010, 2012), que traz reflexões em torno do letramento; Lerner (2002), que analisa a situação escolar da leitura; Fairclough (2001), que trata do modelo tridimensional de análise crítica do discurso; Rojo (2012), que discute sobre os multiletramentos; Silvestre e Vieira (2015) e Dionísio (2014), que discorrem sobre os estudos de multimodalidade; Novellino (2007), que repertoria instrumentos da gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) para a interpretação de textos multimodais. A metodologia aplicada foi a pesquisa-ação educacional que, segundo Tripp (2005), enseja uma maior integração da produção do conhecimento teórico à análise e à reformulação da práxis diante de uma demanda verificada pelo professor em um dado grupo de alunos. Os instrumentos utilizados para a coleta, descrição e análise das informações se constituíram de testes inicial e final de leitura e de atividades avaliativas para cada oficina. Os resultados obtidos demonstraram que a realização desta pesquisa repercutiu no letramento dos alunos envolvidos na interpretação de textos multimodais. O produto final desta pesquisa consiste em um Módulo Didático destinado a professores de língua portuguesa e suscetível de ser replicado para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Discurso. Leitura. Letramento. Multimodalidade. Módulo Didático.

## ABSTRACT

Difficulty in reading and interpreting multimodal texts, observed through surveys conducted with students of the ninth grade of C.E.P.P.F and E. E. J. P. C. Elementary School was the starting point of the research presented in this report. The main objective was to minimize the difficulty identified among these students by reading workshops in a didactic module. Therefore, the mobilized theoretical contribution allowed the reflection on the observed reading difficulty, the elaboration of an intervention proposal and the discussion of the results. This theoretical support is based on authors such as: Cassano (2003), who explains about reading in a discursive perspective; Kleiman (2008, 2010, 2012), who brings reflections around literacy; Lerner (2002), who analyzes the school reading situation; Fairclough (2001), who deals with the three-dimensional model of critical discourse analysis; Rojo (2012), who discusses multiliteracies; Silvestre and Vieira (2015) and Dionísio (2014), who discuss multimodality studies; Novellino (2007), who inventories instruments of Kress and Van Leeuwen visual grammar (2006 [1996]) for the interpretation of multimodal texts. The applied methodology was the educational action research that, according to Tripp (2005), entails a greater integration of the production of theoretical knowledge to the analysis and reformulation of praxis in the face of a demand verified by the teacher in a given group of students. The instruments used for the collection, description and analysis of information consisted of initial and final reading tests and evaluation activities for each workshop. The results showed that this research had repercussions on the literacy of the involved students in the interpretation of multimodal texts. The final product of this research consists of a Didactic Module intended for Portuguese teachers and susceptible of being replicated for reading practice in Elementary School.

**Keywords:** Discourse. Reading. Literacy. Multimodality. Didactic Module.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Cronograma de aplicação do MD.....	41
---	----

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Níveis de leitura (CASSANO, 2003).....	21
FIGURA 2 – Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).....	26
FIGURA 3 - Índice de frequência dos alunos.....	43
FIGURA 4 - Número de respostas válidas nos testes de leitura.....	46
FIGURA 5 - Índices de acerto dos alunos na atividade I.....	47
FIGURA 6 - Índices de acerto dos alunos na atividade II.....	49

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
1.1 Texto e contemporaneidade: o lugar da escola.....	17
1.2 Leitura e letramento crítico.....	19
1.3 Ensino de leitura: perspectiva discursiva crítica e multimodalidade.....	24
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	31
2.1 A pesquisa-ação educacional.....	31
2.2 O módulo didático.....	33
2.3 Contexto do PROFLETRAS.....	37
2.4 Contexto da E. E. J. P. C.....	38
<b>3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....	40
3.1 Testagem do módulo didático.....	40
3.1 Resultados dos testes de leitura.....	44
3.2 Resultados das atividades avaliativas.....	47
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56
<b>APÊNDICES</b> .....	61
<b>ANEXOS</b> .....	97

## INTRODUÇÃO

Envolto a um ambiente povoado de diversas semioses, o falante, em suas práticas sociais de linguagem, depara cotidianamente com a tarefa de ler uma variedade de textos. Na escola, espaço culturalmente constituído para socializar o conhecimento, essa necessidade de leitura se transforma em objeto de ensino e aprendizagem, de modo que o trabalho docente precisa ser orientado para propiciar o desenvolvimento da formação leitora dos alunos, nos diversos níveis de ensino.

No Brasil, essa orientação é legitimada em documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e nas avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio, que demandam dos estudantes o recurso a suas habilidades de leitura para a resolução de questões. Mais recentemente, com a publicação da versão final da *Base Nacional Comum Curricular*, vê-se novamente colocada em discussão pelas instituições educacionais a capacidade leitora daqueles que passam pela Educação Básica.

Assim, na condição de professor de Língua Portuguesa inserido na rede pública de ensino de Sergipe e matriculado no programa de Mestrado Profissional em Letras, vemo-nos implicados nessa tarefa de promover, no ambiente escolar, práticas de leitura que permitam aos alunos desenvolver suas competências comunicativas, com vistas ao uso social da linguagem. Essa nossa postura didática advém igualmente de nossa experiência com o ensino de língua estrangeira, que preconiza atualmente a aprendizagem de um idioma para seu emprego em situações reais de comunicação.

Nesse sentido, acompanhamos, sobretudo ao longo do ano letivo de 2016, o desempenho dos estudantes do C. E. P. P. F., localizado em um bairro da zona norte de Aracaju. Nesse contexto institucional, durante atividades realizadas com turmas do nono ano do Ensino Fundamental (EF), observamos que, dentre outras dificuldades com leitura, os alunos chegavam ao final do ano letivo sem conseguir interpretar textos multimodais, embora fossem, segundo conversas com os próprios estudantes, os textos que mais atraíam sua atenção. Na partilha de experiências com outros professores, percebemos que essa mesma dificuldade era recorrente em outras disciplinas, nas quais o rendimento de leitura também era pouco satisfatório.

A fim de investigar melhor a situação, aplicamos no final do ano letivo de 2016 duas atividades de leitura em três turmas do nono ano, dos turnos matutino e vespertino, obtendo

um total de cinquenta respondentes. Para a elaboração deste exercício diagnóstico, levamos em consideração o quinto descritor<sup>1</sup> do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e propusemos em cada atividade a interpretação de um texto multimodal, tendo em vista que esse descritor é previsto por uma instituição oficial da educação brasileira, na qual estão inseridos e pela qual são avaliados os alunos envolvidos nesta pesquisa.

Ao analisar as respostas obtidas, verificamos que aproximadamente apenas 24% dos alunos<sup>2</sup> demonstraram ter estabelecido relação entre o visual e o verbal na interpretação textual, não ampliando as possibilidades de “atribuir sentidos” (CASSANO, 2003, p. 65). Para nossa surpresa, um dos respondentes, reagindo a uma das questões dissertativas, afirmou que “as figuras são mais pra ilustra a imagem”<sup>3</sup>, discurso que reforça, a nosso ver, um problema de leitura da maioria dos alunos.

No início do ano letivo de 2017, por força de medidas administrativas da Secretaria de Educação, aconteceu nossa remoção para a E.E.J.P.C, também localizada na zona norte de Aracaju. A fim de prosseguir com a realização deste trabalho e verificar se o problema de leitura também se apresentava (e como se apresentava) nessa unidade escolar, aplicamos uma atividade de sondagem com os alunos ingressantes no nono ano do EF. Foi possível observar que, assim como os do C. E. P. P. F, os alunos demonstraram em sua maioria ter dificuldade com a leitura de texto multimodal, pois, não corresponderam à expectativa de resposta quando a atividade proposta trazia um texto gerador no qual não era tão evidente a relação entre palavra e imagem.

Analisando a progressão prevista no currículo oficial do estado, espera-se que o aluno, no início do nono ano do EF já saiba “dominar linguagens (verbal e não-verbal)” (SERGIPE, 2011, p. 81-82), pois essa competência deve ser trabalhada desde o sexto ano. No nono ano, deve haver um reinvestimento no trabalho com essa competência, de maneira que o aluno conclua o EF tendo adquirido a habilidade de “relacionar a linguagem não-verbal à linguagem verbal” (id., ib.).

---

<sup>1</sup> Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.) (BRASIL, 2008, p. 22).

<sup>2</sup> Em um universo de cinquenta discentes, de três turmas do nono ano do EF em turnos diferentes, como dito anteriormente.

<sup>3</sup> Reprodução *ipsis litteris* da escrita do aluno.

Todavia, os exercícios diagnósticos aplicados nas duas realidades escolares evidenciaram uma porção significativa de estudantes que não demonstraram ter adquirido por completo as competências e habilidades previstas para o nono ano do EF, o que representa, portanto, uma demanda de classe a ser atendida. Isso nos motivou para a realização da intervenção didática apresentada neste relatório.

Assim, haja vista a dificuldade de leitura identificada em alunos desse ano do EF, deparamos com o seguinte problema de pesquisa: como o professor pode promover práticas leitoras em sala que contribuam com o letramento desse público discente na interpretação de textos multimodais? Diante desse problema, aventamos a hipótese de que a proposição de um material didático que oriente a ação do professor e que contenha atividades de leitura a serem realizadas em sala pode mediar a promoção de práticas leitoras que concorram para o letramento dos estudantes.

Buscando responder ao problema com que deparamos, nosso trabalho teve como objetivo geral intervir na minimização da dificuldade de leitura de textos multimodais observada em alunos de nono ano do EF, mediante o desenvolvimento de um módulo didático (MD). Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: elaborar o MD, aplicar o MD; avaliar a aplicação do MD, instrumentalizar a ação didática do professor; contribuir com a formação leitora dos alunos.

Embora esse problema de pesquisa tenha surgido a partir de uma dificuldade de leitura observada entre alunos do nono ano da E.E.J.P.C e do C. E. P. P. F, ele se assemelha aquilo que outros trabalhos<sup>4</sup>, em outras unidades escolares da mesma rede estadual e da mesma série, tentaram responder. Dentre esses trabalhos, podemos citar os produzidos por Andrade (2015), Santos (2015), Inácio (2016) e Souza (2016).

Andrade (2015) trata da necessidade do letramento visual por meio do recurso à fotografia documental no ambiente escolar; Santos (2015) propõe um trabalho com *memes* para o desenvolvimento da compreensão leitora, sendo ambas as produções do PROFLETRAS em Itabaiana/SE. Inácio (2016), por sua vez, aborda o letramento a partir da multimodalidade, aplicando um jogo digital que explora gêneros multimodais; Souza (2016) enfatiza a formação crítica dos alunos leitores, por meio do uso de um quiz digital em que são

---

<sup>4</sup> O conjunto de produções exposto aqui não pretende ser exaustivo, mas, busca situar nossa proposta de trabalho em relação a outras.

analisadas as estratégias argumentativas de anúncios publicitários. As duas últimas produções são do PROFLETRAS em São Cristóvão/SE.

Além de gerar essas produções locais, o mesmo problema repercutiu em trabalhos de outras unidades do PROFLETRAS no Brasil, igualmente com o público do nono ano do EF. Em Montes Claros/MG, Azevedo (2015) encampa um ensino de gêneros multimodais, transpondo didaticamente categorias da Gramática do Design Visual (GDV) e da Análise Crítica do Discurso (ACD); em Recife/PE, Oliveira (2015) elabora uma proposta escolar de multiletramento com o gênero charge, a partir dos Estudos Retóricos de Gênero; em Pau dos Ferros/RN, Lima (2015) preconiza o desenvolvimento de habilidades leitoras, recorrendo à multimodalidade textual de anúncios publicitários e charges.

A realização dessas pesquisas, que assumiram a forma de intervenção didática, sinaliza a demanda de se trabalhar a leitura considerando e incluindo o aporte de outras linguagens na construção de sentidos dos textos que se encontram em circulação social. Compreendendo essa demanda e partindo da reflexão apresentada nas pesquisas citadas, nossa proposta também está circunscrita ao trabalho com material multimodal visando ao desenvolvimento da competência leitora de alunos do nono ano do EF.

Dentre os trabalhos elencados acima, aquele com o qual mais dialogamos é o de Azevedo (2015), que mobiliza, dentre outros aportes teóricos, o da GDV e o da ACD na reflexão do professor sobre ensino da leitura e na elaboração de atividades para a sala de aula.

Entretanto, nossa proposta difere desta e das outras nos seguintes aspectos: realizamos nossa intervenção por meio do uso de um módulo didático (MD), entendido como um caderno de atividades organizadas em oficinas a serem desenvolvidas pelo professor com seus alunos; trabalhamos com leitura de textos de campanha comunitária no nível da interpretação, considerando a competência prevista pelo quinto descritor do SAEB; investimos na aproximação dos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD), dos estudos sobre multimodalidade e sobre letramento, como elementos norteadores de nossa ação didática; não desenvolvemos uma prática de ensino de leitura embasada na perspectiva teórico-metodológica dos gêneros textuais ou gêneros discursivos.

Dito isso, visando a uma apresentação detalhada da intervenção didática realizada, este relatório está dividido em quatro seções: 1. Fundamentação teórica, 2. Metodologia, 3. Descrição e discussão de resultados, 4. Considerações finais.

Na fundamentação teórica, apresentamos uma reflexão em torno do conceito de leitura, de seu ensino e das contribuições trazidas pela Análise Crítica do Discurso, pelos estudos sobre multimodalidade e sobre letramento crítico. Na metodologia, descrevemos as condições de realização desta pesquisa e os procedimentos encaminhados, fora e dentro da sala de aula, para criação e aplicação do módulo didático. Na discussão de resultados, analisamos o trabalho desenvolvido tendo por base as respostas dos alunos, obtidas com a aplicação de instrumentos de avaliação durante a testagem do módulo didático. Nas considerações finais, retomamos o debate levantado inicialmente pelo problema de pesquisa e, por conseguinte, fazemos um balanço da repercussão de nossa proposta de intervenção nas práticas de ensino de leitura.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Texto e contemporaneidade: o lugar da escola

Com o aparecimento contínuo de novas tecnologias da comunicação, que proporcionam variadas modalidades de interação — como é o caso das redes sociais virtuais, por exemplo —, às pessoas têm sido ofertados outros recursos para a compreensão e a produção de linguagem. Representados por elementos como som, imagem, movimento, gesto etc., esses recursos, ao serem articulados ao código verbal, possibilitam um alargamento das relações de sentido estabelecidas em cada situação comunicativa e conferem aos textos uma configuração multimodal. A tarefa de ler esses textos “[...] marcados pela presença de múltiplas semioses em sua composição” (SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 15) figura como uma realidade cada vez mais complexa e como um apelo recorrente na comunicação cotidiana.

Realidade complexa porque, segundo Coscarelli e Novais (2010), já não é possível tomar como apoio da leitura apenas o material linguístico das realizações textuais, sendo indispensável integrar o aporte não verbal que o acompanha. Apelo recorrente porque a multimodalidade se constitui em um dos meios empregados socialmente para veicular discursos e evocar sentidos, incitando uma postura ativa por parte do falante. Disso, segue-se que:

[...] nenhum modo semiótico deve ser visto isoladamente, pois eles complementam-se no momento em que o sentido é composto, fazendo com que o discurso participe da construção das representações da realidade, estabeleça relações sociais, crie e reforce as identidades sociais (SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 71).

Dessa maneira, não levar em conta o aporte visual articulado ao verbal no ato da leitura — fato observado no público discente desta pesquisa — gera um obstáculo para a identificação dos discursos que circulam na sociedade. Dito de outra forma, recorrer ou não a tal articulação incide no nível da interpretação, visto que os discursos se manifestam em todos os modos de linguagem empregados no texto multimodal.

Diante da necessidade de leitura que emerge do uso reiterado de textos multimodais na atualidade, a instituição escolar precisa adequar sua prática pedagógica ao perfil de leitor exigido de seu público. Para tanto, a versão social e a versão escolar da leitura devem ter suas distâncias diminuídas, de maneira que o aluno tenha condições de “[...] fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas” (LERNER, 2002, p. 35).

Isso não significa que seja totalmente possível uma transferência integral do objeto social que é a leitura para um contexto eminentemente didático que caracteriza a escola. Neste esforço de transposição de um âmbito para outro, entendemos que há uma mudança substancial nos propósitos que envolvem a leitura e que determinam seu ensino e aprendizagem. Apesar disso, faz-se necessário “[...] construir uma nova versão fictícia da leitura, uma versão que se ajuste muito mais à prática social que tentamos comunicar e permita a nossos alunos se apropriarem efetivamente dela” (LERNER, 2002, p. 79).

No entanto, a dificuldade de leitura identificada entre os alunos do nono ano do EF sinaliza uma lacuna não preenchida no rol das responsabilidades que a escola tem, haja vista o tratamento que ela dá ao ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, ao ensino de leitura. Esse ensino se caracteriza ainda, em grande parte, pelo treinamento da nomenclatura gramatical somente (ANTUNES, 2003), desconsiderando as competências comunicativas e, dentre estas, as competências leitoras, das quais o conhecimento do funcionamento da língua é uma parte dentre outras.

Priorizando apenas a estrutura da língua, sem referir a implicação que esta tem no funcionamento dos textos e no processamento da leitura, o trabalho escolar tende a contemplar somente um aspecto do complexo do ato de ler, tal como este se dá atualmente. Se permanecerem circunscritas a exercícios de memorização, seleção e classificação de itens gramaticais e lexicais, as atividades de leitura evidenciarão somente nível superficial do texto, ou seja, o nível do inteligível, tal como discutiremos mais à frente.

Se considerarmos as contribuições de pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de língua materna (ANTUNES, 2003) e a publicação de documentos oficiais que sumarizam orientações ao trabalho docente, é possível entender que o desenvolvimento de competências leitoras dos estudantes da Educação Básica figura como um elemento importante nas práticas escolares. Dizendo isso, eximimo-nos de sobrepor aspectos curriculares do ensino de Língua Portuguesa, colocando o trabalho com a estrutura da língua numa posição inferior, menos importante.

Todavia, entendemos que o ponto central do ensino de língua materna deve se constituir nas habilidades de ler e escrever, das quais decorre como um instrumental o domínio do código. Em consonância com essa posição, Lerner (2002, p. 73) questiona “[...]”

por que pôr em dúvida a viabilidade da leitura numa instituição cuja missão fundamental foi, e continua sendo, precisamente a de ensinar a ler e escrever?”.

Quando a autora coloca essa pergunta, não se trata de decidir ou convencer quanto à legitimidade do trabalho com a leitura no espaço escolar. Trata-se de uma revisão dos propósitos e das concepções teórico-metodológicas que orientam este trabalho. Sobre isso discutiremos na seção a seguir.

## **1.2 Leitura e letramento crítico**

Tendo em vista que seu papel é formar leitores para a cidadania da cultura escrita (LERNER, 2002), importa que a instituição escolar amplie suas concepções a respeito da leitura, realizando-a não somente como um processo de decodificação/análise da superfície linguística ou como seleção/listagem dos conteúdos proposicionais de um texto. Para tanto, ela precisa reconhecer e, conseqüentemente, promover uma prática leitora que reproduza no contexto institucional os usos sociais da leitura, sendo esta entendida como atividade discursiva que leva à construção de sentidos.

Além disso, deve-se ter em conta que, conforme a configuração de cada contexto interacional, em que os textos — dentre eles os multimodais — são produzidos, distribuídos e consumidos pelos leitores, participam do processamento da leitura aspectos de ordem cognitiva e sociocognitiva. Tais aspectos reforçam igualmente o caráter complexo do ato de ler e atuam desde o nível da decodificação ao da interpretação, podendo ser considerados no ensino.

Segundo Koch e Cunha-Lima (2008), uma agenda investigativa preocupada com aspectos cognitivos do processamento da linguagem tem ganhado espaço no interior da Linguística, sobretudo da Linguística Textual, no tocante à construção dos sentidos no texto. Nos estudos relacionados à atividade leitora dos falantes de uma dada língua, analisar a dimensão cognitiva do indivíduo tem auxiliado na compreensão de como ele decodifica e assimila o conteúdo de um texto (KLEIMAN, 2008), coordenando operações fundamentais para a interpretação.

Em se tratando de leitura, entende-se por cognição o conjunto das faculdades mentais humanas imbricadas no processamento das informações textuais. Dentre elas, podemos citar resumidamente: o recurso aos sentidos da visão e da audição para a percepção do que está

sendo lido; a sustentação da atenção, a ativação da memória e a volição para a execução e o registro do que está sendo lido; o uso da linguagem oral, escrita ou corporal para reprodução do foi lido.

Por conseguinte, conceber a leitura segundo propriedades cognitivas é focar a atividade leitora nos movimentos ascendente (do texto para o leitor) e descendente (do leitor para o texto), delimitados por Leffa (1999). O primeiro atua, principalmente, na decodificação, quando a superfície textual é decifrada em seus signos; o segundo ocorre na compreensão, quando a superfície textual é decifrada em seu conteúdo; sendo que ambos permitem ao leitor interagir com o texto.

O conhecimento da atividade leitora em suas propriedades psicológicas, conforme Kleiman (2012, p. 46), “[...] é importante porque ele pode nos alertar de maneira segura contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto”. Dentre essas práticas pedagógicas inibidoras, podemos elucidar as seguintes: escolha de um material que não está no centro de interesse dos alunos, o que pode interferir na volição; realização da atividade de leitura em um ambiente mal iluminado e com barulho, o que pode interferir no direcionamento e na sustentação da atenção; proposição de atividades que não levam os alunos a ativar os conhecimentos prévios, o que interfere na identificação e no registro das informações trazidas pelo texto.

Na incursão de aspectos cognitivos, o leitor interage com o texto em seu esforço de decodificação e compreensão. No entanto, o processo não se limita aí. No ato de interpretação, cognição e objeto simbólico passam a dialogar também com o entorno sociocultural, fazendo emergir a dimensão sociocognitiva da leitura.

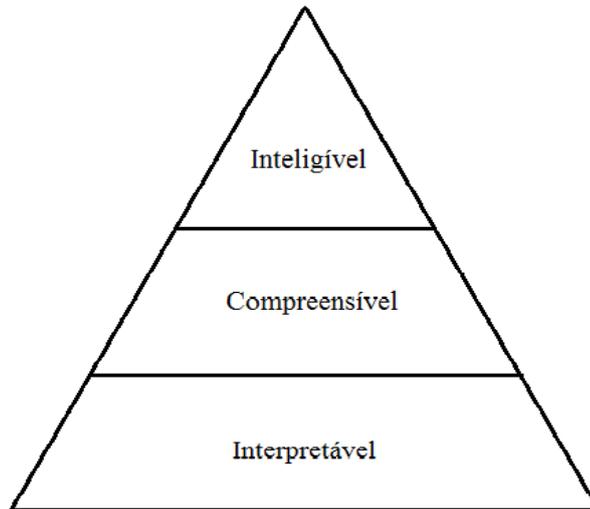
Nessa dimensão, compreende-se a atividade leitora enquanto atividade discursiva, realizada por um sujeito-autor e um sujeito-leitor que, inseridos em uma dada situação comunicativa e marcados social e historicamente, tornam-se produtores de sentido.

Tomarmos, pois, a leitura na perspectiva discursiva implica considerar [...] que sujeito e sentidos se constituem recíproca e simultaneamente e são determinados historicamente. Isso implica dizer que o sujeito inscreve-se em um conjunto de formações discursivas (matrizes de sentido), que regem a sociedade da qual faz parte [...]. (CASSANO, 2003, p. 65-66)

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar então que ler consiste em participar da produção de efeitos de sentido, decorrentes não somente da estrutura de

superfície (nível do inteligível) que codifica conteúdos (nível do compreensível), mas também, e principalmente, dos discursos que circulam socialmente e se encontram materializados nessa estrutura (nível do interpretável). Disso, propomos o esquema a seguir:

**FIGURA 1** – Níveis de leitura (CASSANO, 2003)



Fonte: Elaboração própria.

Nessa representação piramidal, propomos um escalonamento entre os níveis de leitura, indo do mais eminente na ponta ao mais profundo na base. O nível do inteligível representa aquele em que a atividade leitora se ocupa da superfície textual e de seu aporte linguístico, ou seja, aquilo que aparece no texto tal como se lê. O nível do compreensível representa aquele em que a atividade leitora, tendo decodificado a superfície textual, ocupa-se do conteúdo manifestado pelo texto, do conjunto de informações que este traz. O nível do interpretável, no qual se situa o trabalho apresentado neste relatório, constitui a maior porção, pois consiste naquele nível em que a atividade leitora, tendo compreendido o conteúdo do texto, ocupa-se dos discursos que aí se manifestam e são produzidos na interface com o contexto social.

Conforme esse escalonamento, o texto, enquanto unidade simbólica, precisa ser lido como pista que leva ao(s) sentido(s). Nisso, os aspectos cognitivos/metacognitivos não se excluem, pois o código deve ser decifrado e compreendido para que desencadeie processos de significação e gere a interpretabilidade.

Diante dessa visão ampla sobre a atividade leitora, que toma como base o inteligível e o compreensível para chegar ao interpretável, entendemos que ela pode mediar um ensino de leitura cuja finalidade seja promover uma atitude crítica dos alunos frente aos textos que

leem. Isso porque, a formação leitora que estes recebem(eram) — em contextos institucionais ou não — associada ao modo como eles encaminham suas práticas sociais de leitura, repercutem em sua condição de sujeitos letrados.

Como sujeito letrado, compreendemos aqui aquele que está envolvido com “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2010, p. 18-19). Esse conjunto de práticas caracteriza uma conceituação de letramento, objeto de estudos que vem ganhando vigor no Brasil e trazendo novas perspectivas sobre o domínio da leitura e da escrita.

No país, o termo letramento, segundo Soares (2009), foi empregado pela primeira vez em 1986 no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Em seguida, ele figurou em outros títulos publicados em 1995: *Os significados do letramento*, de Angela Kleiman, e *Alfabetização e Letramento*, de Leda V. Tfouni.

Surgindo em meio às discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil durante a década de 80, o conceito começou a ser empregado no âmbito acadêmico para, de acordo com Kleiman (2010), referir a distinção entre os estudos sobre o impacto social da escrita e os estudos sobre a alfabetização. Apesar de o termo ter sido cunhado para nomear um fenômeno que caracterizava um agrupamento de práticas escolares, para esta autora, o letramento excede o modo como a escola e outras instituições o concebem. Ou seja, para ela, o letramento se define como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importantes das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) [...] (KLEIMAN, 2010, p. 20)

O letramento encontra seus desdobramentos teóricos em face da atual conjuntura social, cujas realizações textuais evidenciam a concorrência de múltiplas semioses que, por sua vez, materializam discursos ocorrentes em diversos agrupamentos culturais. Assim, conforme as diversas perspectivas a partir das quais se o discute, é comum observar uma pletera de adjetivos que delimitam diferentes “modalidades” do letramento: digital, religioso, social, literário, cultural, transnacional, entre outros.

Um desses desdobramentos teóricos conceitua o multiletramento que, segundo Rojo (2012, p. 13, grifo nosso),

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

A multiplicidade cultural compreende o conjunto de produções letradas circulantes e consumidas não somente dos e nos estratos ditos eruditos da sociedade, mas também dos e nos estratos ditos populares ou de massa. Daí decorre o compartilhamento de textos híbridos, oriundos de diferentes letramentos e povoados de uma multiplicidade semiótica. Nesse contexto configurado pela diversidade de culturas, essa multiplicidade semiótica agrega uma diversidade de linguagens que, conservando uma harmonia entre si, expressam textualmente os discursos encontrados em sociedade.

Além disso, essas multiplicidades apresentadas pela autora são fortemente mediadas pelos recursos digitais disponíveis à população, mesmo àqueles situados em estratos sociais desprivilegiados, e caracterizam um ambiente letrado que exige que as pessoas saibam analisar semioses (recepção) e saibam empregá-las adequadamente (produção) em suas práticas de linguagem. Uma demanda como essa repercute, conseqüentemente, nas relações que se estabelecem e se atualizam constantemente entre leitores, autores e textos, configurando-se como um índice de inserção/posição sociocultural.

Dessa forma, tal perspectiva corrobora a necessidade de a escola atuar, de fato, na qualidade de “agência de letramento” (KLEIMAN, 2010), ou ainda, de multiletramento. Em outras palavras, ela precisa desenvolver uma formação leitora que implique um comportamento responsivo do estudante frente a essas multiplicidades, conferindo-lhe uma maior possibilidade de agência em sua prática social. Portanto, a formação leitora que ele recebe em meio escolar deve propiciar seu letramento crítico, preparando-o para a interpretação de textos não somente segundo sua materialidade, mas também conforme as propriedades discursivas que o legitimam.

Sendo um conceito recente nos estudos da linguagem, o letramento crítico, segundo Costa (2015), tem como prováveis fontes a investigação de críticos teóricos do discurso, as definições da Teoria de Gêneros e da Linguística Sistêmico-Funcional e/ou as noções freireanas de ideologia e poder envolvendo a figura do professor e do aluno.

Tendo derivado de uma ou outra área, o letramento crítico concerne em suma dois principais aspectos da atividade leitora: 1) engajamento crítico com os textos, 2) prática social crítica (BRAHIM, 2007). O primeiro aspecto supõe um nível de leitura que possibilite ao leitor interpretar os discursos materializados nos textos, segundo os sujeitos e os interesses que os encaminham. O segundo aspecto permite ao leitor transferir o que leu para a vivência em sociedade, quando então “ressignifica a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele do autor [do texto]” (KLEIMAN, 2012, p. 151).

Nesse sentido, o leitor demonstra uma maior consciência crítica social, que, tomando como referência o dizer de Freire (1999 [1921]), caracteriza-se pela *leitura de mundo* como condição e continuidade da *leitura da palavra*. Dessa forma, não temos duas realidades compartimentadas, dissociadas em seu funcionamento e significação. Considerando a atividade leitora sob o prisma do letramento, e mais especificamente, do letramento crítico, reconhecemos que há textos em circulação porque existem práticas sociais que os demandam. Ao mesmo tempo, essas práticas se atualizam por meio da circulação de tais textos, cuja leitura não pode fugir ao contraste de posicionamentos ideológicos e, por conseguinte, ao questionamento.

Diante do imperativo didático que surge da discussão feita nessa seção, será fundamental munir a atividade docente de instrumentais teórico-metodológicos pertinentes, a fim de tornar possível a leitura em situação escolar. Por essa razão, apresentamos, a seguir, contribuições de dois domínios dos estudos da linguagem, a Análise Crítica de Discurso e a Gramática do Design Visual, que fundamentaram mais especificamente nosso trabalho.

Valer ressaltar que essas contribuições não foram aplicadas em sua integralidade nas ações didáticas encaminhadas em nossa proposta de intervenção. Como elementos norteadores, elas nos auxiliam a “manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam” (LERNER, 2002, p. 35). Ademais, elas não garantem por si só o sucesso da leitura em sala de aula, pois seu emprego nas práticas escolares deve ser adequadamente mediado pelo docente, segundo critérios pedagógicos previamente definidos.

### **1.3 Ensino de leitura: perspectiva discursiva crítica e multimodalidade**

No ensino da leitura como atividade discursiva, o trabalho com os textos e o estudo do material verbal e do visual que os constitui ensinam uma prática leitora voltada para a

análise textual com foco na produção de sentidos. Para isso, deve-se levar em conta não somente o objeto “texto”, mas também outras instâncias imbricadas em sua constituição.

Segundo Bakhtin (2003 [1963]), o uso da linguagem está relacionado com os diversos campos da atividade humana, por meio de enunciados concretos que refratam as condições e finalidades de cada campo dessa atividade. Tais enunciados, precedidos e sucedidos por tantos outros na cadeia interacional, implicam interlocutores inscritos sócio-historicamente, situando-os como participantes efetivos da produção do discurso.

Integrando não apenas o linguístico, mas também o ideológico, a manifestação de enunciados concretos define o discurso, que segundo o autor, corresponde a um acontecimento da vida da linguagem, materializado no texto. Seguindo essa reflexão e pensando em nossa proposta de intervenção, entendemos que incorporar na prática leitora elementos da ordem do social e da situação de produção/circulação de um dado discurso: 1) incide diretamente no processo de interpretação, 2) permite ao leitor assumir um posicionamento crítico diante dos textos que ele lê.

Consequentemente, defendemos que conduzir uma ação didática objetivando a formação leitora crítica dos alunos requer propiciar o contato destes com as formas textuais encontradas no cotidiano da comunicação, com as quais eles darão curso às suas práticas leitoras, segundo escolhas, necessidades e objetivos particulares. Por essa razão, principalmente, utilizamos nas oficinas de leitura de nosso MD os textos de campanha comunitária que, além de serem documentos de grande circulação — e, por isso, comuns no dia a dia —, eles implicam os cidadãos, por meio de informes e instruções, na solução de problemas concernentes a uma coletividade.

Para a leitura desses textos, vistos aqui enquanto instâncias que concretizam socialmente os usos de linguagem, os estudos em ACD desenvolve um aparato teórico-metodológico que permite investigar não apenas a materialidade textual, mas também as interações que se estabelecem entre essa materialidade e a estrutura social, ou seja, as interações que constituem um evento discursivo.

Consolidada a partir dos anos noventa e tendo em seu arcabouço conceitual a herança de autores como Gramsci, que discorre sobre hegemonia, e Foucault, que teoriza sobre o discurso, a ACD objetiva “alcançar uma compreensão adequada do **modo como a linguagem opera**. Assim, poderá acompanhar a **manifestação da linguagem** na constituição e na

transmissão de conhecimento, na organização das instituições sociais e/ou no exercício do poder” (PEDROSA, 2008, p. 90, grifo nosso).

Dentre os enfoques possíveis em ACD, figura o da teoria social do discurso apresentada por Fairclough. Para este, os usos da linguagem são formas de prática social, os textos trazem vestígios de rotinas sociais e são perpassados por relações de poder articuladas com trabalho ideológico. Nesse sentido, toma-se o discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Sendo, portanto, um modo de ação que encaminha a manutenção, a reprodução ou a modificação de relações e identidades sociais, afirmamos, junto com o autor, que o discurso tem seu poder constitutivo, visto que ele é “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Na construção de significados, a ação discursiva se manifesta no material simbólico da superfície textual. Este material, ao mesmo tempo em que envolve questões políticas e socioculturais por força do discurso, apresenta sua configuração linguística que também interfere diretamente na produção dos sentidos. Dizendo isso, compreendemos que o trabalho com a leitura não pode se eximir dessa interface entre o aporte discursivo e o aporte linguístico, pois, “ao analisar textos sempre se examinam simultaneamente questões de forma e de fundo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 102.).

Para tanto, o autor concebe o discurso tridimensionalmente, conforme a seguir.

**FIGURA 2 – Concepção tridimensional do discurso**



**Fonte: Fairclough (2001, p. 101).**

Neste modelo, a análise do evento discursivo pode se iniciar a partir do *texto*, da *prática discursiva* ou da *prática social*, com uma dessas três dimensões priorizando determinados elementos a serem considerados, conforme a seguir.

Na dimensão do *texto*, com o uso dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, descrevem-se a coesão, a estrutura textual e as opções gramaticais e lexicais. A estrutura consiste no plano organizacional de nível superior dos textos. A coesão trata das conexões entre as orações, estabelecida pelo uso de sinonímia, referência e substituição, conjunções. O léxico e a gramática correspondem às palavras como unidades individuais e como unidades combinadas em orações, respectivamente. Sobre esses elementos, Kleiman (2012, p. 143) afirma que:

[...] as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores (mesmo que inconscientes) são produtos de objetivos e intenções, que por serem socialmente determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objeto do ensino crítico da língua.

Na dimensão da *prática discursiva*, são analisados os processos de produção, distribuição e consumo textual. Uma vez que, segundo Fairclough (2001), os textos são produzidos e consumidos diferentemente, segundo contextos sociais específicos que posicionam o sujeito autor e o sujeito leitor, chega-se então à interpretação textual, a partir da verificação da força ilocucionária, da coerência e da intertextualidade.

A força ilocucionária é o componente que conduz a ação social realizada pelo texto. Ou seja, ela se define como um conjunto de intenções implicadas no evento discursivo, tais como dar uma ordem, prometer, advertir etc. A coerência, entendida como princípio de interpretabilidade, relaciona as diferentes partes do texto garantindo seu sentido. A intertextualidade se caracteriza pela “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 115.).

Na dimensão da *prática social*, explicam-se os aspectos sociais investidos no texto e legitimados por um trabalho ideológico e por formas de hegemonia. No dizer do autor, a ideologia representa uma construção da realidade em várias dimensões de formas e sentidos das práticas discursivas, contribuindo para a (re)produção ou modificação das relações de poder. No tocante a essas relações, define-se também a hegemonia, enquanto modo de

controle social em âmbito político, econômico, cultural e, por isso, ideológico. Desse modo, ao analisar o evento discursivo sob o prisma da prática social, investiga-se de que maneira o uso da linguagem por meio dos diversos textos em circulação colabora com a criação, a manutenção ou modificação das estruturas e relações em sociedade.

Ainda que tenhamos feito a exposição deste modelo com a figura dos quadros superpostos e com a explanação particularizada das dimensões de análise, não significa dizer que elas estejam setorizadas de modo estanque, separadas umas das outras. No trabalho de descrição, interpretação e explicação do evento discursivo encaminhado em textos concretos, os elementos de cada dimensão contribuem concomitante e harmoniosamente. Seguindo esse “funcionamento”, o material simbólico dos textos é analisado a partir dos modos de linguagem verbais e visuais que ele apresenta, na interface com os aspectos discursivos e sociais.

Ao falar desses modos de linguagem, importa ressaltar que “a construção do sentido deve ser a resposta à ação de um princípio integrador do uso dos vários recursos semióticos, considerando que todos os recursos utilizados devem operar significados visando a um sentido maior.” (SILVESTRE;VIEIRA, 2015, p. 48). Assim, no processamento da leitura e na produção de sentidos de textos de campanha comunitária, por exemplo, não concorrem apenas elementos verbais, mas também não verbais (tais como, figuras, fotos, desenhos, cores etc.), cuja análise pode ser realizada a partir das contribuições de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) aos estudos multimodais.

Tomando como base noções da Linguística Sistêmico-Funcional desenvolvida por Halliday, segundo a qual a expressão do significado se dá por meio de diferentes escolhas lexicais e sintático-semânticas, esses autores propõem uma gramática do design visual. Para eles, os elementos imagéticos implicados na composição de um texto multimodal se harmonizam em estruturas visuais para transmitir um todo coerente, não isento de uma avaliação sociocultural. Dessa forma, assim como a linguagem verbal apresenta uma sintaxe que descreve o funcionamento e as relações entre as diferentes unidades linguísticas, assim também a linguagem não verbal — no caso deste relatório, a imagética — possui uma sintaxe própria e, conseqüentemente, um modo próprio de leitura.

O trabalho com a sintaxe visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) permite, segundo Dionísio (2014), a descrição e a compreensão do potencial semiótico dos

elementos visuais que podem compor um texto. No arcabouço conceitual dessa sintaxe, os autores elaboraram uma organização metafuncional da produção de significados, retomando os estudos de Halliday. Assim, são propostas três metafunções: representacional, interativa e composicional.

A *representacional* reúne estruturas responsáveis pela construção visual da “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem<sup>5</sup>” (UNSWORTH, 2000, p. 72). Nela são analisadas representações narrativas (com os processos de ação, reação, verbal e mental) e conceituais (com os processos classificacionais, simbólicos e analíticos). A *interativa* abriga os recursos visuais que compõem a “natureza das relações de quem vê e o que é visto<sup>6</sup>” (UNSWORTH, 2000, p. 72). Nela são analisados elementos como o olhar, a distância e o ponto de vista. A *composicional* refere os significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem<sup>7</sup>” (UNSWORTH, 2000, p. 72). Nela são analisados o valor da informação, o enquadramento e a saliência.

Para fins de elaboração das oficinas que compõem o módulo didático e, considerando o aporte visual dos textos de campanha comunitária selecionados, servimo-nos dos aspectos do *olhar* e da *distância* (função interativa), do *enquadramento* e da *saliência* (função composicional).

Dessa forma, quando analisamos o olhar, atentamos para a relação de demanda ou oferta estabelecida entre o leitor e o participante representado. A demanda se caracteriza pelo olhar (e pela disposição do corpo) que o participante representado dirige ao leitor, convidando-o a uma reação. A oferta se caracteriza quando o participante representado é objeto do olhar do leitor — não interagindo diretamente com este —, que por sua vez é livre para observar e examinar detalhes, se desejar. Quando analisamos a distância, atentamos para a maior ou menor proximidade entre o leitor e o participante representado por meio do campo de visão obtido com a imagem. Assim, se esta apresentar a cabeça e os ombros do participante

---

<sup>5</sup> “... nature of events, the objects and participants involved, and the circumstances in which they occur.” (Unsworth, 2000, p. 72, tradução de Marcia Olivé Novellino).

<sup>6</sup> “... the nature of relationships among... viewers and what is viewed.” (Unsworth, 2000, p. 72, tradução de Marcia Olivé Novellino).

<sup>7</sup> “... distribution of the information value or relative emphasis among elements of the text and image.” (Unsworth, 2000, p. 72, tradução de Marcia Olivé Novellino).

representado, sugere-se uma relação de maior proximidade. Se a imagem mostrar o corpo inteiro (ou a maior porção) dele, sugere-se uma relação de menor proximidade.

Quando analisamos o enquadramento, atentamos para a existência ou não de conexão entre os elementos da imagem. Essa conexão é marcada pela presença de linhas, descontinuidades/contrastes entre cores, formas ou espaços vazios. Quando analisamos a saliência, atentamos para o primeiro aspecto visível ao leitor, ou seja, a menor ou maior evidência dada a um elemento na composição da imagem. Tal constatação pode ser obtida por meio do uso de sobreposições e efeitos de cores e tamanhos, por exemplo.

Tendo feito essa apresentação dos pressupostos repertoriados no modelo tridimensional de Fairclough e na gramática visual de Kress e Van Leeuwen, compartilhamos do entendimento de Silvestre e Vieira (2015, p. 109), que destacam “[...] a necessidade de conferir atenção aos significados visuais na sua relação com os significados linguísticos expressos nos textos multimodais [...] de forma a desenvolver competências críticas de leitura dos textos”. Essa atenção necessária aos significados visuais e linguísticos não somente coaduna com a competência definida pelo quinto descritor do SAEB — interpretar textos com o auxílio de material gráfico —, mas também mobiliza um conjunto de estratégias que encaminham uma prática leitora com vistas à análise crítica dos textos em circulação social.

Assim, à luz da teoria discutida nesta seção, refletimos sobre o problema levantado no início deste relatório. Por conseguinte, buscando propor um percurso de leitura que atendesse à necessidade pedagógica surgida no contexto desta pesquisa, realizamos um trabalho em sala por meio da utilização de um módulo didático, cujo desenvolvimento e aplicação serão abordados nas próximas seções.

## **2 METODOLOGIA**

Pensar em propor uma prática de ensino, tomada ao mesmo tempo como objeto de investigação científica que visa a atender determinada demanda de classe, requer considerar algumas componentes que se envolvem mutuamente: espaço de trabalho, público discente, princípios metodológicos que orientam tanto a condução da pesquisa quanto o fazer docente e recursos pedagógicos utilizados.

Buscando responder ao problema de como promover práticas leitoras em sala que contribuam com o letramento dos alunos na interpretação de textos multimodais, organizamos nosso trabalho em função dessas componentes. Com isso, objetivamos intervir na minimização da dificuldade de leitura de tais textos observada em alunos de nono ano do EF. Para este fim, objetivamos especificamente: elaborar o MD, aplicar o MD; avaliar a aplicação do MD, instrumentalizar a ação didática do professor; contribuir com a formação leitora dos alunos.

Desse modo, os princípios metodológicos da pesquisa se fundamentaram na pesquisa-ação educacional, o recurso pedagógico principal foi um módulo didático, o espaço de nosso trabalho correspondeu ao Programa de Mestrado Profissional em Letras e à E. E. J. P. C, cujo público discente foi formado pelos alunos do nono ano do EF. Tudo isso será apresentado em detalhes adiante.

### **2.1 A pesquisa-ação educacional**

Visto que realizamos atividades de leitura em uma turma na qual ensinamos, assumimos a posição de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), isto é, a posição daquele que pesquisa a partir de sua ação em sala de aula, gerando conhecimento sobre as dificuldades didático-pedagógicas surgidas no cotidiano escolar e sobre as possíveis estratégias de diminuição destas.

Desse modo, buscando minimizar uma demanda identificada em sala e aperfeiçoar a prática docente, a pesquisa que ora apresentamos encaminhou uma abordagem qualitativa e assumiu um caráter interventivo e interpretativo. Em termos procedimentais, ela foi desenvolvida segundo os princípios da pesquisa-ação educacional.

Para Tripp (2005, p. 445-446, grifo nosso), a pesquisa-ação educacional representa:

[...] um dos inúmeros tipos de investigação-ação [...] Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. [...] A solução de problemas, por exemplo, começa com a **identificação do problema**, o **planejamento de uma solução**, sua **implementação**, seu **monitoramento** e a **avaliação** de sua eficácia.

A escolha desse modelo se explica pelo fato de ele prever um itinerário de ações (evidenciado pelos grifos) que melhor se ajustou à nossa proposta. Tais ações, apesar de exigirem na maior parte do tempo um trabalho mais ativo do professor-pesquisador, não dispensaram a contribuição dos alunos. De acordo com o mesmo autor, a pesquisa-ação sempre caracterizou um método participativo, de modo que os atores envolvidos podem ter diferentes tipos de participação:

**Obrigação:** quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior. **Cooptação:** quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador. **Cooperação:** quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo. **Colaboração:** quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação (TRIPP, 2005, p. 454, grifo do autor).

Em nosso caso, a atuação do alunado se efetivou sob a forma de cooptação, dado que os estudantes, cientes da natureza, dos objetivos e dos possíveis benefícios da pesquisa, participaram desta enquanto informantes<sup>8</sup>.

Ademais, a pesquisa-ação pressupõe uma maior integração da produção do conhecimento teórico à análise e à reformulação da práxis diante de um problema identificado em um dado grupo social — para nós, os alunos do nono ano do EF da rede pública. Dessa forma, foi possível reinvestir o aporte teórico adquirido com a realização das disciplinas do mestrado na reflexão em torno do problema de leitura verificado e na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica visando à minimização do problema.

Assim, partindo desse arcabouço metodológico, o desenvolvimento desta pesquisa compreendeu as seguintes etapas:

---

<sup>8</sup> Informantes tanto no momento da verificação do problema de leitura existente na turma (quando eles responderam às atividades de sondagem), quanto no momento da aplicação do módulo didático (quando eles responderam aos testes inicial e final e às atividades avaliativas propostas em cada oficina).

- 1) realização do diagnóstico de campo e problematização (identificação do problema), quando se evidenciou a dificuldade dos alunos em interpretar textos de natureza multimodal.
- 2) análise do problema, fundamentação teórico-metodológica e escolha do produto (planejamento de uma solução), quando refletimos sobre o problema à luz dos estudos teóricos implicados e definimos a criação do MD como possível recurso de intervenção docente;
- 3) elaboração e aplicação do produto (implementação e monitoramento); quando criamos o MD e o aplicamos com um grupo de alunos que apresentaram tal dificuldade de leitura.
- 4) redação do relatório, descrição e discussão dos resultados (avaliação); quando, neste texto final, relatamos detalhadamente o desenvolvimento dessas ações anteriores, apresentamos e discutimos os resultados obtidos com a aplicação do produto.

## **2.2 O módulo didático**

O módulo didático “Linguagens e discursos no ensino de leitura” se destina ao trabalho docente (portanto, dirigido ao professor) e foi concebido para o ensino de leitura e interpretação de textos multimodais no nono ano do Ensino Fundamental.

Escolhemos esse formato de produto levando em conta três fatores: o perfil de nosso público, que se mostra mais colaborativo e diligente quando exposto a um roteiro mais tradicional de atividades<sup>9</sup>; a nossa experiência com o ensino de língua estrangeira e com capacitações feitas nessa área envolvendo a criação e a execução de módulos didáticos; a limitação de espaços/recursos didáticos em algumas unidades escolares da rede de ensino em que estamos inseridos.

Levando em conta este último fator, buscamos criar um instrumento didático adaptável às diversas realidades institucionais, semelhantes ou não à nossa. Por isso, o uso do módulo pode ser conduzido por material impresso (colorido preferencialmente) ou por recursos digitais como televisor, videoprojetor e computador, variando de acordo com o que dispuser cada unidade escolar.

---

<sup>9</sup> Não vimos aqui possibilidade do uso de um recurso mais lúdico tal como um jogo didático, por exemplo. Em outras ocasiões, usamos esse expediente em sala e o rendimento da atividade foi comprometido pela desordem gerada pela turma.

Além disso, nossa proposta de módulo também se justifica em relação ao livro didático de língua portuguesa adotado pela escola para o nono ano. Embora este apresente atividades com textos multimodais, ele ainda não contempla o trabalho com a leitura enquanto atividade discursiva tal como a concebemos neste relatório, circunscrevendo seus exercícios a questões de análise linguística e de compreensão textual. Dessa forma, o MD que ora apresentamos pode ser um complemento ao livro didático, de modo que este não seja subutilizado ou substituído. Por exemplo, as atividades de leitura que o livro traz podem ser ampliadas com os procedimentos didáticos propostos no módulo.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 88, grifo nosso), módulos didáticos são:

[...] **seqüências de atividades e exercícios**, organizados de maneira **gradual** para permitir que os alunos possam, progressivamente, **apropriar-se das características discursivas e lingüísticas** dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do **diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos**, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a **superação dos problemas apresentados**.

Embora o módulo que propomos também se planeje a partir do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos e visem à superação de possíveis problemas identificados, em nossa pesquisa, ele é entendido como um caderno de atividades organizadas em oficinas de leitura a serem desenvolvidas pelo professor com os seus alunos. Ou seja, enquanto os PCN definem o módulo na perspectiva do processo didático, como uma seqüência de atividades, nós o concebemos na perspectiva do produto didático, como suporte material para uso em sala.

Na definição de módulo com a qual trabalhamos aqui, está implicado o conceito de oficina de leitura. Conforme Fontana e Paviani (2009, p. 78), “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”. Para as autoras, uma oficina objetiva: 1) a articulação de noções com ações concretas pelos participantes e 2) a execução de tarefas ou a construção coletiva de saberes.

Baseando-nos nessa concepção, entendemos oficina como seqüência de atividades que permitem ao professor e aos alunos refletir sobre estratégias de leitura e empregar essas estratégias na interpretação de textos multimodais, tendo, portanto, o compartilhamento de uma base teórica (estratégias de leitura) e o uso dessa base (emprego das estratégias na interpretação) na construção coletiva de saberes (produção de sentidos a partir de um texto multimodal).

Sendo assim, o planejamento para a consecução de nosso módulo compreendeu as seguintes ações: 1) revisão da literatura sobre os pressupostos teóricos que se referem ao problema de leitura observado e fundamentam o trabalho com formação leitora adotado aqui; 2) escolha e compilação dos textos utilizados nas oficinas; 3) elaboração das atividades de leitura de cada oficina; 4) digitação e diagramação das diferentes partes da primeira versão do MD; 5) criação de testes inicial e final, e de atividades avaliativas para cada oficina; 6) testagem da primeira versão em sala de aula; 7) aprimoramento e conclusão da versão final.

Para a concepção das atividades de cada oficina, foram utilizados textos de campanha comunitária, especificamente aqueles produzidos pelo Governo Federal brasileiro. Enquanto peças publicitárias de instituições públicas, esses textos possuem um caráter instrucional, pois, ao trazerem um informe de utilidade pública, eles advertem os cidadãos a respeito de um problema coletivo e das medidas a serem tomadas por todos para sua solução (LAZARINI, 2011).

O uso desse material se justificou nessa proposta por: encontrar-se em domínio público, haja vista sua fonte, não havendo maiores restrições de utilização didática; tratar-se de textos de natureza multimodal cuja interpretação exige o recurso a material gráfico diverso, tal como apresentado no quinto descritor do SAEB; implicarem uma coletividade na qual estão (ou estarão) inseridos os alunos enquanto sujeitos sociais; tratar-se de documentos autênticos<sup>10</sup> nos quais podemos flagrar a língua em seu uso, havendo a possibilidade de reproduzir, no ambiente escolar, práticas leitoras recorrentes no ambiente extraescolar. Além disso, a leitura de textos de campanha comunitária em sala de aula contempla o conceito “Publicidade”, previsto pelo Referencial Curricular do estado (SERGIPE, 2011) para o nono ano do EF.

Para as quatro oficinas e os dois testes (inicial e final) foram selecionados seis textos de acordo com o critério temático. Posto que a perspectiva de leitura adotada aqui foi a discursiva, importou então selecionar peças que veiculassem temas relevantes para as práticas sociais dos alunos e que, assim, viabilizassem o trabalho com o letramento crítico. Diante da variedade de tais temas, selecionamos peças de campanha comunitária que tratam de *ética* e de *saúde*, contadas entre os temas transversais propostos pelos PCN (BRASIL, 1997).

---

<sup>10</sup> Documentos que não foram criados inicialmente para fins didáticos.

Na elaboração da estrutura geral das oficinas de leitura, servimo-nos do modelo tridimensional de análise (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101), enfatizando os aspectos de cada uma de suas dimensões em cada oficina. Esse arranjo se deveu ao fato de que nosso interesse não foi apenas o sistema simbólico da língua articulado com imagens, mas também, o modo como essa articulação funciona e potencializa sentidos nas práticas comunicativas. Levando em conta o perfil do alunado com o qual testamos o módulo didático, optamos por começar as oficinas a partir da dimensão do texto, pois entendemos que seria mais didático partir da materialidade para depois chegar ao discurso e à relação deste com a sociedade.

Enquanto instrumentos de avaliação, desenvolvemos testes de leitura — para o início e para a conclusão das três oficinas — e atividades para o final de cada oficina. Cada um dos testes de leitura inicial e final (cf. APÊNCIDES II e III) apresenta três questões abertas que demandam a leitura de um texto de campanha comunitária, com as quais pode se verificar o atingimento dos objetivos do módulo por meio das respostas dos alunos.

Neles propusemos perguntas cujas respostas demandam que os estudantes empreguem as estratégias de leitura de um texto multimodal adquiridas durante as oficinas. A fim de manter o mesmo nível de dificuldade entre os dois testes, evitando induzir o desempenho dos alunos no teor de suas respostas, fizemos perguntas com enunciados iguais sobre textos motivadores diferentes — mas com conteúdo multimodal e proposta temática equivalentes.

As atividades avaliativas de cada oficina consistem em exercícios de leitura com formatos variados de questão e são destinadas ao acompanhamento do desempenho dos alunos, necessário para a observação do que foi aprendido e para a passagem de uma oficina a outra.

Finalmente, como uma das fases necessárias ao desenvolvimento da versão final do módulo didático, sua aplicação aconteceu com alunos do nono ano do EF, na E. E. J. P. C, onde exercemos atualmente nossa atividade docente. Para fins de avaliação da aplicação do módulo e de resguardo do aspecto ético de nossa pesquisa, decidimos anonimizar a identidade dos estudantes participantes, por meio de códigos alfanuméricos atribuídos a partir da sequência alfabética dos nomes constantes nas listas de presença das cinco aulas. Dessa forma, o código A1 corresponde a Aluno 1, e assim sucessivamente.

### 2.3 Contexto do PROFLETRAS

O Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS é um curso presencial de pós-graduação *stricto sensu*, de âmbito nacional, inserido no contexto da Universidade Aberta do Brasil e com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Distribuídas nas cinco regiões brasileiras, 49 unidades do PROFLETRAS desempenham suas atividades, sendo geridas por 42 universidades públicas. Em Sergipe, este programa de mestrado está em funcionamento desde 2015, nas unidades de Itabaiana e São Cristóvão.

Destinado a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental<sup>11</sup> e integrantes do quadro efetivo da rede pública, o PROFLETRAS tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País, capacitando o profissional para o exercício da docência e conduzindo-o ao título de Mestre em Letras. O acesso ao programa se dá por meio de um exame nacional aplicado uma vez por ano e composto de uma prova com questões objetivas e uma prova discursiva.

Segundo o que determina seu regimento, esse mestrado estabelece o cumprimento de 360 horas em um prazo de dois anos, com cinco disciplinas obrigatórias, três optativas e duas disciplinas de fundamentação, de modo que, para a integralização do curso, o aluno deve totalizar 24 créditos. Para a conclusão do curso, fazem-se necessárias: a integralização das disciplinas, a comprovação de proficiência em língua estrangeira, a aprovação no exame de qualificação e no trabalho final de curso.

Com a área de concentração dos estudos em “Linguagens e Letramentos”, o programa apresenta duas linhas de pesquisa: 1) Teorias da Linguagem e Ensino; 2) Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Assim, inscrevendo-se em uma dessas linhas e assumindo uma natureza preferencialmente interpretativa, interventiva ou de elaboração de materiais pedagógicos, a pesquisa realizada no contexto do PROFLETRAS parte de um problema observado na realidade escolar e/ou na sala de aula do mestrando e resulta na produção de um trabalho final de curso.

Na unidade de São Cristóvão, em que estamos matriculados, esse trabalho final deve ter o formato de um relatório no qual são apresentados, conforme orienta a Instrução

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que ao longo de toda a formação, o aluno deve permanecer em regência de classe, a fim de que ele tenha condições de refletir sobre sua prática de ensino cotidiana a partir das discussões teóricas feitas durante o curso das disciplinas. Isso será fundamental para a elaboração do trabalho final.

Normativa 01/2015 do PROFLETRAS, o material didático produzido pelo mestrando, previamente testado em condições reais de sala de aula, e a pesquisa que levou à criação desse material.

#### **2.4 Contexto da E. E. J. P. C**

Localizada em um bairro da zona norte de Aracaju e fundada em 1981, a E. E. J. P. C. apresenta em sua estrutura física quadra poliesportiva, pátio, banheiros, laboratório de informática, biblioteca, sala de recurso, sala de vídeo, auditório, sala de professores, sala do grêmio estudantil, onze salas de aula, secretaria, sala de arquivo e refeitório<sup>12</sup>. Na escola, há disponibilidade de aparelhos como videoprojetor, televisor, leitor de DVD e acesso à Internet para as atividades administrativas e pedagógicas. Em seu corpo docente, a unidade escolar reúne um grupo heterogêneo de 53 profissionais com tempo variado de serviço público e com percursos de formação/titulação diversos. A equipe diretiva, que teve seus membros substituídos duas vezes no ano letivo de 2017, compreende atualmente um diretor, duas coordenadoras e uma secretária.

Com essa estrutura física e humana, a instituição oferta o Ensino Regular Fundamental Menor e Maior, no turno diurno, e a Educação de Jovens e Adultos com turmas equivalentes ao Ensino Fundamental e ao Médio, no turno noturno. Seu público discente compreende 894 alunos, oriundos sobremaneira do bairro em que a escola está localizada e inseridos, em grande parte, em uma difícil realidade social e familiar. Desse total, 549 estão matriculados no Ensino Regular e 345 na Educação de Jovens e Adultos.

Em se tratando dos indicadores referenciados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a escola demonstrou entre 2007 e 2011 um rendimento satisfatório, superando as metas projetadas para esses anos. Contudo, em 2013 e 2015 a unidade escolar teve queda significativa dos índices, o que provocou o não atingimento da meta projetada. Sabendo que o IDEB é calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar (constantes no Censo Escolar) e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, convém considerar neste trabalho os indicadores alcançados pela E. E. J. P. C..

---

<sup>12</sup> Para a coleta das informações dadas nesta seção, referentes ao ano letivo de 2017, foram consultados o site da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, o Projeto Político Pedagógico e a equipe diretiva da escola.

Embora se trate de dados numéricos que podem invisibilizar aspectos detalhados da situação escolar, eles sumarizam informações importantes sobre a escola em que testamos o MD. Assim, é possível observar, por exemplo, o desempenho insatisfatório do alunado nas avaliações oficiais da Educação Básica, que consideram dentre outros aspectos as atividades de leitura, foco de nossa pesquisa.

### 3 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

#### 3.1 Testagem do módulo didático

No contexto específico de ensino e aprendizagem apresentado anteriormente, realizamos a testagem do módulo com o 9ºA, única turma do nono ano em que exercemos nossa atividade docente atualmente. Antes da aplicação e durante esta, a equipe diretiva da escola e os alunos foram devidamente informados de todo o processo, recebendo comunicação escrita (cf. APÊNDICE I) e tendo a liberdade de dar sua aquiescência e contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Essa turma apresenta um público de 35 estudantes, com faixa etária entre treze e dezessete anos, sendo alguns destes repetentes. Depois de iniciado o ano letivo de 2017, este grupo permaneceu dois meses sem aula de Língua Portuguesa, uma vez que assumimos a regência desta turma no mês de junho, em função da remoção relatada na Introdução.

Considerando o comportamento apresentado em situação de aprendizagem por estes alunos, que se desmotivam e se dispersam rapidamente quando um conjunto uniforme de atividades se estende por um longo tempo, ou quando essas não se lhes apresentam lúdicas, previmos realizar a testagem do MD ao longo de cinco aulas<sup>13</sup>, dentro dos horários reservados para a disciplina Língua Portuguesa, no turno matutino.

Decidimos assim porque o trabalho com leitura do módulo planejado contempla o programa do nono ano, respeitando, portanto, uma previsão curricular. Ademais, tivemos um quórum maior de alunos do que se o fizéssemos no turno contrário.

Para todas as aulas de testagem do MD, pensamos em utilizar a sala de vídeo. Considerando os aspectos cognitivos da leitura (KLEIMAN, 2012), dentre os quais estão o direcionamento e a sustentação da atenção, julgamos que este ambiente permitiria garantir uma maior concentração da turma no trabalho realizado coletivamente, pois ele dispõe de quadro-branco e de penumbra adequada para uso do videoprojetor, necessários para a realização da oficina. Em outros espaços não teríamos semelhantes condições.

Isso porque, próximo ao auditório há um trânsito intenso de outros alunos fazendo barulho, no laboratório de informática não há técnico para orientar o uso da aparelhagem e os

---

<sup>13</sup> Com a hora-aula tendo a duração de 50 minutos.

alunos da turma poderiam se distrair com a Internet<sup>14</sup>, na biblioteca alguns deles desviariam sua atenção com o acervo de livros<sup>15</sup>, na sala de aula da turma a iluminação que vem de fora impede o uso eficiente do videoprojetor.

No entanto, não foi possível utilizar a sala de vídeo em toda a testagem, por motivos como perda da chave, não ativação das tomadas elétricas e ausência de organização do uso do espaço pela equipe pedagógica. Isso nos levou na primeira e na quinta aula a trabalhar na sala da turma, e, na quarta aula a trabalhar na biblioteca.

Nessas condições institucionais de espaço e de público discente, conseguimos dar curso ao cronograma abaixo, apesar de ter havido uma pausa de duas aulas suscitada pela realização da Prova Brasil na escola, em 25 de outubro de 2017.

**QUADRO 1 – Cronograma de aplicação do MD**

Primeira aula (24.10.2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Apresentação da pesquisa e resolução de dúvidas.</li> <li>•Apresentação e aplicação do teste inicial de leitura.</li> </ul>
Segunda aula (30.10.2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Realização da oficina “Enfatizando o texto”.</li> </ul>
Terceira aula (31.10.2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Realização da oficina “Enfatizando a prática discursiva”.</li> </ul>
Quarta aula (01.11.2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Realização da oficina “Enfatizando a prática social”.</li> </ul>
Quinta aula (01.11.2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Revisão das oficinas.</li> <li>•Aplicação do teste final de leitura.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira aula, depois de apresentarmos os detalhes da pesquisa (tema, objetivos, justificativa, condição e direitos dos informantes, registro dos dados), resolvemos as dúvidas que surgiram. Em seguida, explicamos e aplicamos o teste inicial de leitura, momento em que alguns alunos afirmaram não entender as perguntas do teste. Além disso, A25 questionou: “Cadê o texto?”. Ouvindo isso, entendemos que o texto multimodal que lhe fora entregue não

<sup>14</sup> O que em outros momentos pode mediar outras práticas de ensino e aprendizagem favoráveis para a formação leitora dos alunos.

<sup>15</sup> Idem.

lhe parecia de fato um texto, uma vez que nele a linguagem verbal não predominava com sequências de frases e parágrafos. Por fim, embora tenha se mantido uma dispersão localizada na sala, concluímos a aula dentro do horário previsto<sup>16</sup>.

Na segunda aula, foi possível realizar toda a oficina no tempo disponível. Seguindo o passo a passo proposto no módulo, realizamos a leitura coletiva do texto projetado no quadro-branco e, depois da discussão, passamos à atividade avaliativa de caráter individual. Nesse momento, observamos a dificuldade dos alunos com o formato dessa atividade, pois, muitos fizeram bastantes perguntas sobre seu preenchimento e alguns consultaram as respostas dos próprios colegas.

Na terceira aula, iniciamos a oficina com perda de vinte minutos do tempo de aula, por causa de uma reunião imprevista<sup>17</sup> na sala dos professores que se estendeu para além do intervalo. Realizamos a oficina com todo seu itinerário de ações, mas com um rendimento de discussão bem menor, devido ao tempo exíguo. Por fim, observamos que desta vez o formato da atividade avaliativa, com questões de múltipla escolha, não ofereceu dificuldade ao grupo.

Na quarta aula, não conseguimos novamente iniciar a oficina no horário previsto, pois os alunos demoraram dez minutos a chegar à biblioteca. Como a terceira oficina apresenta um passo a passo mais sucinto que as outras, pudemos realizá-la por completo. Dessa vez, observamos que alguns alunos se distraíram com o acervo da biblioteca, apesar das reiteradas solicitações de atenção por parte dos outros colegas.

Surpreendeu-nos essa atitude de alguns alunos buscarem e folhearem livros, uma vez que em outros momentos de aula eles revelam não ter o hábito nem o interesse de ler outras coisas além do que se propõe na escola. Isso também nos sinalizou a necessidade e a possibilidade de desenvolver outros trabalhos, outras práticas de ensino que promovam a leitura de fruição por parte do alunado.

Finalmente, na quinta aula, chegamos à aplicação do teste final de leitura. Mais uma vez, tivemos o atraso de dez minutos no tempo de aula, suscitado pela demora dos alunos em voltar do intervalo. Isso dificultou (mas não impediu) a revisão das oficinas.

---

<sup>16</sup> Para rentabilizar o uso do tempo em todas as cinco aulas, fizemos o controle da frequência por meio de uma lista de presença assinada pelos alunos.

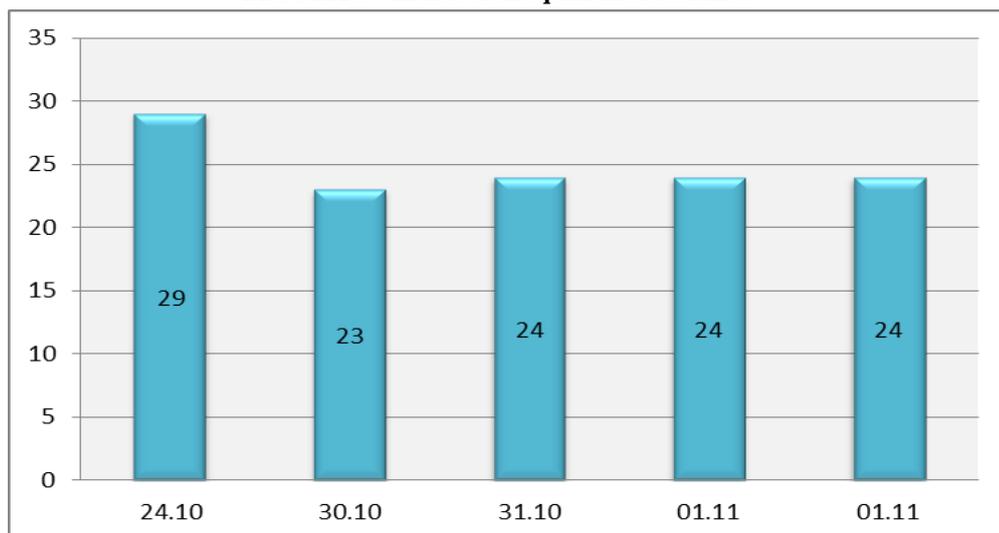
<sup>17</sup> Nessa reunião, aconteceu a despedida do antigo diretor, conforme relatado no início desta seção.

No momento em que distribuíamos as folhas dos testes entre os alunos, A24 e A19 iniciaram uma discussão que culminou com agressão verbal e ameaça de agressão física, diante da qual tivemos de pausar a aplicação por alguns instantes e intervir. Coincidentemente, o texto proposto no teste final aborda o tema da paz nas escolas, razão pela qual A8 tomou a palavra e repreendeu a dupla de colegas.

Fazendo o relato da condução dos trabalhos em cada aula paralelamente ao relato dos problemas que tivemos de enfrentar, analisamos que as condições institucionais em que aplicamos as atividades do módulo não deixaram de repercutir na produção dos resultados, tal como descreveremos e discutiremos mais à frente.

Durante a aplicação do MD, a quantidade de alunos presentes variou, demonstrando queda e estabilização de seu número, conforme a seguir.

**FIGURA 3 - Índice de frequência dos alunos**



Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode ver no gráfico, não tivemos em nenhum dia da testagem a totalidade dos alunos da turma. Apenas no primeiro houve uma presença que superou a média verificada em outros dias do ano letivo. Entendemos que isso se deu por conta da expectativa que a realização da pesquisa pode ter gerado na turma, uma vez que avisamos reiteradamente ao grupo semanas antes e que este se mostrou colaborativo.

Nas aulas seguintes, houve diminuição no número dos participantes. Julgamos que isso foi motivado pela quebra de expectativa dos alunos quanto à natureza das atividades desenvolvidas e, também, pela proximidade do feriado prolongado. Dentre os 33 alunos que

compareceram às aulas nas datas indicadas acima, doze participaram de todos os cinco dias de testagem e, coincidentemente, esses mesmos doze alunos estiveram presentes nas três oficinas de leitura.

Realizada conforme o relato feito até aqui, a testagem do módulo didático levou os alunos à produção de leitura, representada pelo conjunto de respostas dadas nos instrumentos de avaliação propostos. Também com esse *corpus*, analisamos o efeito da aplicação do módulo em nossa prática escolar.

Para a descrição e discussão dos resultados demonstrados nesses instrumentos, analisamos somente as produções dos doze alunos que participaram das cinco aulas previstas no cronograma de atividades (cf. QUADRO 1). Consideramos esse critério entendendo que só seria possível verificar o efeito do módulo na prática leitora desses alunos, uma vez que eles fizeram os dois testes de leitura<sup>18</sup> e se expuseram às três oficinas e suas atividades avaliativas.

Sabemos que, em condições reais de utilização de um dado produto didático pelo professor, nem sempre é possível contar com a totalidade dos alunos em sala, tal como ocorreu com a experiência de aplicação reportada neste relatório. No entanto, como buscamos nesta pesquisa verificar de que modo a instrumentalização desse recurso didático pôde/pode auxiliar na minimização do problema de leitura identificado, tivemos de proceder à análise dos resultados delimitando o *corpus* segundo esse critério.

Antes de descrevermos e discutirmos os resultados da aplicação, cumpre ressaltar ainda que, tendo em vista que esta pesquisa objetiva “o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional”, ela fica, conforme a Resolução CNS 510/2016, artigo 1º, inciso VI, dispensada de apresentação à apreciação do comitê de ética em pesquisa. Dito isso, passemos à análise das produções de leitura dos alunos.

### **3.2 Resultados dos testes de leitura**

Como apresentado anteriormente, cada um dos testes de leitura contém três questões abertas sobre um texto de campanha comunitária. Na análise das respostas, observamos se os alunos tinham se servido das estratégias de leitura aprendidas durante as oficinas.

---

<sup>18</sup> Tanto as atividades avaliativas quanto os dois testes de leitura foram respondidos individualmente pelos alunos participantes desta pesquisa.

Mais especificamente, observamos se:

- na primeira questão, eles tinham estabelecido relação de sentido entre o conteúdo visual e o verbal, para que precisariam se reportar tanto a este quanto àquele;
- na segunda questão, eles tinham identificado a força ilocucionária do texto, para que precisariam se reportar às instâncias discursivas de produção, circulação e consumo, sobretudo;
- na terceira questão, se eles tinham identificado a relação existente entre o texto e prática social evidenciada neste, para que precisariam se reportar à ideologia.

Seguindo esses critérios, na primeira questão, consideramos como válidas, por exemplo, as respostas de A6 e A31 no teste inicial (cf. ANEXO III) e de A27 no teste final (cf. ANEXO IV). Nos dois primeiros exemplos, os alunos, ao citarem elementos observados no texto motivador, demonstraram ter relacionado os significados visuais aos verbais (SILVESTRE; VIEIRA, 2015). A6 afirma que “[...] os textos incentivam as pessoas a acabarem com a dengue e a imagem mostra as pessoas fazendo isso”, sendo a palavra “textos” usada para se referir ao conteúdo verbal. A31 aponta a presença de “[...] assistentes combatentes e uma frase”, referindo-se à imagem e às palavras. No terceiro exemplo, A27 responde que “[...] o texto fala sobre a escola e a imagem tem um quadro”, reportando-se ao conteúdo verbal e visual, respectivamente.

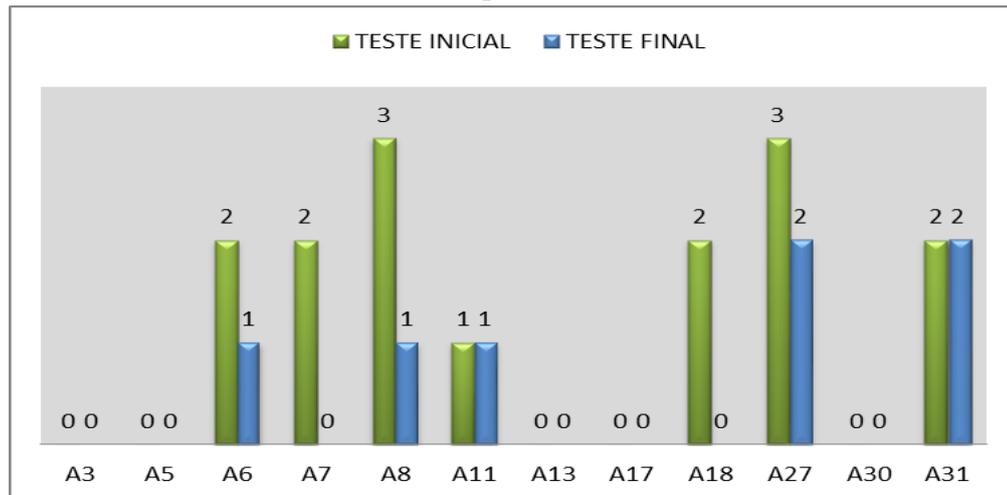
Na segunda questão, consideramos como válidas, por exemplo, as respostas de A11 no teste inicial e A8 no teste final. A11 responde que “o objetivo do texto é ajuda com um campanha as pessoas que deixa agua parada”, destacando a força ilocucionária de orientar (“ajuda”) e a instância discursiva do consumidor do texto, ou seja, aqueles que ainda não tomam cuidado com a prevenção da dengue (“que deixa agua parada”). A8 diz que a finalidade do texto é “conscientizar que com violência nao se resolve nada”, referindo-se também à força ilocucionária quando emprega o verbo “conscientizar” no início da resposta.

Na terceira questão, consideramos como válidas, por exemplo, as respostas de A7 no teste inicial e A31 no teste final. A7 entende que o texto pode ter efeito nos hábitos dos leitores porque “[...] motiva as pessoas a se proteger contra o mosquito”, isto é, sugere uma mudança de comportamento. A31 também entende que o texto pode suscitar um efeito na prática social dos leitores, pois diz que “[...] as pessoas inveis de brigar conversar”. Nisso, de acordo com os comentários desses dois estudantes, o posicionamento dos estudantes se manifestou nos textos lidos contribuindo para a mudança de uma prática individual e coletiva

e, conseqüentemente, reconstruindo de alguma forma a realidade social (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, adotando esse procedimento de análise das respostas e comparando os resultados do primeiro com o segundo teste de leitura, verificamos um desempenho mais satisfatório do grupo de estudantes no teste inicial, conforme gráfico a seguir.

**FIGURA 4 - Número de respostas válidas nos testes de leitura**



Fonte: Dados da pesquisa.

Se considerarmos esse comparativo, reconhecemos, em um primeiro momento, que a aplicação do módulo didático não teve o impacto que desejamos ao propor este trabalho, visto que os índices mostram não ter havido ampliação no número de respostas válidas.

Todavia, analisando esse gráfico não somente com a finalidade de mensurar quantitativamente o desempenho dos alunos, mas, sobretudo, de avaliar qualitativamente a intervenção didática realizada, propomos que a escolha do texto de campanha comunitária para o teste final de leitura tenha interferido nas respostas da maioria dos alunos. Isto é, diferentemente do que planejamos, o texto motivador selecionado tenha possivelmente oferecido mais dificuldade para a análise dos alunos, uma vez que ele não apresenta uma variedade de elementos visuais e verbais semelhantemente ao texto motivador do teste inicial, como presença de personagens, enquadramento em um cenário mais amplo e maior quantidade de informação escrita.

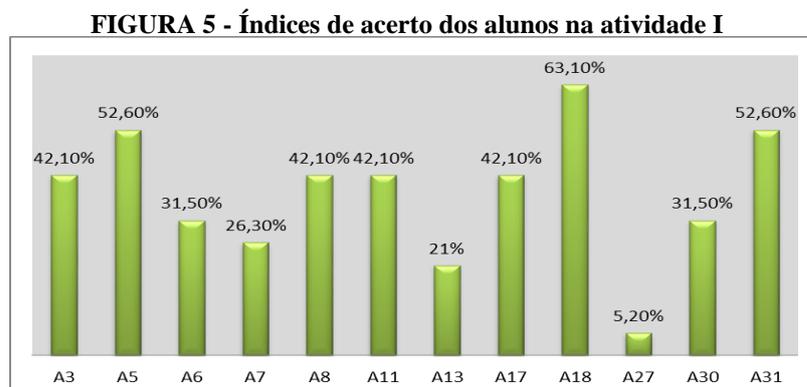
Esse nosso entendimento se corrobora, por exemplo, nas respostas de A6, A8, A18, e A31 à primeira questão do teste inicial, que afirmam, em seu conjunto, não haver elementos visuais a serem observados. A nosso ver, isso refletiu na produção de leitura dos estudantes,

pois, se estes não atentam suficientemente para o aporte de conteúdo trazido pela materialidade textual, terão dificuldade na interpretação dos discursos subjacentes. Por isso, compreendendo que não devemos referir apenas os resultados visibilizados pelos testes de leitura, descrevemos e discutimos a seguir os resultados das atividades avaliativas de cada oficina, visando a uma análise mais detida do efeito da aplicação do módulo na minimização do problema.

### 3.2 Resultados das atividades avaliativas

A atividade avaliativa da oficina “Enfatizando o texto” trouxe em seu enunciado dois comandos: leitura de um texto de campanha comunitária (o mesmo utilizado na oficina “Enfatizando a prática discursiva”) e preenchimento de um comentário que descreve o texto lido. Nesse formato de questão, o aluno teria que completar as lacunas de acordo com o que analisasse no texto motivador, ou seja, ele teria que empregar palavras que remetessem ao conteúdo visual e verbal e à relação entre estes no texto.

Analisando as respostas (cf. ANEXO I), observamos se as palavras que os alunos usaram correspondiam exata ou sinonimicamente àquelas sugeridas pelo gabarito da atividade, mesmo que eles não tenham respeitado os parâmetros da concordância verbal e nominal. Contamos também como acerto o emprego de outras palavras que não correspondessem ao gabarito, mas que completassem o texto de modo semelhante ao comentário. Assim, em um universo de dezenove lacunas, o quantitativo de acertos dos alunos se apresentou conforme a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa.

A variação do quantitativo de acertos representada acima permitiu demonstrar o aproveitamento do grupo de alunos e nos confirmou a dificuldade observada entre eles ao responderem à atividade, conforme relato da segunda aula constante na seção 3.1.

Entendemos que essa dificuldade foi motivada pelo modelo de questão proposta e também pela abordagem didática empregada em sala. Consequentemente, julgamos que esses fatores repercutiram nas respostas dos alunos.

Quanto ao primeiro fator, eles teriam que, a partir da leitura do texto motivador, ativar um vocabulário que completasse os espaços em branco e, ao mesmo tempo, contemplasse os elementos visuais e verbais. Para mitigar essa dificuldade e tornar mais executável a tarefa, acrescentamos ao formato da questão um quadro de caça-palavras com os termos chave que preenchem acertadamente as lacunas. Dessa forma, o aluno teve mais subsídio para a realização da tarefa.

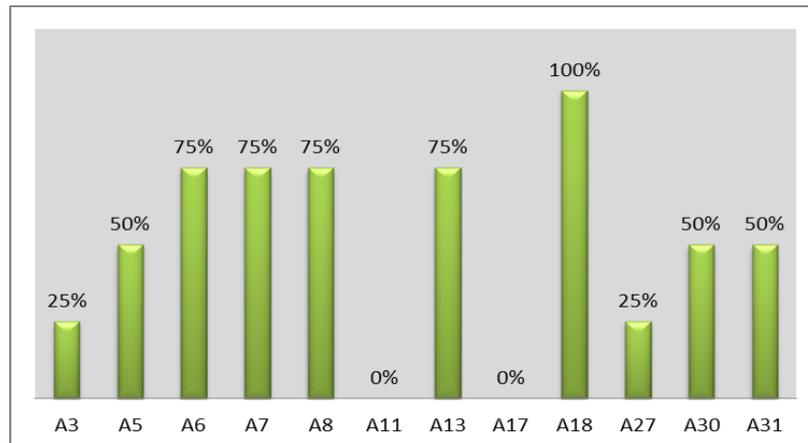
Quanto ao segundo fator, pudemos compreender que interpretar um texto multimodal em sala com os alunos, servindo-se do aporte da gramática visual (mesmo que didatizado) e relacionando palavra e imagem representa ainda uma novidade não só para o professor, mas também, e principalmente, para os alunos. Logo, o tempo de uma primeira oficina não se mostrou suficiente para o efetivo domínio e uso dessas estratégias de leitura.

Afora isso, mais do que pretendíamos com a realização da primeira oficina, essa atividade evidenciou a dificuldade que os alunos têm com a escrita, apresentada por problemas que vão desde aspectos ortográficos e sintáticos à caligrafia. Vimos, assim, que tais problemas podem ser objeto de reflexão e podem gerar o planejamento de outras intervenções didáticas que atendam a outros pontos da estrutura curricular do nono ano.

A atividade avaliativa da oficina “Enfatizando a prática discursiva” apresentou em seu enunciado dois comandos: leitura de um texto de campanha comunitária (o mesmo utilizado na oficina “Enfatizando a prática social”) e resolução de quatro questões de múltipla escolha. Estas recuperam os aspectos trabalhados na oficina, distribuídos assim: 1) a relação entre os elementos verbais e visuais, 2) a identificação da instância de produção do texto, 3) a identificação da instância de consumo do texto e 4) a identificação da força ilocucionária do texto.

Nesse formato de questão, o aluno deveria selecionar a alternativa que completasse uma frase ou respondesse a uma pergunta, conforme gabarito proposto no módulo. Verificando as alternativas marcadas pelos alunos, o índice de acertos se apresentou de acordo com o seguinte gráfico:

**FIGURA 6 - Índices de acerto dos alunos na atividade II**



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando horizontalmente as porcentagens e comparando os índices de cada aluno em relação à atividade avaliativa da oficina anterior, pudemos verificar que nesta segunda oficina houve evolução no desempenho leitura de A6, A7, A8, A13, A18, e A30, isto é, mais de 50% do grupo analisado. Essa evolução se mostraria ainda maior se o desempenho dos estudantes na segunda e na terceira questão fosse maior do que se apresentou.

Na segunda, sete alunos marcaram como correta a alternativa “a”, ou seja, afirmaram que o texto motivador fora produzido por “uma associação comunitária”. No entanto, a alternativa que responde à questão é a “c”, “uma instituição do governo”. Disso, aventamos que o distrator “a” da segunda questão motivou o maior número de respostas porque, possivelmente, o adjetivo “comunitária” tenha ficado mais ativo no repertório lexical dos alunos devido ao seu extenso uso na discussão ao longo das oficinas. Além disso, é possível também que eles tenham compreendido que uma associação comunitária pode ser instância de produção e distribuição de textos como os que foram analisados nas oficinas, entendimento que não é de todo inválido.

Na terceira questão, quatro alunos marcaram como correta a alternativa “c”, “aos que protestam contra atos de corrupção, principalmente”. Entretanto, a alternativa que responde à questão é a “b”, “aos cidadãos em geral”. Disso, aventamos que o número de marcações para a alternativa “c” pode ter sido influenciado pelo texto do distrator, pois, o texto motivador é suscetível de ser utilizado por aqueles que protestam contra a corrupção. Não obstante, na análise das respostas não consideramos essas marcações como corretas porque, embora aceitemos essa possibilidade de interpretação, entendemos que a alternativa “b” corresponde mais adequadamente à interpretação do texto lido.

Assim, podemos dizer que, como ocorreu na primeira oficina, essa segunda atividade avaliativa interferiu na consecução dos resultados, dessa vez, devido à redação dos dois distratores comentados. Por isso, fizemos ajustes visando calibrar melhor as questões. Por outro lado, essa oficina representou mais um tempo de exposição à novidade dos princípios que nortearam a ação didática, o que, dessa vez, permitiu gerar um crescimento no desempenho da maioria dos estudantes.

A atividade avaliativa da oficina “Enfatizando a prática social” também traz em seu enunciado dois comandos: leitura de um texto de campanha comunitária e redação de um comentário sobre esse texto. O formato de questão proposto simula uma situação de produção textual típica das práticas cotidianas dos alunos: postagem de um comentário em uma rede social virtual. Com esse formato, buscamos aproximar a versão escolar com a versão social da produção de leitura (LERNER, 2002), conferindo maior legitimidade para a atividade.

Para a redação desse comentário, esperamos que o aluno demonstrasse ter interpretado o texto motivador com o auxílio de seu material gráfico, mobilizando os conhecimentos de leitura de um texto multimodal aprendidos durante as oficinas. Nesse sentido, observamos se em suas produções (cf. ANEXO II) os alunos: 1) retomaram os elementos visuais e verbais do texto, 2) fizeram menção às instâncias discursivas deste, 3) apresentaram um posicionamento crítico diante do que leu.

Quanto ao primeiro critério, todos os doze alunos recuperaram os elementos visuais e verbais relacionados no texto motivador, sendo que estes últimos receberam maior número de citações. Nos comentários foi possível observar uma ocorrência reiterada de alguns elementos, não havendo, assim, maior variedade nas respostas dos alunos. Por exemplo, somente a palavra cigarro, com treze ocorrências, apareceu duas vezes nos textos de A8 e A18. Ou seja, o grupo de alunos não contemplou outros elementos, sobretudo visuais, que poderiam ser objeto de comentário e pertinentes para a interpretação, como o enquadramento marcado pelo contraste de duas cores (simbolizando possivelmente um cenário em chamas), os aspectos físicos, a atitude e a proximidade dos personagens com o leitor.

Quanto ao segundo critério, onze alunos fizeram menção às instâncias discursivas. Dois destes, A11 e A30, se referiram a quem distribuiu o texto, ou seja, ao amigo hipotético que fez a postagem. Para isso, eles usaram o pronome “você”, estabelecendo um diálogo típico do ambiente virtual em que o comentário foi produzido. Nove alunos se referiram ao leitor potencial do texto, ou seja, àqueles a quem o texto se dirige, por meio de expressões

variadas: “os povos”, “a população”, “quem usa”, entre outros. Nessa referência ao leitor potencial, apenas um desses nove estudantes, A6, citou o público a quem o texto se endereça mais diretamente: “os jovens”, “a geração da atualidade”. Não encontramos nas respostas nenhuma referência às instâncias de circulação e produção.

Quanto ao terceiro critério, observamos se os estudantes se posicionaram criticamente diante da prática social abordada no texto. O que pudemos verificar é que todo o grupo apresentou sua posição em relação ao hábito de fumar.

Como exemplo disso, podemos nos referir aos comentários de A5 e A8. A5 diz que não entende porque as pessoas fumam, sabendo que essa prática é danosa à saúde, razão pela qual elas são “bestas”, pois usam essa “droga” e realizam o ato de “si matar”. Isso nos faz compreender sua rejeição a essa prática social, mesmo que esta seja abonada socialmente. A8, diferentemente de A5 — que presume o conhecimento dos fumantes em relação aos malefícios do cigarro —, lamenta que nem todos tenham as informações lidas no texto motivador. Por esse motivo, entende que os que fumam estejam desapercebidos dos males do cigarro que são dissimulados no prazer do uso. Outros alunos, como A11 e A31 chegam a dar orientações quanto ao não uso do fumo, reforçando a tentativa do texto de modificar uma prática social.

Considerando a descrição dos resultados da terceira atividade, segundo os critérios apresentados, vemos que os alunos não desenvolveram um comentário mais longo, em conteúdo e em número de palavras, tal como esperávamos que o fizessem. Se essa expectativa nossa se confirmasse, verificaríamos mais detalhadamente a ampliação ou não de suas interpretações a um texto multimodal. Essa situação se justifica, a nosso ver, em razão do texto proposto para a produção, isto é, um comentário em uma rede social virtual, o qual pode ter um tamanho variável dependendo das condições produção, circulação e consumo.

Apesar disso, é seguro dizer que os alunos cumpriram com o que foi solicitado e, mesmo que não tenham contemplado todos os pontos estudados, atenderam aos objetivos da oficina. Dessa forma, julgamos que a atividade se mostrou factível, revelando ainda a dificuldade que os alunos têm com a escrita (cf. ANEXO II), tal como ocorreu na primeira atividade avaliativa e nos testes de leitura.

Fazendo um balanço do que descrevemos e discutimos a respeito de cada atividade avaliativa, é possível afirmar que elas serviram para indicar o aproveitamento dos alunos em

cada oficina, mesmo que a primeira e segunda tenham sofrido alguns ajustes antes da versão final do módulo. Além disso, ao utilizá-las no acompanhamento do desempenho dos alunos, pudemos refletir sobre a necessidade de, na passagem de uma oficina à outra, iniciar a leitura coletiva a partir da dimensão de análise enfatizada na oficina precedente. Em outras palavras, na passagem para a segunda oficina, é importante revisar primeiramente a dimensão do texto para depois chegar à dimensão da prática discursiva, e assim por diante. De fato, esse procedimento se justifica, pois, no modelo proposto por Fairclough (2001), as dimensões não estão setorizadas de modo estanque, mas se ligam no trabalho de análise.

Dizendo isso, defendemos que as atividades avaliativas atingiram a finalidade com que foram elaboradas e demonstraram que a aplicação do módulo didático foi válida e viável, repercutindo na formação leitora dos estudantes. Por outro lado, não pretendemos que o recurso didático que ora apresentamos seja suficiente para a total diminuição da dificuldade de leitura tomada como ponto de partida dessa pesquisa, sobretudo se olharmos os resultados que tivemos em paralelo às condições institucionais em que realizamos nossas atividades.

No entanto, respondendo ao problema de pesquisa levantado inicialmente, propomos que a utilização do módulo didático “Linguagens e discursos no ensino de leitura” permite promover práticas leitoras em sala que contribuem com o letramento dos alunos do nono ano do EF na interpretação de textos multimodais. Em complemento a outras ferramentas pedagógicas de que dispõe o professor, como o livro didático, por exemplo, ele pode subsidiar atividades de leitura em torno das linguagens e dos discursos manifestados em um dado texto.

Finalmente, a partir da análise que fizemos até aqui, avaliamos que os objetivos vislumbrados no início dessa pesquisa foram atingidos. Ou seja, julgamos que foi possível intervir na minimização da dificuldade de leitura de textos multimodais observada entre estudantes de nono ano do EF, mediante o uso de um módulo didático. Nesse empreendimento, pudemos: desenvolver, aplicar e avaliar o módulo didático; contribuir com a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental; contribuir com o trabalho docente em sala, instrumentalizando a ação didática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo surgido a partir da dificuldade de interpretar textos com auxílio de material gráfico observada entre alunos do nono ano do EF, a pesquisa apresentada neste relatório buscou auxiliar na minimização dessa dificuldade, mediante a realização de uma intervenção didática. Para isso, ela encaminhou a elaboração do módulo didático “Linguagens e discursos no ensino de leitura” que, depois de aplicado em condições reais de ensino e aprendizagem, possibilitou produções dos alunos envolvidos.

Esse módulo aborda a leitura a partir de uma perspectiva discursiva crítica e de contribuições de estudos sobre multimodalidade. Ao repertoriarem instrumentos para a análise da articulação entre os modos de linguagem imbricados em um texto e os discursos aí materializados, esses aportes teórico-metodológicos adotados se mostraram produtores no planejamento e na realização das oficinas.

Com esse aparato, o módulo se dirige aos docentes de Língua Portuguesa do EF e propõe um ensino de estratégias de leitura de texto multimodal visando à produção de sentidos. Sendo sua instância de produção o contexto de pesquisa do PROFLETRAS e o contexto escolar em que ocorreu sua testagem, ele visa a instrumentalizar a ação do professor no atendimento a uma demanda específica previamente observada.

Embora não possamos negar que um professor, quando planeja sua ação, prepara seus recursos didáticos, entendemos que a proposição deste módulo inova na prática de elaboração de material. Conforme a experiência que tivemos e que relatamos aqui, vimos que elaborar material didático não consiste somente na articulação do que já está produzido, mas também na proposição do que ainda não foi testado em um dado contexto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tal prática implica a experiência do profissional que dá seguimento a sua formação e, ao mesmo tempo, investe-a em sua atuação na sala de aula, estabelecendo um diálogo entre o meio universitário e as instituições de Educação Básica.

Enquanto sujeito desse diálogo, ou seja, na condição de professor do EF e aluno do Mestrado Profissional em Letras, posicionamo-nos como esse profissional, reconhecendo a importância da continuidade da formação acadêmica e do aperfeiçoamento da prática docente por meio da concepção, testagem e utilização de material didático.

A partir dessa posição, avaliamos o itinerário de ações que empreendemos e analisamos os resultados obtidos com a aplicação do módulo didático, de modo que nos permitimos afirmar que os objetivos visados inicialmente foram contemplados, o que pode viabilizar para os sujeitos participantes desta pesquisa um maior êxito em suas atividades. Ainda que esses resultados apontem para a necessidade de prosseguimento do trabalho, a fim de que este atinja índices mais satisfatórios na redução das dificuldades dos alunos, conseguimos promover práticas de leitura pertinentes para o letramento do público discente na interpretação de textos multimodais.

Dizendo isso, compreendemos que o atingimento dos objetivos concerniu não somente o aproveitamento dos estudantes ao incrementarem sua formação leitora durante as oficinas, o que pode lhes propiciar um melhor rendimento escolar e um melhor desempenho em suas práticas sociais de linguagem. Ele concerniu também nosso aproveitamento como professor, ao termos entrado em contato com novas formas de organizar e empreender nossa ação didática, refletindo sobre ela, avaliando-a e redimensionando-a, o que pode nos dar um retorno mais motivador de nosso trabalho com os alunos.

Sobre esse aproveitamento como professor, cumpre ainda dizer que a realização do Mestrado Profissional em Letras e a experiência de criação e testagem do módulo didático “Linguagens e discursos no ensino de leitura” nos possibilitaram um amadurecimento no âmbito profissional e também no âmbito pessoal.

No tocante à atuação profissional, pudemos entender a importância de conhecer as necessidades do grupo de alunos que acompanhamos/vamos acompanhar para, depois disso, encaminhar uma prática docente que melhor se ajuste ao perfil desse público. Nesse sentido, pudemos perceber um avanço nosso quanto à capacidade de selecionar e didatizar com maior acume o material a ser utilizado com os estudantes.

No tocante ao amadurecimento pessoal, que repercute na atuação profissional, reconhecemos que o professor que iniciou o curso de mestrado em 2016 não é o mesmo que apresenta agora esse trabalho final. Tudo o que refletimos e fizemos ao longo desse período nos mostrou de forma mais clara a parcela de responsabilidade que assumimos com a manutenção da educação e com o desafio de tornar esta melhor. Essa clareza quanto ao nosso papel não só como professor, mas sobretudo como cidadão, nos ajudou a repensar a nossa

escolha profissional, de modo a torná-la mais consciente em seus propósitos e mais séria em sua relevância social.

Além do que ponderamos até aqui, a prática de ensino que desenvolvemos nesta pesquisa-ação nos ajudou a vislumbrar a possibilidade de projetos futuros de trabalho, que convirjam para a diminuição do problema de leitura identificado aqui ou de outros problemas que surjam no cotidiano escolar, com os quais coadune a perspectiva teórico-metodológica que adotamos.

Para a primeira situação, é possível pensar, por exemplo, na utilização de outros textos multimodais em cada oficina (como capas de revista ou de livro, *memes*) ou/e também na reordenação destas, dando espaço a novas leituras. Para a segunda situação, é possível pensar, por exemplo, na adequação do passo a passo apresentado no módulo didático para a realização de atividades que abranjam as habilidades leitoras previstas em outros descritores do SAEB, conforme demanda do grupo de alunos.

Prosseguindo dessa forma, podemos ter outras experiências de criação de material pedagógico e de intervenção didática, com as quais chegaremos a outros resultados e conduziremos outras discussões. Isso nos permitirá manter em desenvolvimento a formação construída no decorrer desse mestrado e contribuir com a melhoria do ensino de leitura na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cynthia Carlla de Almeida. **Letramento visual: a fotografia documental no ambiente escolar**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Ana Paula Bezerra. **Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Montes Claros, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1963].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador. In: \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 41-48.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 11 – 31. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5376/6513>> Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno do SAEB**. Brasília, 2008.

CASSANO, Maria da Graça. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, jan./jun. 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução CNS n. 510/16**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Disponível em: <[http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_16.htm](http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_16.htm)>. Acesso em: 01. abr. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.). **Multimodalidade e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 89-131.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999 [1921].

INÁCIO, Adriana da Silva Araújo. **Aprendizagem da leitura a partir de materiais multimodais visando à construção de sentidos**. 2016. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

KLEIMAN, Angela. Descrevendo a leitura. In: \_\_\_\_\_. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 13-28.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore V.; CUNHA-LIMA, Maria L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: BENTES, Anna C.; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 251- 300.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

LAZARINI, Dalcylene Dutra. A campanha comunitária como um gênero textual/discursivo: um valioso instrumento para a quebra da hegemonia. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40 n. 3, p. 1270-1280, set./dez. 2011.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre, RS: Sagra DC Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura - Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LIMA, Eliete Alves de. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NOVELLINO, Marcia Olivé. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Jailton Ferreira de. **A multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso: introdução teórica e perspectivas de análise. In: BEZERRA, Antonio Ponciano; PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Língua, cultura e ensino: multidisciplinaridade em Letras**. São Cristóvão, SE: EDUFS, 2008. p. 83-126.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Anselma Morais. **O estudo de memes no ensino de língua**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. Aracaju: SEED, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVESTRE, Carminda; VIEIRA, Josenia. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

SOUZA, Rosana Santos de. **Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários**: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no Ensino Fundamental. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.-dez. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Instrução Normativa PROFLETRAS nº 01/15** de 1º de julho de 2015. Define critérios para avaliação do trabalho final do PROFLETRAS UFS São Cristóvão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução CONSEPE nº 43/12** de 15 de maio de 2012. Aprova a criação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em Rede Nacional, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA, bem como de seu Regimento Interno.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. New York: Open University Press, 2000.

## FONTES

Campanha Pequenas Corrupções. Disponível em <http://www.cgu.gov.br/redes/dig-nao/pecas-para-impressao>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Campanha Imprudência não é acidente é crime. Disponível em <https://www.cbncascavel.com.br/detran-realiza-atividades-de-prevencao-aos-acidentes/> Acesso em: 21 nov. 2017.

Campanha de Enfrentamento ao Racismo no SUS - 2014. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/campanhas-publicitarias/15831-campanha-de-enfrentamento-ao-racismo-no-sus>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Campanha de combate à dengue 2013. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/campanhas-publicitarias/7461-campanha-de-combate-a-dengue-2013>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Campanha Conte até dez. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/conteate10/multimedia.php>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Campanha Juventude Livre do Tabaco. Disponível em: <http://saude.es.gov.br/dia-mundial-sem-tabaco-sera-comemorado-no-sab>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Devolutivas pedagógicas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/plataforma-devolutivas> Acesso em: 30 set. 2016.

Resultado do IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 30 set. 2016.

## APÊNCICE I – OFÍCIO PARA A ESCOLA

GOVERNO DE SERGIPE  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO DE ARACAJU

DE: Weslin de Jesus Santos Castro

PARA: Direção da E. E. J. P. C.

OFÍCIO S/N

Senhor Diretor,

Venho por meio deste comunicar que, conforme anuência verbal prévia dada por esta direção em 17 de outubro do corrente ano, realizarei nesta unidade escolar, nos dias 24/10, 30/10, 31/10 e 01/11 do corrente ano, a aplicação do Módulo Didático “Linguagens e discursos no ensino de leitura”, com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, turma A, no turno matutino e no horário de aula.

Tal prática pedagógica, que consistirá na realização de oficinas de leitura e de testes antes, durante e depois destas, integra uma das atividades acadêmicas deste Mestrado Profissional. Todo o material produzido na testagem será apresentado e analisado em um relatório final a ser produzido pelo pesquisador, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre. O relatório final e o módulo didático serão disponibilizados no repositório institucional da Universidade Federal de Sergipe

A autoria dos participantes não será divulgada. Não haverá registro de imagem ou voz humana. Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Devidamente informados sobre os detalhes dessa prática pedagógica, os alunos poderão solicitar esclarecimento em qualquer etapa da pesquisa, sendo livres para se recusarem a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por qualquer motivo. Sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O termo de consentimento livre e esclarecido (TECLE) a ser entregue aos alunos se encontra em anexo a este ofício.

Desde já, agradecemos a atenção e a solicitude. Colocamo-nos à disposição desta direção para maiores informações.

Aracaju, 23 de outubro de 2017.

Weslin de Jesus Santos Castro  
Professor de Educação Básica  
XXX. XXX. XXX - XX

## APÊNDICE II - TESTE INICIAL DE LEITURA


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TESTE INICIAL DE LEITURA**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo e responda às questões seguintes.

1) O conteúdo verbal se relaciona com o conteúdo visual? Explique.

---



---

2) Qual pode ser a finalidade do texto? Explique.

---



---

3) Esse texto pode ter algum efeito nos hábitos cotidianos do leitor? Explique.

---



---

*Obrigado pela sua participação!*

## APÊNCICE III – TESTE FINAL DE LEITURA


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TESTE FINAL DE LEITURA**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Leia o texto abaixo e responda às questões seguintes.



1) O conteúdo verbal se relaciona com o conteúdo visual? Explique.

---



---

2) Qual pode ser a finalidade do texto? Explique.

---



---

3) Esse texto pode ter algum efeito nos hábitos cotidianos do leitor? Explique.

---



---

*Obrigado pela sua participação!*

APÊNCICE IV – MÓDULO DIDÁTICO

**PROFLETRAS - UFS**

**LINGUAGENS E DISCURSOS NO  
ENSINO DE LEITURA**

*WESLIN DE JESUS SANTOS CASTRO*

São Cristóvão/SE - 2018

## **Apresentação**

*Caro professor,*

*Este módulo didático, entendido como um caderno de atividades organizadas em oficinas a serem desenvolvidas pelo professor com os seus alunos, é resultado de um projeto de leitura idealizado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no período entre março de 2017 e março de 2018, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre. Ele foi aplicado com alunos da referida série, em uma unidade escolar da rede pública estadual, fato que colaborou com a formatação da versão final.*

*Ao apresentá-lo aos colegas professores de Língua Portuguesa, nosso objetivo é contribuir com a melhoria do ensino de leitura por meio da instrumentalização do trabalho docente. Assim, este suporte propõe atividades que priorizam o desenvolvimento da habilidade de interpretar textos de natureza multimodal em uma perspectiva discursiva crítica, contemplando o quinto descritor do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, qual seja, interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).*

*A elaboração deste material se deu a partir da concepção de atividades de leitura para turmas que estão concluindo o Ensino Fundamental, cujos integrantes não demonstraram ter adquirido totalmente a habilidade prevista pelo quinto descritor. No tocante a sua estrutura, o módulo possui uma parte teórica, em que são apresentados os pressupostos que fundamentam o trabalho com leitura proposto aqui, e uma parte prática, em que são dispostas três oficinas que condensam as atividades de leitura.*

*Finalmente, ao propormos esta ferramenta didática, destacamos a possibilidade de seu uso ser replicado em diferentes realidades pedagógicas, mediante as devidas adaptações a serem feitas em cada contexto de ensino e aprendizagem.*

*Boa leitura e bom trabalho!*

## *Sumário*

 Conversando um pouco sobre.....	04
 Animando as oficinas de leitura.....	11
 Oficina I: enfatizando o texto.....	13
 Oficina II: enfatizando a prática discursiva.....	16
 Oficina III: enfatizando a prática social.....	19
 Terminando nossa conversa, por enquanto.....	22
 Para saber mais.....	24
 Anexos.....	26
 Apêndices.....	30

### Texto na contemporaneidade e lugar da escola

Em um ambiente povoado de diversas formas de linguagem, o falante depara em sua prática social com a necessidade de ler uma variedade de textos. Com o aparecimento constante de novas tecnologias da comunicação, são ofertados às pessoas outros recursos para a interpretação e a produção textual. Representados por elementos como som, imagem, movimento, gesto etc., esses recursos, ao serem articulados ao código verbal, possibilitam um alargamento das relações de sentido estabelecidas em cada situação comunicativa e conferem aos textos uma configuração **multimodal**.

Na comunicação diária, ler textos multimodais tem se tornado cada vez mais recorrente, pois, a multimodalidade se constitui em um dos meios empregados socialmente para veicular discursos e produzir sentidos, suscitando uma postura ativa do falante. Assim, não considerar o conteúdo visual em sintonia com o verbal gera um obstáculo para a identificação dos discursos que circulam na sociedade, já que estes se manifestam em todos os modos de linguagem empregados no texto multimodal. **E o ensino de língua portuguesa, onde entra nessa história?**

Na escola, essa necessidade de leitura de textos multimodais se transforma em objeto de ensino e aprendizagem, orientando o trabalho do professor para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos, nos diversos níveis de ensino. Nesse sentido, a instituição escolar precisa adequar sua prática pedagógica ao perfil de leitor exigido de seu público, para que a versão social e a versão escolar da leitura tenham suas distâncias diminuídas e o aluno faça funcionar fora da escola o que aprendeu nela (LERNER, 2002).

Porém, o tratamento que é dado no ambiente escolar ao ensino de Língua Portuguesa e, mais propriamente, ao ensino de leitura, se caracteriza em grande parte pelo treinamento da nomenclatura gramatical somente (ANTUNES, 2003), desconsiderando as competências leitoras, das quais o conhecimento do funcionamento da língua é uma parte

Em um texto **multimodal**, como uma *tira* ou um *meme*, por exemplo, todos os modos de linguagem (linguístico, visual etc.) se articulam em um todo significativo. Não levar em conta essa articulação interfere diretamente na interpretação.

dentre outras. Priorizando a estrutura da língua, o trabalho escolar contempla apenas um aspecto do complexo ato de ler, tendendo, portanto, a não alcançar êxito.

### *Leitura e letramento crítico*

A **cognição** compreende o conjunto das faculdades mentais humanas ligadas ao processamento das informações textuais, como por exemplo: o recurso aos sentidos da visão e da audição, a sustentação da atenção, a ativação da memória e a volição.

Portanto, sabendo que seu papel é formar leitores para a cidadania da cultura escrita (LERNER, 2002), importa que a instituição escolar amplie suas concepções a respeito da leitura, entendendo-a não só como um processo de decodificação/análise da superfície linguística ou como seleção/listagem dos conteúdos de um texto, mas também como atividade discursiva que leva à construção de sentidos. Para isso, ela deve ter em conta que o processamento da leitura

reúne aspectos de natureza **cognitiva** e sociocognitiva, que atuam desde o nível da decodificação ao da interpretação e podem ser considerados no ensino.

Conceber a leitura em seu aspecto cognitivo é focar nos movimentos ascendente, do texto para o leitor, e descendente, do leitor para o texto (LEFFA, 1999). Esses movimentos envolvem a decodificação, quando a superfície textual é decifrada em seus signos, e a compreensão, quando a superfície textual é decifrada em seu conteúdo.

Assim, considerar a atividade leitora em suas propriedades psicológicas pode nos orientar quanto a práticas pedagógicas que inibem o processamento da leitura (KLEIMAN, 2012), tais como: escolha de um material que não corresponde aos interesses dos alunos, o que pode interferir na volição; realização da atividade de leitura em um ambiente mal iluminado e com barulho, o que pode interferir na sustentação da atenção; proposição de atividades que não levam os alunos a ativar os conhecimentos prévios, o que interfere na identificação das informações trazidas pelo texto.

Por conseguinte, ao ativar instâncias cognitivas, o leitor interage com o texto, decodificando-o, compreendendo-o, e assim, caminhando para o ato de interpretação. Nesse momento, cognição e texto dialogam com o ambiente sociocultural, evidenciando a

dimensão sociocognitiva da leitura. A partir de então, a atividade leitora se efetiva como atividade discursiva de um sujeito-autor e um sujeito-leitor que, inseridos em uma dada situação comunicativa e marcados social e historicamente, tornam-se produtores de sentido (CASSANO, 2003).

**Depois de tudo isso, que definição traçar para a leitura?** Podemos propor a seguinte: *ler consiste em produzir efeitos de sentido, decorrentes não somente da superfície textual da qual se extraem conteúdos, mas também, e principalmente, decorrentes dos discursos materializados nessa superfície.* Entender a leitura sob esse ângulo pode mediar seu ensino com a finalidade de promover uma atitude crítica dos alunos frente aos textos que leem. Isso porque, a formação leitora que eles têm/obtem associada às suas práticas

Surgindo entre as discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil durante a década de 80, o conceito de **letramento** começou a ser empregado no âmbito acadêmico para esclarecer a distinção entre os estudos sobre o impacto social da escrita e os estudos sobre a alfabetização (KLEIMAN, 2010). Nesse sentido, o **letramento** se define como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita

sociais de leitura repercute em sua condição de sujeito letrado, ou seja, um sujeito que está implicado em um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia, em situações específicas e para fins específicos (KLEIMAN, 2010). Esse conjunto de práticas constitui o que se chama **letramento** e traz novos olhares sobre o domínio da leitura e da escrita.

Refletir sobre o **letramento** e sobre os textos que trazem configuração multimodal e materializam discursos ocorrentes em diversos agrupamentos culturais nos leva à perspectiva do multiletramento (ROJO, 2012), que aponta para a necessidade de a escola assumir-se de fato como agência de **letramento**. **Mas como assim, “agência de **letramento**”?**

Face à multiplicidade de culturas que dialogam entre si por meio de uma multiplicidade de linguagens, a instituição escolar precisa promover uma formação leitora que desenvolva um comportamento responsivo do estudante, um **letramento crítico**. Este abrange, em suma, dois principais aspectos da atividade leitora: engajamento crítico com os

textos e prática social crítica (BRAHIM, 2007). Isso porque, se há textos em circulação é porque existem práticas sociais que os solicitam. Ao mesmo tempo, essas práticas se atualizam por meio da circulação de textos, cuja leitura não pode fugir ao contraste de posicionamentos ideológicos e, assim, ao questionamento.

### *Ensino de leitura, perspectiva discursiva crítica e multimodalidade*

**O que podem nos dizer essas expressões acima?** Como vimos, no ensino da leitura como atividade discursiva, o trabalho com os textos e o estudo de seu conteúdo verbal e visual enseja uma prática leitora voltada para a análise textual com foco na produção de sentidos. Para tanto, levam-se em conta o objeto “texto” e outras instâncias de sua constituição.

Sabemos que o uso da linguagem se relaciona com os diversos campos do fazer humano, os quais possuem condições e finalidades próprias, envolvendo interlocutores sócio-historicamente e situando-os como participantes efetivos da produção do discurso (BAKHTIN, 2003 [1963]). Por isso, incorporar ao ensino de leitura elementos da ordem do social e da situação de produção/circulação de um dado discurso: 1) incide diretamente no processo de interpretação, 2) permite ao leitor assumir um posicionamento crítico diante dos textos que lê.

Conseqüentemente, uma ação didática que objetiva a formação leitora crítica dos alunos requer propiciar o contato destes com os diversos textos encontrados no cotidiano da comunicação, com as quais os estudantes darão curso às suas práticas leitoras. Para essa tarefa, os estudos em Análise Crítica do Discurso realizados por Fairclough (2001) nos ajudam a perceber as interações entre texto e sociedade na circulação dos discursos. Em seu modelo de análise, o autor pensa o discurso em suas **dimensões** de texto, de prática discursiva e de prática social.

As **dimensões** não estão divididas de modo estanque, separadas umas das outras. Por isso, a análise pode se iniciar em qualquer uma delas.

Na dimensão do texto, descrevem-se a coesão, a estrutura textual e as opções gramaticais e lexicais. A estrutura consiste no plano organizacional de nível superior dos

textos. A coesão trata das conexões entre as orações, estabelecida pelo uso de sinonímia, referência e substituição, conjunções. O léxico e a gramática correspondem às palavras como unidades individuais e como unidades combinadas em orações, respectivamente.

Na dimensão da prática discursiva, são analisados os processos de produção, distribuição e consumo textual, com os quais se chega à interpretação textual, a partir da verificação da força ilocucionária, da coerência e da intertextualidade. A força ilocucionária é o conjunto de intenções implicadas no texto, tais como dar uma ordem, prometer, advertir etc. A coerência, entendida como princípio de interpretabilidade, relaciona as diferentes partes do texto garantindo seu sentido. A intertextualidade se dá quando um texto recupera elementos de outro(s) texto(s) implícita ou explicitamente.

Na dimensão da prática social, explicam-se os aspectos sociais investidos no texto e legitimados por um trabalho ideológico e por formas de hegemonia. No dizer do autor, a ideologia representa uma construção da realidade em várias dimensões de formas e sentidos das práticas discursivas, contribuindo para a (re)produção ou modificação das relações de poder. A hegemonia se define como modo de controle social em âmbito político, econômico, cultural e, por isso, ideológico.

Desse modo, o modelo de Fairclough (2001) pode auxiliar, na leitura de textos, a

Os **textos de campanha comunitária** são peças publicitárias de instituições privadas ou públicas que possuem caráter instrucional. Ao trazerem um informe de utilidade pública, eles advertem os cidadãos a respeito de um problema coletivo e das medidas a serem tomadas por todos para sua solução (LAZARINI, 2011).

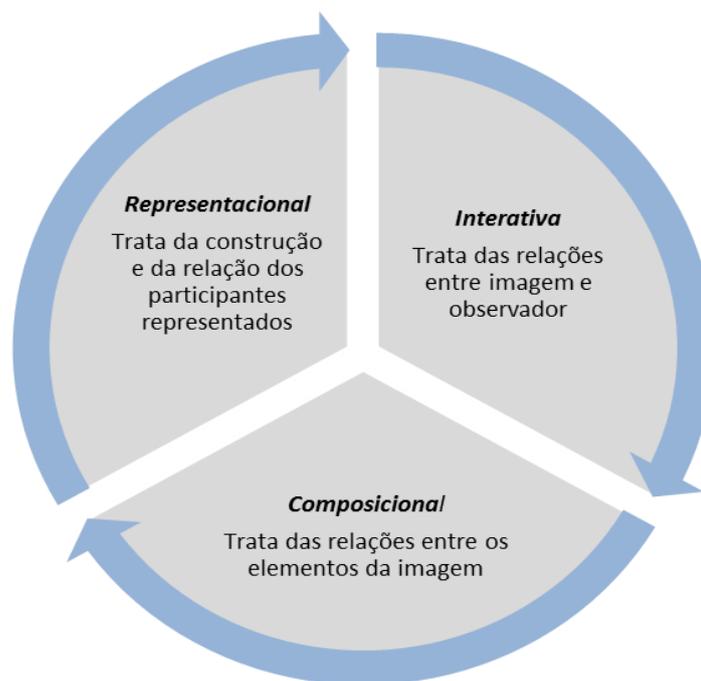
compreensão de como o uso da linguagem colabora com a criação, a manutenção ou a modificação das estruturas e relações em sociedade. Percorrendo esse itinerário, o material dos textos é analisado a partir dos modos de linguagem verbais e não verbais que ele apresenta, na interface com os aspectos discursivos e sociais.

Em **textos de campanha comunitária**, por exemplo, o processamento da leitura e a produção de sentidos demanda o exame não somente dos elementos verbais, mas também dos visuais, tais como, figuras, fotos, desenhos, cores etc.. Quanto à análise destes, é possível nos apoiarmos

no trabalho de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), que também contribuíram para os estudos multimodais.

**Você se lembra de quando falamos de textos multimodais?** Para esses autores, que propõem uma gramática do design visual, os elementos imagéticos desses textos se harmonizam em estruturas para transmitir um todo coerente, não isento de uma avaliação sociocultural. Assim como a linguagem verbal apresenta uma sintaxe que descreve o funcionamento e as relações entre as diferentes unidades linguísticas, assim também a linguagem não verbal — aqui, a imagética — possui uma “sintaxe” própria e, por isso, um modo próprio de leitura.

Logo, eles organizaram três metafunções, conforme esquema a seguir.



Olhando o conteúdo visual dos textos de campanha comunitária, conseguimos produzir significados operando a leitura a partir dessas metafunções, já que cada uma delas aponta aspectos a serem observados. Em nosso trabalho nesse módulo, priorizamos os aspectos do *olhar* e da *distância* (interativos), do *enquadramento* e da *saliência* (composicionais).

Quando analisamos o *olhar*, atentamos para a relação de demanda ou oferta entre o leitor e o participante representado. A demanda se caracteriza pelo olhar (e pela

disposição do corpo) que o participante dirige para o leitor, “convidando-o” a uma reação. A oferta se caracteriza quando o participante representado é objeto do olhar do leitor — não interagindo diretamente com este —, que por sua vez é livre para observar e examinar detalhes, se desejar. Quando analisamos a *distância*, atentamos para a maior ou menor proximidade entre o leitor e o participante representado por meio do campo de visão obtido com a imagem. Assim, se esta apresentar a cabeça e os ombros do participante representado, sugere-se uma relação de maior proximidade. Se a imagem mostrar o corpo inteiro dele, sugere-se uma relação de menor proximidade.

Quando analisamos o *enquadramento*, atentamos para a existência ou não de conexão entre os elementos da imagem. Essa conexão é marcada pela presença de linhas, descontinuidades/contrastes entre cores, formas ou espaços vazios. Quando analisamos a *saliência*, atentamos para o primeiro aspecto visível ao leitor, ou seja, a menor ou maior evidência dada a um elemento na composição da imagem. Tal evidência pode ser obtida por meio do uso de sobreposições e efeitos de cores e tamanhos, por exemplo.

Assim, tendo refletido um pouco sobre a leitura de textos multimodais a partir de alguns apontamentos teóricos, compreendemos então a necessária atenção a ser dada aos significados linguísticos e visuais (SILVESTRE; VIEIRA, 2015), o que não só coaduna com a competência definida pelo quinto descritor do SAEB — interpretar textos com o auxílio de material gráfico —, mas também mobiliza um conjunto de estratégias que encaminham uma prática leitora com vistas à análise crítica dos textos em circulação social.

**E então, o que dissemos até aqui fez surgir outras ideias? Ficou curioso em investigar algum tema em particular?** Sinta-se convidado a explorar mais as referências indicadas na página 23, *Para saber mais*. Valerá a pena! Isso nos ajuda a ampliar nosso conhecimento e a inovar nossa prática docente. E por falar de prática, continuemos nossa conversa.

Bem, até aqui refletimos acerca de alguns assuntos que nos concernem diretamente enquanto professores, pois contemplam o ensino de leitura. **Vamos ver agora como organizar nosso trabalho, efetivando o que aprendemos?**

Nosso objetivo geral é propor estratégias de leitura de texto multimodal visando à produção de sentidos. Nossos objetivos específicos são elencados em cada oficina e correspondem às habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Assim, as oficinas se estruturam a partir do modelo tridimensional de Fairclough (2001), isto é: na primeira, a ênfase é dada à dimensão do texto; na segunda, à dimensão da prática discursiva; na terceira, à dimensão da prática social. Cada oficina demandará o tempo de uma aula para sua realização. Apesar de não ser absoluta, essa divisão atende à necessidade didática de abordar cada esfera de análise por sua vez, para que os alunos acompanhem todo o processo. Além disso, a partir da segunda, cada oficina se realiza retomando o que foi assimilado ou não na anterior.

Os recursos didáticos necessários são: quadro-branco ou quadro-negro, pincel atômico ou giz, videoprojetor ou fotocópias coloridas. O uso desses recursos dependerá da disponibilidade da instituição escolar, não havendo impedimento material para a realização das oficinas.

Para o desenvolvimento das ações didáticas, é importante notar o seguinte:

- Antes do trabalho em sala, o professor precisará ler os textos de campanha comunitária tantas vezes quanto achar necessário, a fim de esboçar uma interpretação possível. Assim, no momento da interação com os alunos, ele conseguirá explorar melhor os elementos particularizados em cada oficina.
- Antes do início de uma oficina, um espaço do quadro-branco deve ser reservado para a anotação dos comentários dos alunos. Isso ajudará o professor a perceber, a cada pergunta feita, o que ainda não foi dito, fazendo assim um acompanhamento da leitura coletiva.
- A fim de manter a interação verbal, o professor fará perguntas à turma, que servirão para despertar/concentrar a atenção dos alunos para as/nas estratégias de leitura propostas em cada oficina.
- Durante a oficina, recomendamos que o aluno não faça anotações pessoais como requisito para cumprimento das atividades. Mesmo que ele queira tomar nota de algo, que isso não o

impeça de participar da construção coletiva da leitura em sala por meio da interação oral. Nesse sentido, o professor precisará orientar os alunos.

A passagem de uma oficina a outra acontecerá com a avaliação de leitura dos alunos. Para isso, o professor pode seguir a indicação dada no final de cada oficina: uma atividade de leitura de um texto multimodal a ser realizada individualmente e analisada pelo professor segundo critérios previamente elencados. A partir disso, é importante observar se os objetivos de cada oficina foram atingidos, ou seja, se os alunos mobilizaram as estratégias de leitura aprendidas em cada oficina. Se for o caso, o professor reforçará nas oficinas seguintes o que ainda não foi suficientemente assimilado.

Disposta dessa maneira, a avaliação não representa uma validação da oficina realizada, mas, sobretudo, um *feedback* para o professor fazer o balanço de sua prática e reorientar os trabalhos de cada oficina de acordo com possíveis dificuldades de leitura persistentes no alunado. Resumindo, teremos o programa a seguir:

OFICINA	OBJETIVOS	CONTEÚDO	DURAÇÃO PREVISTA
(I) “Enfatizando o texto”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os elementos visuais do texto.</li> <li>• Identificar a coesão entre os elementos verbais do texto.</li> <li>• Compreender a relação entre os elementos verbais e visuais do texto</li> </ul>	Os modos de linguagem verbal e visual de textos de campanha comunitária	Uma aula (50 minutos)
(II) “Enfatizando a prática discursiva”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar as estratégias da oficina anterior.</li> <li>• Identificar as instâncias de produção, circulação e consumo do texto.</li> <li>• Identificar a força ilocucionária do texto (advertir, orientar).</li> </ul>	Os aspectos discursivos de textos de campanha comunitária	Uma aula (50 minutos)
(III) “Enfatizando a prática social”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar as estratégias das oficinas anteriores.</li> <li>• Identificar a presença de ideologia no texto.</li> </ul>	As relações entre textos de campanha comunitária e sociedade	Uma aula (50 minutos)

**Feita essa apresentação, que tal passarmos agora às oficinas de leitura?**

Nesta primeira oficina, enfatizaremos os modos de linguagem verbal e visual dos textos de campanha comunitária.

### Nossos objetivos serão...

- Analisar os elementos visuais do texto.
- Identificar a coesão entre os elementos verbais do texto.
- Compreender a relação entre os elementos verbais e visuais do texto.

### Nossas ações didáticas serão...

- a. Apresentar aos alunos os objetivos da oficina e o modo de trabalho adotado: construção coletiva da leitura do texto por meio da interação oral.
- b. Projetar o texto abaixo<sup>19</sup> no quadro-branco, de modo que os alunos o visualizem bem para acompanhar a discussão.



- c. Iniciar a leitura/a interação perguntando à turma: 1) *Vocês reconhecem o texto que temos na tela?* Nesse momento, levar os alunos a recordar o que já viram ou ouviram sobre campanhas comunitárias em sua experiência escolar ou extraescolar, ativando seus conhecimentos prévios.
- d. A fim de relançar/manter a interação oral em sala, continuar colocando paulatinamente as seguintes questões: *Observe o conteúdo visual. 2) Que cenário é representado? 3) Que personagens são apresentados? 4) Que atitudes eles demonstram? 5) Em que situação se encontram?*

<sup>19</sup> Esse mesmo texto consta no ANEXO I, em um tamanho disponível para o professor projetar ou imprimir.



De acordo com as respostas dos alunos, neste momento, é importante explorar/complementar os elementos visuais elucidados pelas perguntas, expondo e explicando as noções de:

- **enquadre**, que configura o cenário de uma estrada, representado pela foto de um acidente de trânsito (à esquerda) e pela imagem do asfalto bem conservado (à direita) em que estão os elementos verbais do texto, destacados com as cores branca e amarela (remetendo às sinalizações usadas na estrada). O enquadre é marcado nesse texto pelo uso de linhas divisórias, neste caso, as faixas amarelas contínuas, que sinalizam a proibição de ultrapassagem. Assim, o conteúdo visual do texto corresponde aos dois lados de uma mesma pista.

- **distância**, que delimita uma menor proximidade da cena em relação ao leitor. Vê-se, assim, a figura de uma criança, mostrando a maior porção do corpo. Além disso, há o cenário de uma estrada onde há um carro virado, uma ambulância e uma viatura policial. Aí se encontram socorristas prestando atendimento a uma vítima, legitimando uma situação de acidente de trânsito.

- **saliência**, que evidencia a presença da criança em pé sobre a grama, afastada e sozinha, abraçando um urso de pelúcia e demonstrando uma atitude de tristeza, de dor.

- **olhar**, que mostra a ausência de interação da criança com o leitor do texto, uma vez que ela posiciona o rosto atrás do urso de pelúcia, não olhando para ele. Dessa forma, a imagem se coloca em situação de oferta, a ser apreciada pelo leitor.

e. Depois de explorar o conteúdo visual do texto, esboçar com os alunos uma possível interpretação, respondendo à pergunta: *6) Como os aspectos visuais observados interferem/auxiliam na interpretação do texto?*



Analisando tais aspectos é possível entender que o conteúdo imagético cumpre no texto a função de reproduzir para o leitor, por meio de elementos bastante elucidativos, o contexto e as consequências de atos irresponsáveis no trânsito. Quando é evidenciada a figura de uma criança que supõe, com a postura apresentada na imagem, ter perdido entes queridos, estar sozinha e, portanto, vulnerável, mostram-se assim os resultados graves de uma prática imprudente por parte de alguns motoristas. Importante notar, diante disso, a conservação da pista apresentada na imagem, o que parece eximir o Estado de qualquer responsabilidade

quanto à ocorrência de acidentes, pois, as estradas “sempre” estão em boas condições e devidamente sinalizadas. Nessa ótica, o cidadão é o agente primordial da boa convivência social<sup>20</sup>.

f. Em seguida, passar às seguintes questões, pouco a pouco: *Leia o conteúdo verbal.* 7) *De que assunto ele trata?* 8) *Existe relação entre o conteúdo verbal e o conteúdo visual?*



Mais uma vez, conforme as respostas dos alunos, você precisa levá-los a compreender:

- a manutenção do tema por meio da coesão do texto verbal, que se dá no uso de palavras de campo semântico comum (*imprudência/acidente, crime/limite*) e de elipse: (*imprudência*) *é crime*.

- a associação entre os elementos verbais e não verbais na interpretação de textos multimodais, conforme prevê a competência apresentada pelo quinto descritor do SAEB. Para isso, ressalte: a cor das letras que referem as sinalizações em via pública, a relação entre as palavras *imprudência/acidente/crime* e o cenário descrito na porção esquerda do texto.

### Nossa avaliação será...

Ao final dos trabalhos, expor aos alunos o texto que será trabalhado na oficina seguinte (cf. ANEXO II) e propor-lhes a ATIVIDADE 1 (cf. APÊNDICE I).



Essa atividade demandará do aluno sua atenção para as palavras-chave que completam o texto e que dizem os principais detalhes sobre o seu conteúdo visual e verbal. Dessa forma, você poderá avaliar o rendimento dos alunos, verificando com o gabarito (cf. APÊNDICE II), se eles conseguem empregar as palavras de acordo com o que analisaram no texto. Ou seja, se eles preencherem as lacunas com as devidas palavras (ou com palavras equivalentes) demonstrarão que observaram adequadamente: 1) os elementos visuais, 2) a coesão entre os elementos verbais, 3) a relação entre os elementos verbais e não verbais. Com o *feedback* obtido nessa avaliação, você poderá redimensionar ou não a próxima oficina, preenchendo possíveis lacunas quanto aos aspectos da leitura na dimensão do texto e, em sequência, explorando a dimensão da *prática discursiva*.

<sup>20</sup> Esse trecho traz apenas uma breve reflexão sobre a leitura do conteúdo, que pode ser ampliada ou reorientada de acordo com as discussões em sala durante a oficina.

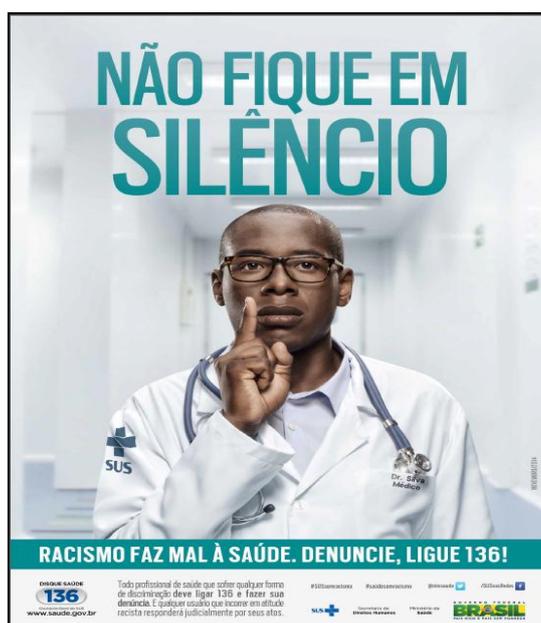
Nesta segunda oficina, enfatizaremos os aspectos discursivos referentes aos textos de campanha comunitária, isto é, quem o produz e por que, quem o lê e onde ele é encontrado.

### Nossos objetivos serão...

- Revisar as estratégias da oficina anterior.
- Identificar as instâncias de produção, circulação e consumo do texto.
- Identificar a força ilocucionária do texto (*advertir, orientar*).

### Nossas ações didáticas serão...

- a. Apresentar aos alunos os objetivos da oficina e lembrar o modo de trabalho adotado: construção coletiva da leitura do texto por meio da interação oral.
- b. Projetar o texto abaixo<sup>21</sup> no quadro-branco, de modo que os alunos o visualizem bem para acompanhar a discussão.



- c. A partir dos resultados obtidos com a ATIVIDADE 1, iniciar a leitura na dimensão do texto. Seguir o passo a passo da oficina anterior. Analisar a relação entre os elementos visuais e verbais do texto e o efeito disso no processo de interpretação.

<sup>21</sup> Esse mesmo texto consta no ANEXO II, em um tamanho disponível para o professor projetar ou imprimir.

d. Continuar a discussão com a análise da dimensão da prática discursiva materializada no texto, colocando paulatinamente as seguintes perguntas: 1) *Qual ou quem é a fonte desse texto?* 2) *Onde o texto pode ser encontrado?* 3) *A quem pode interessar a leitura desse texto?*



De acordo com as respostas dos alunos, neste momento, você precisa explorar/complementar os elementos elucidados pelas perguntas. Ou seja: seguinte à pergunta 1, apresentar a instância de **produção**; seguinte à pergunta 2, a instância de **circulação**; seguinte à pergunta 3, a instância de **consumo**. Trabalhar essas noções com os alunos os auxiliará nas atividades dessa oficina e nas suas práticas de leitura cotidianas.

Assim, mostre que o texto foi produzido por um órgão do governo federal brasileiro, isto é, o Ministério da Saúde. Quanto à sua circulação, ele pode ser: veiculado em suportes como cartaz, *outdoor*, *busdoor*<sup>22</sup>, folheto, *memes*; distribuído nos transportes públicos, nos prédios, nas redes sociais e nos sites de repartições governamentais. Quanto ao público leitor desse texto de campanha comunitária, podemos dizer que é formado pelos cidadãos que frequentam os lugares onde o texto é distribuído e são destinatários das políticas públicas estatais. Assim, esse texto implica uma coletividade na qual também estão inseridos os alunos, enquanto sujeitos sociais.

e. Por fim, concluir a oficina lançando a seguinte questão: 4) *Com qual finalidade esse texto é distribuído?*



Neste momento, de acordo com a interação oral havida em sala ao longo de toda a oficina, você precisa ajudar os alunos a compreender o propósito do texto. Considerando a produção, a distribuição e o consumo desse texto, levantados anteriormente, mostre-lhes que a **força ilocucionária** dele consiste em advertir os cidadãos quanto aos possíveis danos da prática de racismo (“FAZ MAL À SAÚDE”) e orientá-los quanto aos meios de proteção oferecidos pelo Estado (“DENUNCIE, LIGUE 136”). Saliente, nessa ocasião, o aspecto persuasivo do aporte verbal e visual dirigido ao leitor (“Não fique em silêncio” / dedo indicador do personagem em riste).

<sup>22</sup> Instrumento de mídia móvel representado por um adesivo aplicado na parte traseira exterior dos ônibus.

### Nossa avaliação será...

Ao final dos trabalhos, expor aos alunos o texto que será trabalhado na oficina seguinte (cf. ANEXO III) e propor-lhes a ATIVIDADE 2 (cf. APÊNDICE III).



Essa atividade demandará do aluno a marcação de uma alternativa em cada uma das questões, que em seu enunciado recuperam o que foi trabalhado na oficina, nessa ordem: 1) a relação entre os elementos verbais e visuais, 2) a identificação da instância de produção do texto, 3) a identificação da instância de consumo do texto e 4) a identificação da força ilocucionária do texto. Dessa forma, você poderá avaliar o rendimento dos alunos, verificando seus acertos conforme gabarito: 1)a – 2)c – 3)b – 4)a. Com o levantamento dos resultados, você poderá redimensionar ou não a próxima oficina, preenchendo possíveis lacunas quanto aos aspectos do **texto** e da **prática discursiva**, e, em sequência, explorando a **prática social**.

Nesta oficina discutiremos sobre as práticas sociais que envolvem e legitimam os textos de campanha comunitária.

### Nossos objetivos serão...

- Revisar as estratégias das oficinas anteriores.
- Identificar a presença de ideologia no texto.

### Nossas ações didáticas serão...

- a. Apresentar aos alunos os objetivos desta oficina e lembrar o modo de trabalho: construção coletiva da leitura do texto por meio da interação oral.
- b. Projetar o texto abaixo<sup>23</sup> no quadro-branco, de modo que os alunos o visualizem bem para acompanhar a discussão.



c. A partir dos resultados obtidos com a ATIVIDADE 2, iniciar a leitura na dimensão do texto e na dimensão da prática discursiva. Seguir o passo a passo das oficinas anteriores. Analisar a relação da multimodalidade do texto com seus aspectos discursivos e o efeito disso no processo de interpretação.

d. Tendo explorado a superfície textual e realizado a interpretação com a análise da prática discursiva, levar os alunos a estabelecer ligações entre tudo isso e as práticas sociais que os

<sup>23</sup> Esse mesmo texto consta no ANEXO III, em um tamanho disponível para o professor projetar ou imprimir.

envolvem, permitindo, dessa forma, o posicionamento crítico deles. Assim, lançar paulatinamente as questões:

- 1) *O texto lido corresponde a qual comportamento que vemos e/ou vivemos em sociedade?*
- 2) *Que tipo de pessoa demonstra esse comportamento?*
- 3) *Em relação a esse comportamento, qual é o ponto de vista assumido no texto?*
- 4) *Como você se posiciona a respeito desse comportamento?*



Partindo das respostas dadas pelos alunos a cada questão, você precisa ampliar a discussão sobre a prática social tematizada no texto, isto é, a corrupção manifestada nas pequenas atitudes do cotidiano. Como agentes potenciais dessa corrupção figuram os cidadãos em geral, que mesmo acreditando na impossibilidade de ilicitude de seus maus hábitos cotidianos, acabam cometendo ações antiéticas e/ou ilegais.

Fazendo essa reflexão, é possível que os alunos se percebam ou percebam pessoas conhecidas demonstrando esses hábitos, ocasião em que eles transferirão o que leram para a prática social que lhes é envolta. Tendo observado que o grupo discente chegou a essa ou a outra possível interpretação, você pode passar à próxima questão.

- e. Concluir a oficina colocando a última questão: 5) *Como o texto contribui para a manutenção, reprodução ou mudança das práticas sociais?*



Neste momento, você precisa ressaltar a presença de um trabalho ideológico no texto. Nesse sentido, com a ênfase dada ao combate à corrupção, praticada sobremaneira por representantes políticos em âmbito nacional, esse texto de campanha comunitária alerta o público quanto aos pequenos atos corruptos do cotidiano. Assim, ele incita o leitor a uma moralização/legalização de tais atos, buscando modificar uma prática social. Isso fica bem evidente com o imperativo “Diga Não!”.

- f. Encerrada a discussão, fazer o resumo do percurso de leitura realizado nas três oficinas. Reforçar a necessidade de interpretar textos com palavras e imagens recorrendo à articulação desses elementos e relacionando o(s) discurso(s) veiculado(s) com a(s) prática(s) social(is) que encaminham tais textos.

### Nossa avaliação será...

Ao final dos trabalhos, propor aos alunos a ATIVIDADE 3 (cf. APÊNDICE IV).



Essa atividade demandará dos alunos uma produção textual com o formato de um comentário em uma rede social. Embora o enunciado dessa atividade proponha uma situação fictícia (pois a rede social *IdeaBook* não existe e ninguém postou aí nenhum texto de campanha comunitária), ela visa a criar um contexto didático em que o aluno reproduzirá uma prática de linguagem comum em seu cotidiano: reagir a uma postagem registrando por escrito seu comentário.

Por meio da análise de suas produções textuais, você poderá avaliar a produção de leitura dos alunos, verificando se eles contemplaram os objetivos das oficinas realizadas, demonstrando terem interpretado o texto com o auxílio de material gráfico. Para essa avaliação, é importante adotar os seguintes critérios: 1) retomada dos elementos visuais e verbais do texto, 2) menção às instâncias discursivas deste, 3) apresentação de um posicionamento crítico diante do que se leu.

Considerando o desempenho dos estudantes nessa atividade avaliativa e nas anteriores, você poderá propor outra oficina ou outra sequência de oficinas, permitindo novas leituras e ampliando a produção de sentidos na dimensão do *texto*, da *prática discursiva* ou da *prática social*.

Além disso, essas avaliações, quando somadas às observações do professor em relação a outros aspectos próprios do trabalho em ambiente escolar, podem evidenciar dificuldades como: ausência de alunos nas aulas, não compreensão das consignas e dos conteúdos de cada atividade por parte dos estudantes, limitação do tempo didático, entre outras.

Essas dificuldades, que também interferiram na primeira testagem deste módulo didático, condicionaram a obtenção de resultados limitados. No entanto, elas apontaram e podem apontar, quando da utilização deste material em outros contextos escolares, os ajustes necessários à ação didática para um ensino e uma aprendizagem cada vez mais exitosos.

**E então, o que você achou de nossa proposta?** Antes de encerramos nossa conversa, precisamos ressaltar que este módulo não se presta somente a atender a uma exigência institucional de delineamento de um perfil leitor nos alunos, para que estes obtenham sucesso em avaliações de larga escala. Tal objetivo é legítimo, mas, entendemos que ele não é a única finalidade da aprendizagem da leitura. Assim, o trabalho com formação leitora da forma como concebemos objetiva o exercício da cidadania por meio de práticas sociais de leitura que os alunos precisam realizar diariamente.

Sabemos que, também em relação ao ensino da leitura, o professor precisa escolher o material a ser utilizado, considerando aspectos como: orientação teórico-metodológica desse ensino, organização dos conteúdos previstos em uma estrutura curricular, adoção de formas de avaliação adequadas ao perfil do alunado e planejamento de sua ação didática.

Por isso, elaborado em um contexto de pesquisa de mestrado profissional e destinado à intervenção docente, este módulo didático constitui uma alternativa para o ensino de leitura, sendo organizado em três oficinas que se arranjam a partir dos princípios da análise tridimensional de Fairclough (2001) e das noções de olhar, distância, enquadramento e saliência da gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]). Com essa configuração, tal módulo pode mediar a formação leitora não só porque traz contribuições teóricas do ambiente acadêmico-científico para o ensino na Educação Básica, mas também porque, servindo-se disso, subsidia o trabalho com a leitura enquanto atividade discursiva voltada para a interpretação.

Enquanto recurso didático a ser utilizado em sala de aula, este módulo pode sofrer adaptações de acordo com os diversos contextos pedagógicos em que se encontrem professores e alunos. Nesse sentido, é possível propor ainda/talvez: 1) o uso de outros textos multimodais, como *anúncios publicitários*, *propagandas institucionais*, *charges*; 2) a reorganização da ordem das oficinas; 3) o aumento da duração de cada oficina; 4) a produção escrita final de um texto de campanha comunitária que seja apresentado à comunidade escolar e que corresponda a uma real necessidade de advertência/orientação/mobilização em meio a esta. Essas sugestões e outras poderão ser analisadas pelo professor que, conforme sua experiência e sua formação, decidirá quanto às adequações a serem feitas.

**REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1963].

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 11 – 31. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5376/6513>> Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno do SAEB**. Brasília, 2008.

CASSANO, Maria da Graça. A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 63-82, jan./jun. 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 89-131.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

LAZARINI, Dalcyline Dutra. A campanha comunitária como um gênero textual/discursivo: um valioso instrumento para a quebra da hegemonia. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40 n. 3, p. 1270-1280, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura - Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVESTRE, Carminda; VIEIRA, Josenia. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

***ANEXOS***



**IMPRUDÊNCIA  
NÃO É ACIDENTE  
É CRIME**

RESPEITE OS LIMITES DE VELOCIDADE. NÃO ULTRAPASSE EM LOCAIS PROIBIDOS.

**PARADA  
NACIONAL  
PELA REDUÇÃO  
DE ACIDENTES**  
UM PACTO PELA VIDA

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

Ministério dos  
**Transportes**

# NÃO FIQUE EM SILÊNCIO



NOVEMBRO/2014

**RACISMO FAZ MAL À SAÚDE. DENUNCIE, LIGUE 136!**

DISQUE SAÚDE  
**136**  
Central de Ocorrência do SUS  
[www.saude.gov.br](http://www.saude.gov.br)

Todo profissional de saúde que sofrer qualquer forma de discriminação deve ligar 136 e fazer sua denúncia. E qualquer usuário que incorrer em atitude racista responderá judicialmente por seus atos.

#SUSemracismo #saudeemracismo @saudebr /SUSemRacismo



Secretaria de  
Distritos Federais

Ministério da  
Saúde



## A MUDANÇA POR UM BRASIL MAIS ÉTICO COMEÇA EM CADA UM DE NÓS.

Maus hábitos cotidianos muitas vezes são, na verdade, práticas antiéticas e até ilegais, que devem sim ser combatidas.

Diga não às 'corrupções' do dia a dia e faça sua parte na luta **#contracorrupção**.

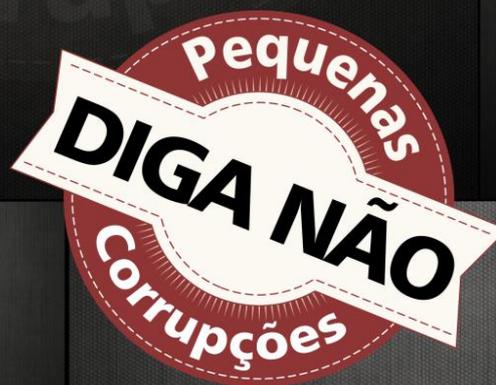
[www.cgu.gov.br/diganao](http://www.cgu.gov.br/diganao)



**Apresentar  
atestado médico  
falso**



**Comprar produtos  
falsificados**



**Roubar  
TV a cabo**



**Falsificar carteirinha  
de estudante**



**Aceitar  
troco a mais**

Faça sua parte **#contracorrupção**

Controladoria-Geral  
da União

# ***APÊNDICES***

## APÊNDICE I

### ATIVIDADE 1

**Considerando o que você aprendeu nessa oficina de leitura, leia o texto exposto no quadro-branco e complete o comentário a seguir. Para isso, você deve encontrar as palavras que preenchem as lacunas no caça-palavras abaixo.**

“Esse texto de campanha comunitária aborda o tema do \_\_\_\_\_ em relação a determinadas \_\_\_\_\_. Analisando o conteúdo visual, observamos a \_\_\_\_\_ saliente de um \_\_\_\_\_, em seu \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, dirigindo para o leitor seu \_\_\_\_\_, sua expressão \_\_\_\_\_ séria e seu \_\_\_\_\_ com o dedo. Considerando sua posição, ele demonstra certa \_\_\_\_\_ para com o leitor. Analisando o conteúdo verbal, vemos em destaque \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ sobre a gravidade da \_\_\_\_\_ com os profissionais da \_\_\_\_\_ e fornecem um \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_. Com isso, podemos dizer que o conteúdo visual tem relação com o verbal na construção do texto, chamando a atenção para uma prática danosa à sociedade.”

V	T	E	L	E	F	O	N	I	C	O	T	F
X	E	I	T	I	A	I	O	P	E	A	E	W
D	I	S	C	R	I	M	I	N	A	C	A	O
B	I	O	I	U	Y	P	P	B	U	S	I	T
N	N	P	A	M	B	I	E	N	T	E	M	U
G	R	K	G	H	R	Q	F	C	O	X	N	W
Q	A	L	F	M	O	H	G	P	L	F	R	H
U	C	Q	K	B	T	Z	K	R	K	D	G	F
O	I	W	L	F	R	A	M	E	M	D	V	C
G	A	R	M	C	A	S	L	C	H	O	Z	P
A	L	E	F	S	B	F	Z	O	N	L	C	M
P	M	T	I	A	A	T	A	N	B	H	A	K
R	S	Y	G	T	L	F	E	C	N	A	N	L
N	A	M	U	R	H	D	Q	E	C	R	U	F
E	Ú	S	R	E	O	H	Y	I	T	T	M	S
G	D	T	A	P	P	K	W	T	E	H	E	A
R	E	B	Q	H	L	M	P	O	A	I	R	Z
O	U	V	A	I	N	F	M	D	S	J	O	D
Y	I	C	R	M	E	D	I	C	O	K	M	B
E	O	A	U	Q	R	O	G	E	Y	E	N	D
P	R	O	F	I	S	S	A	O	J	C	B	E
H	P	G	O	L	H	I	A	F	O	N	R	N
L	Q	J	P	M	B	F	R	A	S	E	S	U
G	J	K	E	R	Z	R	X	T	P	C	W	N
E	A	P	R	O	X	I	M	A	C	A	O	C
S	M	L	S	Q	A	D	X	Y	E	M	I	I
T	D	I	N	F	O	R	M	A	M	T	P	A
O	S	Y	A	O	Z	J	I	U	T	U	L	Y
E	A	H	F	A	C	I	A	L	Y	N	G	Q

## APÊNDICE II

### ATIVIDADE 1

#### Gabarito

“Esse texto de campanha comunitária aborda o tema do **preconceito racial** em relação a determinadas **profissões**. Analisando o conteúdo visual, observamos a **figura** saliente de um **médico negro**, em seu **ambiente de trabalho**, dirigindo para o leitor seu **olhar**, sua expressão **facial** séria e seu **gesto** com o dedo. Considerando sua **posição**, ele demonstrando certa **aproximação** para com leitor. Analisando o conteúdo verbal, vemos em destaque **frases** que **informam** sobre a gravidade da **discriminação** com os profissionais da **saúde** e fornecem um **número telefônico** para **denúncia**. Com isso, podemos dizer que o conteúdo visual tem relação com o verbal na construção do texto, chamando a atenção para uma prática danosa

V	T	E	L	E	F	O	N	I	C	O	T	F
X	E	I	T	I	A	I	O	P	E	A	E	W
D	I	S	C	R	I	M	I	N	A	C	A	O
B	I	O	I	U	Y	P	P	B	U	S	I	T
N	N	P	A	M	B	I	E	N	T	E	M	U
G	R	K	G	H	R	Q	F	C	O	X	N	W
Q	A	L	F	M	O	H	G	P	L	F	R	H
U	C	Q	K	B	T	Z	K	R	K	D	G	F
O	I	W	L	F	R	A	M	E	M	D	V	C
G	A	R	M	C	A	S	L	C	H	O	Z	P
A	L	E	F	S	B	F	Z	O	N	L	C	M
P	M	T	I	A	A	T	A	N	B	H	A	K
R	S	Y	G	T	L	F	E	C	N	A	N	L
N	A	M	U	R	H	D	Q	E	C	R	U	F
E	Ú	S	R	E	O	H	Y	I	T	T	M	S
G	D	T	A	P	P	K	W	T	E	H	E	A
R	E	B	Q	H	L	M	P	O	A	I	R	Z
O	U	V	A	I	N	F	M	D	S	J	O	D
Y	I	C	R	M	E	D	I	C	O	K	M	B
E	O	A	U	Q	R	O	G	E	Y	E	N	D
P	R	O	F	I	S	S	A	O	J	C	B	E
H	P	G	O	L	H	I	A	F	O	N	R	N
L	Q	J	P	M	B	F	R	A	S	E	S	U
G	J	K	E	R	Z	R	X	T	P	C	W	N
E	A	P	R	O	X	I	M	A	C	A	O	C
S	M	L	S	Q	A	D	X	Y	E	M	I	I
T	D	I	N	F	O	R	M	A	M	T	P	A
O	S	Y	A	O	Z	J	I	U	T	U	L	Y
E	A	H	F	A	C	I	A	L	Y	N	G	Q

## APÊNDICE III

### **ATIVIDADE 2**

*Pensando no que você aprendeu até aqui, leia o texto exposto no quadro-branco e responda às questões abaixo. Atenção! Para cada uma delas, marque apenas uma alternativa.*

#### **1) Analisando o texto apresentado, podemos afirmar que...**

- a. o conteúdo visual se relaciona com o verbal, chamando a atenção à existência de pequenas práticas ilegais do cotidiano.
- b. o conteúdo visual se relaciona com o verbal, apenas tornando o texto mais atrativo para o leitor.
- c. o conteúdo visual não se relaciona com o verbal, sendo dispensável a associação das palavras com a imagem.

#### **2) É possível dizer que ele foi produzido por...**

- a. uma associação de bairro.
- b. por um sindicato.
- c. por uma instituição do governo.

#### **3) O texto se dirige....**

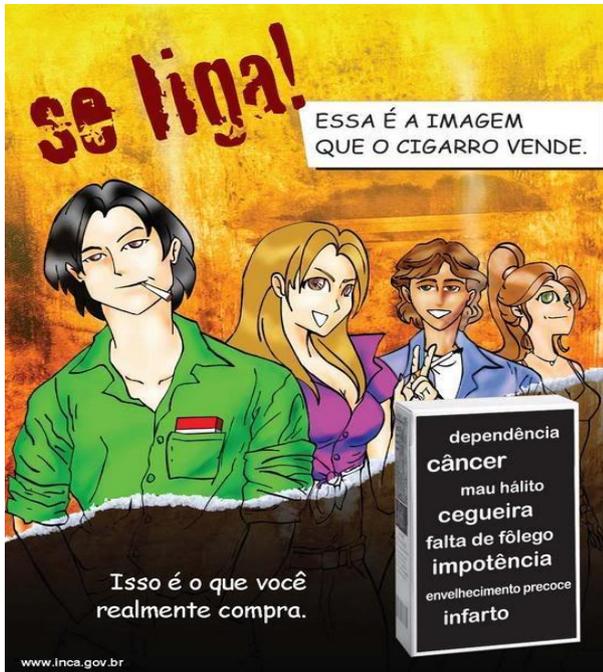
- a. somente a autoridades policiais e judiciárias.
- b. aos cidadãos em geral.
- c. aos que protestam contra atos de corrupção, somente.

#### **4) Com qual finalidade ele é distribuído?**

- a. Alertar a população quanto aos pequenos atos ilegais do cotidiano.
- b. Informar aos cidadãos as punições aplicadas aos crimes de corrupção.
- c. Mostrar providências do governo no combate à corrupção.

## APÊNDICE IV

### ATIVIDADE 3



Ao acessar sua conta na rede social *Friendbook*, você observa que um de seus amigos compartilhou esse texto de campanha comunitária.

Você reage a essa publicação postando um breve comentário e apresentando sua posição/sua interpretação.  
Escreva abaixo o texto do seu comentário.



Escreva aqui seu comentário

Postar

## ANEXO I – RESPOSTAS DA ATIVIDADE AVALIATIVA I

**A3:** racismo / \_\_\_ / canpaha / revolta / médico / profissional / trabalho / \_\_\_ / argumento / \_\_\_ / silêncio / revoltas / \_\_\_ / \_\_\_ / situação / saúde / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A5:** preconceito / racial / denúncias / expressão / médico / negro / posto / médico / sentido / seria / não / seriedade / \_\_\_ / \_\_\_ / situação / saúde / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A6:** preconceito / racismo / ocorrencia / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / local / trabalho / \_\_\_ / facial / sinal / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A7:** racismo / \_\_\_ / mau / foto / texto / visual / local / trabalho / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / opção / agente / produis / terra / cidade / conteúdo / \_\_\_ / mundo.

**A8:** racismo / \_\_\_ / campanhas / revolta / médico / profissional / trabalho / \_\_\_ / argumento / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / situação / saúde / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A11:** racismo / \_\_\_ / causas / imagem / homem / negro / hospital / urgência / que / silêncio / amigo / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / saúde / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A13:** racismo / saúde / circustacia / imagem / objetivo / humano / trabalho / violência / demonstra / \_\_\_ / silêncio / compreensão / conteúdo / amostra / violência / racismo / direito / humano / saúde.

**A17:** racismo / \_\_\_ / campanha / revolta / médico / profissional / trabalho / \_\_\_ / argumento / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / saúde / \_\_\_ / situação / saúde / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A18:** racismo / preconceito / assuntos / imagem / homem / negro / trabalho / médico / rosto / corporal / olhar / atenção / silêncio / fala / pessoas / saúde / grande / conteúdo / sociedade.

**A27:** racismo / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A30:** racismo / \_\_\_ / situação / imagem / médico / \_\_\_ / trabalho / \_\_\_ / \_\_\_ / denuncia / \_\_\_ / racismo / homem / diz sobre o racismo / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_.

**A31:** racismo / faz mal / pessoas / imagem / homem / negro / local / trabalho / olhar / muito / silêncio / opinião / mostra / sabe / situação / medicina / aviso / \_\_\_ / acabar.

**Legenda:** respostas válidas

## ANEXO II – RESPOSTAS DA ATIVIDADE AVALIATIVA III

**A3:** na minha opinião **o cigarro** mata e ainda **os burros compra**, sabendo que faz mal, pra saúde, e mata da **câncer, cegueira e infarto**.

**A5:** Não entendo. Porque **voce** “Pessoas” além de ver, o que **o cigarro** faz com **as pessoas**, isso e hipocrisia das **Pessoas que usam essa “Droga”**. Por mais que **ela** saiba que faz mal, continua usando isso. **Essas pessoas** são bestas mesmo veem que Isso faz mal e ainda insistem em usar esse é o mal do **ser humano**. Sabe que vai morrer e ainda vai si matar.

**A6:** Eu penso que **fumar cigarro** so prejudica **sua saúde**, acaba com o pulmão, e **te** deixa com **vicio** terrível que **te** faz gastar dinheiro toa e **os jovens** quando se juntão ficam usado em excesso principalmente **a geração da atualidade** e pode até **te** matar mais rápido.

**A7:** Meu comentário é que **o cigarro** prejudica muito **voce** e o ingrãdo e que atrais da **carteira** vem dizendo o que faz mais ainda **os povos comprar**. mais e isso que eu acho air depois vem **as doenças** ai depois **você** quer sair ai já ta tarde.

**A8:** Pois é que pena que nem todos tem ciência do que o **vicio do cigarro** pode fazer **o cigarro** é ruim pra **quem ver** e bom pra **quem uso**.

**A11:** Gostei muito de **seu** comentário de tudo que **voçe falou**. **o cigarro** faz mal a saúde. E o conseleno que eu do e que para de **fuma** isso e isso e [palavra ilegível] para **as pessoa que fumam**.

**A13:** O que acontece **nessa imagem** é que o consumo e de mais que acontece muunta **câncer cegueira falta de folego infarto e envelhecimento precoce** se ligua que quanto mais **cigarro vende** mais **dependência mau hálito**. Isso é o que **você realmente compra**.

**A17:** mostrando que **o cigarro** prejudica a saude e traz varias **doenças** e que **varias pessoas consomem** e não se dão conta do **estrago** que ele faz.

**A18:** Bom **o cigarro** traz muita **doença** por exemplo: **câncer, cegueira, falta de fôlego** entre outros, mas **a população não liga** pra que **o cigarro** causa continua **fumando**, então procure um tratamento pra parar de fumar. Fale não **ao cigarro** e sim a saúde.

**A27:** com todos **esses malefícios**, como **algum ainda** quer **comprar** e **fumar** esse tipo de coisa. Eu não intendo.

**A30:** Gostei, porque **você** está fazendo uma boa campanha postando esto que ser fala que **o cigarro** não faz bem para a saúde.

**A31:** Eu não recomendo **fumar cigarro** nem nada

### Legenda dos critérios de avaliação observados:

1) retomaram os elementos visuais e verbais do texto

2) fizeram menção às instâncias discursivas do texto

3) apresentaram um posicionamento crítico diante do que leu

### ANEXO III – RESPOSTAS DO TESTE INICIAL DE LEITURA

#### 1) O conteúdo verbal se relaciona com o conteúdo visual? Explique.

**A3:** Sim, porque o texto fala pra fica atentos aos locais que podem acumular água.

**A5:** Sim. Porque eles usam conteúdo tanto verbal como visual.

**A6:** Sim, porque os textos incentivam as pessoas a acabarem com a dengue e a imagem mostra as pessoas fazendo isso.

**A7:** Sim, Porque eles formou um time contra dengue e se relacionou com o texto.

**A8:** Sim, Pois as pessoas estão com uma camisa da campanha que é a que contém verbalmente.

**A11:** Sim. Porque tem tudo aver da imagem a palavra.

**A13:** Sim, Porque tem conteúdo e uma imagem.

**A17:** relaciona sobre combater a doença que o mosquito transmite para as pessoas e para ter mais higiene.

**A18:** Sim, porque os dois estão falando para se prevenir contra a dengue.

**A27:** Sim, Por que o conteúdo verbal e visual falam sobre a dengue.

**A30:** Sim, porque tem tudo aver.

**A31:** Sim, por causa dos assistentes combatentes e uma frase.

#### 2) Qual pode ser a finalidade do texto?

**A3:** Combate a dengue.

**A5:** Combate contra dengue, A dengue ainda é uma problema no Brasil, Hoje, Quanto mais demoramos a combater-la, ela se multiplicarar.

**A6:** Pessoas podem se juntar e irem contra a dengue.

**A7:** Não respondeu.

**A8:** Conscientizar as pessoas, dar um pouco de conhecimento.

**A11:** o objetivo do texto é ajuda com um campanha as pessoas que deixa agua parada.

**A13:** A finalidade é para mostrar a campanha contra a dengue.

**A17:** a finalidade e que temos que acaba a com dengue para que as pessoas fiquem doente.

**A18:** Promover uma limpeza no bairro ou cidade, para se prevenir contra a dengue.

**A27:** a finalidade e conscientizar o leitor.

**A30:** Não sei.

**A31:** ajudar, ajudar a combater o mosquito da Dengue, eles chamam pessoas assistentes e participantes para ajudar.

#### 3) Esse texto pode ter algum efeito nos hábitos cotidianos do leitor? Explique.

**A3:** Sim, porque o texto fala sobre a sua saúde pra voce nao deixa acumular agua e manter as sepre limpas e fechadas.

**A5:** Sim, O leitor, Passa por vários lugares e em algum deles pode ter focos da donça (dengue). Isso arrisca a saúde de todos nos.

**A6:** Sim, porque pessoas lendo isso podem ter mais conscienciar e começarem a ter mais cuidado.

**A7:** Sim, Porque eles motivas as pessoas a se proteger contra o mosquito.

**A8:** SIM! Pois todos nos podemos combater a dengue.

**A11:** Sim, por que pode ter alguma doenças e pessoas deixa caixa dagua suja, agua parada.

**A13:** Sim, porque motivam a ter esse conteúdo.

**A17:** Sim, essas coisas acontecem todos dias pessoas todos dias ido ão hospital.

**A18:** Sim, Porque o leitor vai ter noção do que está acontecendo.

**A27:** Pode, porque o leitor mudaria seus abitos por causa do texto.

**A30:** Sim, porque ele viu que a dengue esta adueceno as pessoas, por isso ele fes essa campanha.

**A31:** Sim, cuidados, prevenção, atenção a agua parada e o mosquito.

**Legenda:** respostas válidas

## ANEXO IV – RESPOSTAS DO TESTE FINAL DE LEITURA

**1) O conteúdo verbal se relaciona com o conteúdo visual? Explique.**

**A3:** Sim, porque fala sobre briga nas escalas e a valentinha.

**A5:** Sim, não sei explicar.

**A6:** Não, por que não tem imagem nenhuma imagem para evitar brigas

**A7:** Sim, Porque muitos valentão se acha o tal da escola ou da rua ai que ir pra arte da briga e se da mal.

**A8:** Não porque não contém

**A11:** Não. Porque não tem nada em comum

**A13:** Sim, porque se relaciona conteúdo verbal e visual.

**A17:** sim, por que mostra o que acontece nas escolas de todos os lugares.

**A18:** Não. Porque não aparece uma imagem visual que possa ter efeito na população.

**A27:** Sim, o texto fala sobre escola e a imagem tem um quadro

**A30:** Sim. porque uma imagem ser referem a um texto.

**A31:** Não, porque não tem imagem

**2) Qual pode ser a finalidade do texto?**

**A3:** A paz nas escolas

**A5:** não ter briga nas escolas.

**A6:** Acabar com brigas, por que hoje em dia qualquer coisa é motivo de briga e isso também está se tornando frequente em escolas

**A7:** Tentar acabar com as briga nas escola

**A8:** Conscientizar que com violência nao se resolve nada

**A11:** Esta incentivando A nao briga e ser valente.

**A13:** Pode ser um abito de briga e de valentia

**A17:** a finalidade e parar com a briga na escola e aplicar paz sem briga

**A18:** Passar uma imagem boa, para as pessoas que gosta de briga porque isso não leva a lugar nenhum.

**A27:** trazer a paz nas escolas

**A30:** O leitor quer que as escol pare de priga com os alunos

**A31:** ajudar, as pessoas pararem de brigar

**3) Esse texto pode ter algum efeito nos hábitos cotidianos do leitor? Explique.**

**A3:** Sim, porque voçe ver no dia a dia nas escalas.

**A5:** Sim, Porque se não tiver briga entre colegas de classe, aprederiamos mais.

**A6:** Sim, por que a pessoa lendo isso pode ter mais consciência do que está fazendo

**A7:** Talvez sim ou não com essa população de hoje tudo e briga não sei não.

**A8:** Nem com todos pois muitos não lêem ou não ligam

**A11:** não. Mas não sei Explica

**A13:** Sim pode porque se relacionar com o texto em que se refere com a briga.

**A17:** sim, mostra que existe em todas as escalas e no cotidiano.

**A18:** Sim. Pois evita que tenha briga nas escolas.

**A27:** Sim, pode mudar o comportamento

**A30:** Sim. porque quase todos os dias tem briga na escala envolvendo os alunos e os professores, por isso o leitor fez esse texto.

**A31:** Sim as pessoas inveis de brigar conversar

**Legenda:** respostas válidas