



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



FLÁVIA RENATA SANTOS DE JESUS

**INFERÊNCIAS SOCIOCULTURAIS EM
FOTORREPORTAGEM: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

São Cristóvão, Sergipe

2021

FLÁVIA RENATA SANTOS DE JESUS

**INFERÊNCIAS SOCIOCULTURAIS EM
FOTORREPORTAGEM: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes

São Cristóvão, Sergipe

2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

J58i Jesus, Flávia Renata Santos de
Inferências socioculturais em fotorreportagem : estratégias pedagógicas para o 9º ano do ensino fundamental / Flávia Renata Santos de Jesus ; orientadora, Isabel Cristina Michelan de Azevedo.– São Cristóvão, SE, 2021.
115 f. : il.

Acompanha caderno pedagógico

Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Compreensão na leitura. 3. Inferência (Lógica). 4. Fotojornalismo. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de, orient. II. Título.

CDU 808

FLÁVIA RENATA SANTOS DE JESUS

**INFERÊNCIAS SOCIOCULTURAIS EM FOTORREPORTAGEM: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – *campus* São Cristóvão –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva
Universidade Federal do Tocantins
Departamento de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras

Prof.^a Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio
Universidade Federal de Sergipe
Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) – Programa de Pós-Graduação em Letras

Prof.^a Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe
Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) – Programa de Pós-Graduação em Letras
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

São Cristóvão - SE, vinte e dois de março de 2021.

AGRADECIMENTOS

“Creio em Ti, Senhor Jesus / No poder do Teu amor
Tudo está nas Tuas mãos, Senhor / Tudo está nas Tuas mãos.”

Com mais intensidade e frequência, essas palavras estiveram em meu coração desde o dia que recebi o resultado da aprovação no exame de seleção (dezembro de 2018). Durante esses dois anos de curso (2019-2021), em cada dia de viagem para as aulas, de lutas, de desafios, da vontade de desistir... Repetia, incansavelmente e com muita fé, esses versos, fazendo deles a minha oração contínua.

Agora, ao final deste ciclo de novas experiências e de muito aprendizado, é chegada a hora de render graças a Deus pelo dom da vida e por ser presença constante em cada minuto do meu existir. A Nossa Senhora, sob os títulos “do Carmo” e “da Purificação”, pela poderosa e fiel intercessão junto ao seu filho Jesus, ouvindo os meus inúmeros rogos e cuidando de cada uma das minhas necessidades.

Assim, com o coração agradecido e feliz, manifesto essa gratidão a todos que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo e fizeram parte de mais essa conquista pessoal.

Aos meus pais, Romualdo (*in memoriam*) e Maria de Fátima, as razões da minha existência e os meus sustentos em todas as horas e situações da vida. Apesar de não estar ao meu lado, fisicamente, sei o quanto a intercessão do meu pai, unida às profundas e incontáveis orações de minha mãe, foi importante durante esse período. Tenho convicção do tamanho da felicidade e orgulho que, juntos, manifestariam neste momento. Por isso, aos senhores, o meu amor eterno!

A Robson (carinhosamente “Robinho”), pelo zelo constante de irmão mais velho, por ser socorro e pela tranquilidade transmitida nas horas de apuro e nos dias mais agitados. Amo-te eternamente!

A minha sobrinha Laura Róssia (Laurinha), o “xodó” de tia, por se servir da sua inocência para me distrair nos dias mais intensos e decisivos dessa jornada. Amo-te até o céu!

Ao meu esposo Nailton, por todo amor refletido no apoio, cuidado, companheirismo, na paciência, cumplicidade, escuta dos desabafos, no acalento das lágrimas, na motivação, elevação da estima, no incentivo, na alegria pela superação de cada obstáculo... Enfim!! Por ser quem és em minha vida, o meu amor e a minha gratidão!

À Cida, minha irmã do coração, pelas orações, torcida, por acreditar e reconhecer o meu potencial e a minha vontade de vencer. Amo-te!!

A minha família, pelas orações, pelas partilhas nos momentos de glória e de dificuldades, pela constante torcida. De uma forma especial, ao primo Jonnas, pela ajuda técnica nesta reta final. A vocês, a minha gratidão e carinho!!

A minha orientadora, professora Dr^a. Isabel Cristina Michelin de Azevedo, por seus ensinamentos, pela partilha de conhecimento, pelo incentivo e por toda a paciência nos momentos de aflição e fraqueza. Serei eternamente grata!

Aos professores do PROFLETRAS, pelos aprendizados, trocas de experiências e por enriquecer os meus conhecimentos em cada aula, encontro, conversa e até nos momentos de descontração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo financeiro.

Aos meus alunos do 9º ano, por serem parte da motivação à pesquisa e à busca por novas aprendizagens e por se colocarem sempre à disposição, desde as primeiras curiosidades até o momento final deste trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS, turma 6, pelas trocas de experiências, pelas palavras de incentivo e por tudo que compartilhamos. Destaco aqui, as colegas Virlei, Fernanda e Joyce, por toda ajuda, motivação e apoio neste último ano de curso.

À colega que se tornou amiga: Sarah Regina. Obrigada pelo laço de amor fraternal que construímos, sustentado na reciprocidade das orações, cuidado, carinho, partilha das alegrias e tristezas na vida pessoal, escuta dos desabafos, acalento das lágrimas, da parceria nas lutas e conquistas acadêmicas... Enfim, por nossa amizade!! Estamos e continuaremos juntas!!

Ao Diácono e amigo José Oliveira, por toda disponibilidade, atenção e preocupação com as minhas viagens de volta para casa durante o ano das aulas presenciais. Pelas atitudes de um “pai” para comigo, minha gratidão, carinho e orações. Que Nosso Senhor o proteja sempre!!

Aos amigos, irmãos na fé e colegas de trabalho, pelas orações, torcida, auxílio e apoio nos momentos de dificuldade e fraqueza espiritual.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente, estiveram presentes em algum momento dessa jornada e se alegram com mais essa conquista em minha vida, externo os meus mais sinceros e singelos agradecimentos.

MUITO OBRIGADA!!

“Mas aqueles que contam com o Senhor renovam suas forças; ele dá-lhes asas de águia. Correm sem se cansar, vão para a frente sem se fatigar”.

(Isaías, 40:31)

“Todo o processo de inferência conduz a traços de memória. A memória é um fenômeno que atua tanto na compreensão de um texto quanto nos processos inferenciais.”

(Dell' Isola, 1988)

RESUMO

Ensinar a leitura e a escrita no ensino fundamental com vistas a tornar o estudante um cidadão crítico, capaz de construir conhecimentos e utilizá-los nas diversas situações comunicativas sociais é um contínuo desafio (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN e MORAES, 1999). Diante disso, torna-se essencial prospectar metodologias que auxiliem os estudantes a exercitar a atividade leitora diante dos mais variados textos, incluindo os verbo-visuais. Como o ato de inferir corresponde a um dos aspectos essenciais para a compreensão de textos verbais e não verbais (DELL'ISOLA, 1988, MARCUSCHI, 2008), esta pesquisa-ação, segundo Tripp (2005), voltada aos estudantes matriculados no 9º ano do Colégio Estadual Coelho e Campos, na cidade de Capela-SE, tem como objetivo geral desenvolver inferências por meio do gênero discursivo fotorreportagem, a partir de reflexões sociais, leitura de mundo e atividades diversificadas, práticas e participativas, a fim de formar leitores capazes de estabelecer relações entre elementos linguísticos explícitos e implícitos de um texto para, assim, extrair significado fundamentado e coerente dele. Metodologicamente, a pandemia mundial, que afetou a todos no ano de 2020 e perdura pelos dias atuais, provocou alterações no desenvolvimento da pesquisa. O plano de trabalho apresentado anteriormente previa a aplicação da proposta pedagógica em sala de aula presencial, seguida da análise e relatório final dos resultados obtidos. No entanto, com o fechamento das unidades escolares, não houve condições de tornar prático tal planejamento. Assim, a professora-pesquisadora partiu do desenvolvimento de uma sequência didática inicial (conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly / 2004), para organizar um Caderno de Apoio à Aprendizagem destinado, especificamente, aos estudantes, a fim de colaborar com práticas didáticas de aquisição do conhecimento cujas finalidades estejam relacionadas ao objetivo geral proposto neste trabalho de pesquisa. O referido material consiste no produto decorrente do Metrado Profissional em Letras e encontra-se no apêndice desta dissertação.

Palavras – chave: Leitura. Compreensão leitora. Inferência sociocultural. Fotorreportagem.

ABSTRACT

Teaching reading and writing in elementary school in order to make the student a critical citizen, capable of building knowledge and using it in different social communicative situations is a continuous challenge (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN and MORAES, 1999). That said, it is essential to look for methodologies that help students to exercise the reading activity in the face of the most varied texts, including verbal-visual ones. As the act of inferring corresponds to one of the essential aspects for the understanding of verbal and non-verbal texts (DELL'ISOLA, 1988, MARCUSCHI, 2008), this action research, according to Tripp (2005), aimed at students enrolled in the 9th year of Colégio Estadual Coelho e Campos, in the city of Capela-SE, has the general objective of developing inferences through the discourse genre of photoreport, based on social reflections, world reading and diversified activities, practical and participatory, in order to train readers capable of establishing relationships between explicit and implicit linguistic elements of a text, thus extracting reasoned and coherent meaning from it. Methodologically, the global pandemic, which affected everyone in the year 2020 and continues today, caused changes in the development of research. The work plan presented previously foresaw the application of the pedagogical proposal in the classroom, followed by the analysis and final report of the results obtained. However, with the closure of school units, it was not possible to make such planning practical. Thus, the teacher-researcher started from the development of an initial didactic sequence (according to Dolz, Noverraz and Schneuwly / 2004), to organize a Learning Support Notebook aimed, specifically, at students, in order to collaborate with didactic acquisition practices of knowledge whose purposes are related to the general objective proposed in this research work. The referred material consists on a product resulting from the Professional Master's in Language Arts and can be found in the appendix of this dissertation.

Keywords: Reading. Reading comprehension. Sociocultural inference. Photoreport.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Homem com bolas na praia	25
Figura 2 - Cidade	29
Figura 3 - Fotografia "Lixo levado pela maré na praia de São Conrado no Rio"	32
Figura 4 - Fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício	40

TABELA

Tabela 1- Resultado da Prova Brasil de 2015 (9º Ano - CECC / Capela – SE)	12
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Leitura e Compreensão leitora	19
2.2 Leitura e Cognição.....	21
2.3 Letramento visual.....	26
2.4 Inferência: definição e aspectos fundamentais	33
2.5 Estratégias de competência leitora.....	38
2.5.1 A aplicação de estratégias de leitura em fotorreportagens	40
3 METODOLOGIA	42
3.1 Contextualização (Escola e Turma).....	42
3.2 Pesquisa-ação.....	43
3.3 Proposta Pedagógica com perspectiva de aplicação	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE	60
ANEXO	113

1 INTRODUÇÃO

Na prática pedagógica realizada por esta professora-pesquisadora em mais de quinze anos, identificam-se muitos problemas que estão presentes na sala de aula, especialmente na educação pública. Há uma diversidade de fatores que ocasionam resultados negativos observados, como: carência de material didático (livro didático, livro de literatura, recursos tecnológicos em casa e na escola, espaço para estudos etc.), falta de professores (às vezes, durante todo o ano), descontinuidade do trabalho pedagógico entre as séries, falta de acompanhamento familiar etc. Em relação ao trabalho com leitura e compreensão leitora, tais fatores mostram-se relevantes, uma vez que estão diretamente relacionados a esta prática. A ausência de um espaço que seja adequado ao desenvolvimento de determinadas metodologias voltadas a este sentido e a falta de acesso a materiais de apoio necessários para a realização de atividades que enfatizem a leitura e compreensão de textos jornalísticos, por exemplo, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e somam resultados não satisfatórios àquilo que se propõe como objetivo pedagógico.

Além disso, os índices da Prova Brasil, para exemplificar, apontam quais aspectos os estudantes do 6º ano do ensino fundamental ainda não dominam em relação aos níveis de proficiência em leitura. Tais situações são cada vez mais comuns e presentes nas realidades das escolas públicas de Sergipe e inquietam todos aqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, de forma direta: os professores.

Essa situação pode ser o resultado das circunstâncias que interferem na estrutura educacional do Brasil. Observa-se que o estado de Sergipe oferece a professores e técnicos baixos salários, poucas oportunidades para aprimoramento profissional, infraestrutura limitada em muitos equipamentos educacionais, o que resulta em educadores frustrados, que se desdobram diariamente para exercer as funções pedagógicas e administrativas. Além disso, nota-se que as famílias dos estudantes também enfrentam dificuldades, por isso não participam do processo educacional de maneira sistemática, entre outros agravantes.

Embora a escola seja responsável por parte da formação social de um indivíduo, não deve caber, exclusivamente a ela, todo sucesso ou insucesso do cidadão enquanto um participante ativo na sociedade. A família, na condição de base fundamental no desenvolvimento do homem, está vinculada ao trabalho desenvolvido pela comunidade escolar, por isso cabe a ela, dentro das possíveis possibilidades, auxiliar o professor na busca pelo

crescimento intelectual e moral do seu dependente. Essa sintonia, funcionando da maneira devida, possibilitará os resultados tão almejados pelos mentores do processo de aprendizagem.

Também colabora com o bom desempenho dos discentes a ampliação das capacidades leitoras que favorece a formação do aluno-leitor da educação básica. Particularmente, no que tange ao objetivo proposto para as aulas de Língua Portuguesa nos anos finais, do Currículo de Sergipe, verifica-se que os professores devem atentar tanto para a modalidade oral quanto escrita, pois precisam possibilitar o desenvolvimento dos multiletramentos, que podem favorecer a formação de um ser crítico e com condições de alcançar realizações pessoais e profissionais na contemporaneidade.

Para tanto, a exploração dos gêneros discursivos pode ser uma estratégia bastante favorável, pois ensina o estudante a ler e escrever. Esse aprendizado favorece principalmente o exercício da competência leitora, tornando o estudante capaz de participar das variadas práticas comunicativas.

A leitura, na visão desta professora-pesquisadora, deve estar associada a um processo de interação entre leitor e texto, que se torna fundamental para a prática leitora (decodificação, compreensão, construção de sentidos, formulação de inferências e interpretação), visto que

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e o texto (LEFFA, 1996, p.24).

Segundo esse autor, ler é um processo extremamente complexo, pois está sempre vinculado a uma atividade comunicativa. Ao participar de práticas de leitura, com a interação entre o leitor e o texto, o estudante tem a oportunidade de mobilizar a compreensão leitora para extrair sentidos de diferentes materiais.

Quando é realizada uma análise comparativa em relação aos níveis de leitura dos estudantes brasileiros da educação básica, nota-se que no estado Sergipe, particularmente no município de Capela, o CECC apresenta uma situação preocupante¹:

Tabela 1- Resultado da Prova Brasil de 2015 (9º Ano - CECC / Capela – SE)

Participação na Avaliação – 9º Ano do Ensino Fundamental
O quadro a seguir mostra o número de estudantes que realizou a prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2015.

¹ Os dados reunidos aqui correspondem ao ano de 2015, uma vez que o resultado da escola, na Prova Brasil de 2017, ainda não foi computado pelo INEP.

Alunos que realizaram a prova	25								
Taxa de participação da escola	96.15%								
Distribuição Percentual dos Estudantes por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
CECC	4.00%	12.00%	20.00%	28.00%	20.00%	16.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Estado	19.96%	15.69%	20.44%	17.60%	14.18%	7.95%	3.18%	0.92%	0.07%
Total Brasil	16.74%	13.52%	17.32%	18.53%	16.17%	11.10%	5.01%	1.43%	0.18%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 01 maio. 2019.

Como pode ser observado no quadro acima, os estudantes concentram mais de 60% de acertos entre os níveis 0 e 3, nos quais são encontrados descritores que solicitam principalmente as habilidades de identificação e reconhecimento de informações em textos verbais e multimodais². A partir do nível 4 em diante, os resultados começam a decrescer significativamente. Além disso, vê-se que são os níveis 6, 7 e 8, os quais não obtiveram nenhum acerto por parte dos estudantes da escola, ao solicitarem a leitura de reportagens e a realização de inferências. Ou seja, as questões que avaliam as habilidades medidas nesses níveis, dentre outras habilidades leitoras, exigem do estudante a capacidade de inferir informações, relações de sentidos e contextos inseridos nos mais diversos gêneros discursivos.

Em vista disso, foi identificada uma dificuldade recorrente no que concerne à leitura de implícitos e inferências textuais em gêneros variados, o que motivou o direcionamento desta pesquisa, cuja finalidade é contribuir para a formação de estudantes com bom rendimento escolar a respeito da compreensão leitora, bem como cidadãos críticos e conscientes no meio social em que vivem.

Com base nos estudos de Dell’Isola (1988), há vários tipos de inferências. Dentre eles e em vista da importância dos fatores sociais e culturais para o ato de inferir, as socioculturais atendem ao que se objetivou desde o início desta pesquisa. A fim de dar suporte às reflexões propostas neste trabalho e auxiliar na execução das atividades, optou-se pelo gênero textual fotorreportagem, já que a sua composição está atrelada a aspectos ligados à sociedade e presentes no cotidiano dos estudantes. Embora se trate de um tipo específico, outros gêneros

² O detalhamento dos descritores e da pontuação esperada para cada nível de proficiência em leitura, no segmento de 6º ao 9º ano, pode ser consultado no Anexo 1.

verbais ou multimodais também podem subsidiar as intervenções pedagógicas, de modo que se façam adequações em vista daquilo que se propõe almejar.

Esse tipo de trabalho pedagógico coloca o discente em contato com a materialidade do texto visual, colabora com a observação das suas técnicas de produção e dos elementos que compõem cada gênero, o que possibilita a interação com esse produto cultural e a compreensão dos campos em que circulam e de suas finalidades.

Além de entender os aspectos globais que afetam a produção de gêneros, é necessário considerar a sua constituição. Ferrarezi Júnior, ao refletir especificamente acerca da lógica interna dos textos do ponto de vista do leitor, explica:

A lógica interna do texto pode ser garantida por diferentes procedimentos linguísticos que exigirão do leitor mobilizar diferentes habilidades para a compreensão textual. Dentre as principais, encontram-se a capacidade de estabelecer relação causa e / ou consequência entre as partes e elementos do texto, a capacidade de reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, normalmente marcadas por conjunções, advérbios ou outros conectivos, e a capacidade de diferenciar as partes principais das secundárias em um texto (FERRAREZI JÚNIOR, 2017, p. 129).

No que concerne à lógica interna do texto, pode-se atentar especificamente para a inferência. Segundo Dell’Isola (1988, p. 30), “inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”. Sendo a aptidão de reconhecer relações lógico-discursivas um dos procedimentos linguísticos exigidos ao leitor para mobilizar diversas capacidades em função da compreensão textual, pode-se perceber que a lógica interna do texto está relacionada ao processo inferencial, por meio dos mecanismos que a caracterizam.

Pereira (2013), ao se referir à relevância do trabalho com gêneros textuais em atividades de linguagem, destaca como os elementos linguísticos se relacionam aos fatos exteriores e aos contextos sociais:

[...] só é letrado aquele que usa a leitura ou a escrita como práticas sociais significativas na comunidade a que pertence. A compreensão da linguagem como um fenômeno interativo e do letramento como prática social da linguagem escrita ou falada nos conduzirá, necessariamente, à abordagem dos gêneros textuais, já que eles se configuram como instrumentos que regulam as atividades de linguagem (PEREIRA, 2013, p. 114).

Desse modo, os gêneros textuais são considerados elementos mediadores das atividades de linguagem, favorecendo a compreensão linguística e as interações em diferentes espaços sociais, o que colabora com o desenvolvimento do letramento em relação a textos escritos ou falados. Trabalhar com gêneros na escola, então, promove o estudante ao grau de letrado,

mediante o uso da leitura e da escrita como práticas significativas na comunidade a que pertence.

Como o processo para a formação de leitores exige capacidades que perpassam os variados textos, as referências contextuais, os conhecimentos de mundo e os modos de ler textos e imagens tornam-se de fundamental importância nas práticas escolares. Assim, participar de discussões pedagógicas que estejam voltadas à solução dos problemas didático-educacionais já citados e buscar meios para intervir na realidade escolar de maneira a diminuir as dificuldades de compreensão textual dos estudantes e colaborar com a formação cidadã foram desafios assumidos por esta pesquisa.

Após um levantamento feito em acervos de pesquisas científicas relacionadas ao estudo da língua em salas de aula da educação básica (no Repositório de Dissertações e Teses da Capes e Google Acadêmico), no início de 2020, a fim de avaliar o estado da arte do assunto tratado até então, constatou-se que quase não há produção de trabalhos com pesquisas que tratem da leitura do gênero discursivo fotorreportagem, nem tampouco textos que abordem a questão de construção de inferências a partir de gêneros da esfera jornalística. Por se entender que a finalidade de tais gêneros é abordar temas relacionados ao cotidiano das pessoas, evidenciando comportamentos sociais que estabeleçam relação, sobretudo, com os conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da formação leitora e cultural mediada pela escola, optou-se por planejar um projeto de intervenção escolar tendo por base esses dois aspectos: o conhecimento e produção do gênero fotorreportagem e a construção de inferências a partir de textos verbais e não verbais.

Diante de uma primeira avaliação, feita com base em todos os estudos, análises e reflexões abordados anteriormente, e partindo do pressuposto de que há uma real carência de trabalhos pedagógicos voltados ao exercício de inferir a partir da leitura de fotorreportagem, concluiu-se que esse esforço pode englobar os fatores que impactam diretamente a competência linguístico-semântica dos estudantes e, conseqüentemente, pode tentar alterar os baixos índices nas avaliações em níveis municipal, estadual e quiçá nacional.

Desse modo, pensando em toda essa realidade já explanada, foi desenvolvido um projeto de pesquisa que consistiu numa iniciativa de responder à seguinte problematização: Quais estratégias pedagógicas favorecem a construção de inferências a partir da leitura do gênero discursivo fotorreportagem?

Com base nessa inquietação, esta ação interventiva traz o seguinte objetivo geral: desenvolver inferências por meio da compreensão do gênero discursivo fotorreportagem, a partir de reflexões sociais, leitura de mundo e atividades diversificadas, práticas e participativas,

a fim de formar leitores capazes de estabelecer relações entre elementos linguísticos explícitos e implícitos de um texto para, assim, extrair significado fundamentado e coerente dele.

Para realizar tudo que se reuniu no objetivo geral, foram propostos três objetivos específicos: 1. organizar o estudo e entendimento das características que definem a inferência como um fator linguístico necessário para a compreensão leitora em textos escritos e imagéticos; 2. promover reflexões e a compreensão leitora acerca das realidades sociais coexistentes ao cotidiano escolar e familiar a partir de fotorreportagens, utilizando mecanismos que auxiliem a leitura do gênero; 3. organizar uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento de capacidades leitoras para a construção de inferências que facilitem a compreensão de textos mediante à produção de análises interpretativas.

Dessa forma, em síntese, a presente pesquisa propôs o estudo de propostas pedagógicas que viabilizem aos estudantes do ensino fundamental capacidades a fim de os tornarem aptos a construir, em textos adequados aos seus aspectos cognitivos e culturais, inferências socioculturais. Por meio de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), pretendeu-se intervir em uma escola pública de Capela de maneira a modificar positivamente a realidade local. Porém, em razão da pandemia mundial e, conseqüentemente, do fechamento das unidades escolares, a aplicação das atividades planejadas não pode acontecer, uma vez que não houve presença de todos os alunos nas atividades remotas organizadas por esta professora-pesquisadora.

Assim, como produto deste Mestrado Profissional em Letras, foi organizado um Caderno de Apoio à Aprendizagem, com o objetivo de auxiliar, futuramente, o trabalho de outros professores no processo de aquisição de conhecimento dos estudantes que apresentem problemas similares em salas de aula nas quais atuam cotidianamente. Esse Caderno foi elaborado com a perspectiva de ser utilizado como um material didático do estudante, cujas atividades que o compõem pretendem facilitar o desenvolvimento de capacidades que possam torná-los capazes de exercitarem a leitura, a compreensão leitora e a construção de inferências a partir de fotorreportagens.

Mediante o conteúdo exposto anteriormente, a composição textual deste trabalho estrutura-se da seguinte maneira: na primeira parte, apresenta-se a fundamentação teórica que subsidiará as orientações necessárias para a execução das ações da pesquisa, bem como para a elaboração do Caderno que consiste no resultado dos estudos desenvolvidos ao longo dos dois anos do Mestrado. Dentre as contribuições teóricas presentes neste texto, dá-se ênfase às reflexões de Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman e Moraes (1999), acerca dos desafios enfrentados no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, objetivando tornar o estudante um cidadão crítico, com capacidade de construir conhecimentos e utilizá-los nas diversas

situações comunicativas sociais; Marcuschi (2008), com colaborações voltadas a ações para prospectar metodologias eficazes que auxiliem os estudantes na execução de atividades leitoras fundamentadas nos mais variados textos, quer sejam verbais, quer não verbais; e, com orientações em vista da compreensão dos conceitos relacionados ao ato de inferir e às inferências socioculturais, destaca-se a teoria de Dell’Isola (1988).

A *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem traçados em vista do trabalho com os gêneros multimodais, dentro do campo jornalístico-midiático, orienta para que sejam propiciadas experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas; incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias; desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos; possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Quanto ao trabalho com os textos, propriamente dito, sugere-se enfatizar a exploração da materialidade textual a partir da diversidade de gêneros, inclusive os midiáticos, embora uma grande parte destes não faça parte da realidade dos professores e tampouco dos acervos disponíveis na maioria das escolas da rede pública.

A BNCC lembra que as “práticas de linguagem contemporâneas” envolvem não só “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos”, mas também “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 66). Sendo assim, exige-se que o professor esteja preparado para lidar com jovens que trazem um repertório de experiências e práticas como consequência da hibridização de linguagens, da facilidade na replicação de mensagens, da modernização de plataformas e suportes de leitura, bem como das práticas de interação *on-line*.

As práticas de linguagem, definidas pela BNCC como multissemióticas, interativas e voltadas para os diferentes objetivos de convivência social, devem ser instrumentos de inclusão, meio pelo qual o sujeito interage com os demais, expressa seus pensamentos e opiniões, transforma-se e transforma a sociedade. Reconhecer-se como cidadão e reconhecer o outro também como tal, com direitos e deveres, é fazer parte da vida social.

Baseando-se, então, nesses objetivos propostos para o ensino de Língua Portuguesa, traçados na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), e os conceitos da teoria de

Tripp (2005), houve condições possíveis para a elaboração dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, que se apresenta na parte posterior aos fundamentos teóricos. Em seguida, encontra-se a proposta da sequência didática que, apesar de não ter sido executada conforme o planejado na primeira fase desta produção e, por isso, não haver possibilidade de utilizá-la, se tornou uma das referências, a partir da composição do desenvolvimento de suas etapas, e norteou toda a elaboração do produto final desta pesquisa (Caderno de Apoio à Aprendizagem), cuja organização é apresentada na última parte, encerrando, dessa forma, a estrutura deste trabalho de conclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão pontuados os principais referenciais teóricos quanto à leitura e compreensão leitora, à leitura e cognição, ao letramento visual, à inferência, às estratégias para a compreensão leitora e, diretamente relacionada à temática estudada nesta pesquisa, às contribuições teóricas acerca da aplicação de estratégias de leitura em fotorreportagens. As reflexões explanadas a seguir, bem como aquelas relacionadas à habilidade de leitura e compreensão de imagens, possibilitam entender como ocorre a construção de inferências e acompanhar a contribuição que tiveram na produção das atividades do Caderno de Apoio à Aprendizagem. Para favorecimento das especificidades ligadas a alguns conceitos, foram organizados cinco itens que serão apresentados sequencialmente.

2.1 Leitura e Compreensão leitora

Sabendo-se que a leitura não é um produto, mas antes uma produção, ela é efetuada à medida que o leitor interage com o texto. Com isso, a atividade leitora, realizada na sala de aula e dirigida, especificamente, ao estudante em processo de aprendizagem, tem o poder de renovar, transformar, torná-lo um cidadão crítico para as diversas práticas sociais nas quais é inserido.

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (LEFFA, 1996, p. 14).

Cada leitor estabelece um tipo de contato particular com o texto para o qual ele se apresenta. A partir dessa relação, permeada pelo levantamento de hipóteses que poderão ser confirmadas ou rejeitadas, dá-se o processo de leitura. Este não estará diretamente conectado ao tipo ou qualidade do texto, mas sim ao nível de familiaridade entre o leitor e o conhecimento prévio que possui do mundo. Dessa forma, compreende-se que a atividade leitora não implica somente apreender a mensagem na sua íntegra. Assim, a leitura compreende a decodificação, mas não se limita a ela, pois é preciso considerar o resultado do esforço do leitor, obtido por meio de estratégias e recursos, realizado a fim de produzir sentidos para o texto.

De acordo com reflexões acerca da teoria de Matencio (2005), o ensino da leitura na escola precisa ser compreendido mediante à junção de elementos que formam um conjunto cujo centro são as diversas leituras realizadas em sala de aula, e os lados são estes identificados nos seguintes itens: 1. Linguístico/Cognitivo → Decodificar; 2. Prazer Estético/Discursivo →

Escolhas → Descodificar ↔ Descontruir; 3. Textual/Histórico – Social - Cultural → Realidade → Coerência ↔ Coesão.

Na base, o leitor faz o reconhecimento do texto: aspectos linguísticos (estruturais e composicionais) e mobiliza aspectos cognitivos, incluindo os conhecimentos adquiridos. Essa relação resultará na decodificação do texto representativo de um gênero discursivo. Em seguida, define com que objetivo o material está sendo lido. Entre os vários objetivos possíveis, o prazer estético/discursivo, proporcionado pelas escolhas das mais diversas leituras, pode colaborar com a desconstrução dos sentidos e significados, possibilitando o surgimento de outras análises contextuais. Por fim, o leitor integra elementos que representam aspectos da realidade textual, composta por conhecimentos históricos, sociais e culturais, o que favorece a lógica e a articulação do texto. Assim, pode ser construída a coerência e a coesão que levam à compreensão de um gênero discursivo.

Dessa forma, nota-se que a atividade leitora pode ser definida quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto), quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor), e, por isso, exige uma reflexão acerca de problemas que podem estar presentes em sala de aula.

A complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram (LEFFA, 1996, p. 17).

Diante dessa complexidade, os professores precisam estabelecer objetivos claros e específicos para a leitura a fim de que os estudantes possam interagir com o texto. Isso também possibilita não permitir que as atividades sejam pretextos para cópias, resumos, análises sintáticas e outras tarefas do ensino da língua. Além disso, podem ser planejados meios para o estudante articular as experiências de leitura que ocorrem fora do ambiente estudantil, ao criar expectativas a respeito das suas mais diversas situações cotidianas, com as que têm espaço na escola, quando ele pode se deparar com uma comunicação à distância, por meio de textos não escolhidos por ele e que são apresentados pelo professor ou pelo livro didático, porém com as estratégias de leitura que são úteis no desenvolvimento da compreensão leitora.

Segundo Solé (1998), a compreensão leitora só começará a se formar quando o leitor interagir com o texto e construir objetivos a partir do que a atividade se propõe realizar (como: estudar, buscar informação específica, divertir-se etc.). Cada tipo de objetivo depende da capacidade de processamento e da memória do ser humano. À medida que são estabelecidos os objetivos, são procuradas as ideias que podem garantir o alcance deles. Agindo assim, o

estudante conseguirá extrair sentido e significado dos elementos verbais e não verbais, e o texto se torna um material importante para o seu aprendizado.

De fato, a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura: há um grande número de tipos de textos, como romances, contos, fábulas, biografias, notícias ou artigos de jornal, artigos científicos, ensaios, editoriais, manuais didáticos, receitas, cartas; parece claro que o objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico (KLEIMAN, 2009, p. 33).

Vê-se, assim, que o gênero discursivo e o modo como ele se apresenta também colaboram para o sucesso da compreensão. Ao deparar-se, por exemplo, com uma notícia de jornal, o leitor tem a sua disposição os conteúdos e a composição do texto, isto é, uma determinada referência a respeito daquilo que poderá lhe interessar. Quando em contato com uma fotorreportagem, cujo conteúdo depende de uma imagem, a análise da textualidade não verbal também estará vinculada aos objetivos estabelecidos pelo leitor, que levará em conta a construção do texto e todos os recursos imagéticos que compõem o texto visual (como: cores, ângulo, foco etc.). Em vista disso, as práticas pedagógicas planejadas podem desenvolver diferentes estratégias em sala de aula e ampliar os objetivos pretendidos no currículo do componente Língua Portuguesa.

Como o ensino de língua materna (leitura e escrita) ocupa um papel primordial na escola, visto que esse componente é fundamental no processo de ensino-aprendizagem de todos os componentes curriculares, faz-se necessário entender que o estudante nunca está pronto e que, por isso, a formação continuada é um meio para promover a sua autonomia e, paulatinamente, aprendam a avaliar e selecionar informações, emitir opiniões e definir atitudes, para além do ensino sistematizado, que complementarão sua formação como sujeitos sociais.

Visando à autonomia dos estudantes para que se tornem leitores proficientes e capazes de realizar todo tipo de leitura, faz-se útil um estudo acerca das estratégias cognitivas e metacognitivas, associadas a essas práticas. Isso porque, quando desenvolvidas pelo leitor, possibilitam a elaboração dos objetivos de leitura que configuram caminhos para se alcançar o que se tem em vista. Assim, o ato de ler, considerando a diversidade de textos encontrada em sociedade, requer formação educacional e social.

2.2 Leitura e Cognição

O objetivo de tornar o estudante mais competente no ato da leitura orienta os professores a elaborar estratégias pedagógicas que aumentem a sua capacidade de compreensão

leitora. Tais estratégias envolvem os elementos cognitivos, os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais etc. Nesse sentido, percebe-se que

Os estudos sobre a cognição e a compreensão podem nos ajudar na criação de oportunidades para que o aluno comece a ver esse objeto – o texto – com novos olhos, através da aplicação de alguns resultados da pesquisa sobre o processo de compreensão. Isto é, esses resultados podem vir a subsidiar o ensino da leitura permitindo o desenvolvimento de abordagens que orientam o aluno na sua entrada no texto escrito através da prática e modelagem de estratégias cognitivas envolvidas na sua compreensão (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 128).

O ensino da leitura, então, pode ser subsidiado pela motivação do estudante e pela capacidade de estabelecer objetivos para ler, uma estratégia considerada metacognitiva, porque é um plano de controle e regulamento do próprio conhecimento. Isso acontece, por exemplo, quando o estudante consegue estabelecer o tempo que gastará desenvolvendo uma determinada tarefa, levando em conta uma avaliação realizada acerca das suas capacidades.

Também é uma estratégia metacognitiva quando o discente organiza uma reflexão sobre o próprio conhecimento. Numa atividade leitora, à medida que o estudante percebe o seu nível de compreensão, mediante aos exercícios propostos, e consegue definir o seu nível de aprendizagem, o conhecimento é alcançado por meio de uma reflexão sobre o próprio saber, o qual é considerado metacognitivo. Tal aprendizado é desenvolvido ao longo dos anos da vida de uma pessoa, por isso é importante ter início na fase escolar, e o professor tem um papel importante ao reunir atividades e recursos pedagógicos que colaborem neste processo de formação do seu estudante.

Graças ao funcionamento das estratégias metacognitivas na leitura, como afirma Kleiman (2009, p. 35), pode-se confirmar que:

[...] as diferentes maneiras de ler (para ter uma ideia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido. Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler.

Assim, na concretização da relação leitor-texto, os professores de todas as disciplinas do currículo escolar contribuem diretamente com esse processo, uma vez que a leitura constitui objeto de ensino em todas as áreas, e cabe ao professor de língua portuguesa colaborar com o aprofundamento dessa relação. Como em cada uma delas são necessárias estratégias e objetivos específicos, para desenvolver a competência leitora dos estudantes, as práticas diárias podem ser favorecidas por todos os professores.

Considerando a importância do engajamento cognitivo para compreensão do texto escrito, e a importância da leitura para aprendizagem, pode-se afirmar que, enquanto

atividade cognitiva, a leitura deve vir a se construir objeto de ensino de todos os professores. O desenvolvimento de estratégias de leitura adequadas depende da mediação do professor: o tipo de perguntas que ele faz determina se o aluno lê para memorizar trechos ou para inferir e entender as entrelinhas; se ele lê porque o professor pediu ou porque tem um objetivo que justifique seu envolvimento; se apenas passa os olhos pela página ou se autoavalia constantemente para não perder o fio, se começa a ler como se a mente fosse uma tábua rasa ou um complexo organismo que precisa ser nutrido (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 126-127).

Diante do exposto acima, fica clara a responsabilidade dos docentes no que concerne à proposição da atividade de leitura e à elaboração dos exercícios de compreensão, uma vez que o resultado do desenvolvimento do estudante estará relacionado ao modo como se deu o processo de ensino-aprendizagem mediado em sala de aula.

Em particular, no caso de textos multimodais, como a fotorreportagem, os variados estímulos precisam ser interpretados, e isso nem sempre é muito fácil de ser feito. Ou seja, embora as imagens façam parte do cotidiano dos estudantes, ao observar o comportamento deles, não parece que a combinação de conteúdos verbais e visuais favoreçam a compreensão. Sobre a maior quantidade de estímulos a ser processada a fim de auxiliar a leitura para, de fato, facilitar a compreensão e ajudar na assimilação das ideias apresentadas no texto, é possível que existam determinados critérios e cuidados a serem seguidos, no que diz respeito à utilização e combinação dos diferentes estímulos (COSCARELLI, 1996).

Como os leitores só produzem sentidos a partir da interlocução com os textos e os sujeitos, em determinada situação de comunicação, precisam tomar cada texto como uma unidade semiótica, constituída pela relação entre um plano do conteúdo e um plano da expressão, como explica Teixeira (2014).

De acordo com essa autora, o plano do conteúdo diz respeito às ideias, aos conceitos, aos enredos e aos conflitos sugeridos no texto. O plano da expressão refere-se à materialidade significativa em que o texto se expressa: linguagem verbal, pintura, desenho, dança, música etc. Essa concepção de texto considera, ainda, as diferentes linguagens de manifestação e a materialidade dos mais variados gêneros também significa, contribuindo para que a leitura do texto, a escuta e a interpretação possam se apoiar, ao máximo, nas possibilidades de sentido oferecidas por ele.

Quando essa professora-pesquisadora passou a observar se os estudantes conseguiam construir inferências a partir de imagens, notou que os estímulos visuais não estavam facilitando a construção de sentidos, pois poucos conseguiam promover a articulação entre o plano do conteúdo e da expressão. Em realidade, tais estímulos acabavam se tornando empecilhos à compreensão, principalmente porque muitos estudantes não sabiam por onde começar o

processo de decodificação dos textos não verbais, visto que não havia ao menos a identificação das informações conhecidas (conhecimentos prévios).

Isso significa que a leitura de imagens, termo que começou a circular na área da comunicação no final da década de 1970, segundo Sardelich (2006), pode se tornar objeto de ensino-aprendizagem na educação básica. Como as aulas de português podem ser organizadas em torno de um texto apresentado nas mais diferentes materialidades, as variadas configurações multimodais disponíveis na sociedade contemporânea se tornam oportunas para esse tipo de trabalho, visto que, diante da multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagens em circulação, a escola pode desenvolver métodos que ampliem a compreensão do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos com os quais é possível ter contato cotidianamente.

Rossi (2003), ao avaliar as respostas de estudantes de ensino fundamental quanto à tentativa em ler uma imagem, observou que as crianças e os jovens agiam como se estivessem diante de um quebra-cabeça, ou seja, pouco conseguiam articular as variadas informações (o que está sendo representado, quem produziu a imagem, para que ela serve etc.). Nessas circunstâncias, os estudantes buscavam pistas, sem muito sucesso na interpretação delas. Em particular, diante de uma fotografia, era comum haver certa identificação de cada um dos elementos, mas nem sempre eram associados às situações ou às pessoas representadas, tornando a interação entre leitor e texto um processo ainda mais desafiador.

Diante disso, pode-se perceber que frente a uma imagem, como ocorre na leitura de textos verbais, pode haver familiaridade dos estudantes com as imagens, estranhamento e/ou desconhecimento em relação ao que está registrado visualmente. Em cada um dos casos, os significados serão construídos de maneira diferente, uma vez que também são afetados pelas condições dos estudantes (idade, contextos, cognição), tornando ainda mais relevante esforços no sentido de aprofundar a cultura visual na escola.

Assim como são previstas condições específicas para a compreensão de textos verbais, em relação à leitura de imagens, precisaram ser garantidos os meios para cada estudante:

- identificar informações explícitas relevantes, como: lugar e pessoas representadas, tempo retratado, cores em destaque, ângulo utilizado etc.;
- criar hipóteses relativas ao tema em discussão e ao propósito comunicativo;
- estabelecer relações lógicas entre as informações observadas (a partir da identificação das relações de semelhança/diferença, de causa/efeito (ou consequências) etc.);

- prospectar possíveis intencionalidades com o uso de certas imagens e não de outras, principalmente em fotorreportagens;
- interpretar as representações sociais contidas na imagem, pois elas remetem a juízos de valor.

Na figura 1, abaixo, nota-se que a imagem remete a uma situação social bastante específica. Nesse caso, caberá ao leitor ser capaz de identificá-la e de explicitar sua intencionalidade apenas por meio das informações visuais observadas, para que consiga criar hipóteses a respeito do propósito comunicativo adequado ao conjunto reunido no enunciado fotográfico:

Figura 1: Homem com bolas na praia



Fonte: Foto de Francisco Ontañón para El País, em 2019.

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/25/album/1564050744_857119.html#foto_gal_14.

Acesso em: 05 jan. 2020.

Com base na análise semiótica praticada por Teixeira e Sousa (2014), percebe-se que no plano da expressão, a fotografia coloca o homem em primeiro ângulo, o mar e a areia estão

compondo um fundo que remete à praia. A sombra reduzida, abaixo do homem retratado, indica ser meio-dia, pois esse tipo de sombra é obtido quando o sol está a pino. O colorido das bolas remete à diversão, que se obtém quando elas são utilizadas em brincadeiras e jogos, o que gera um contraste com a atividade realizada por ele: trabalhar. Há uma unidade visual obtida por meio do elemento colocado em posição principal (o homem) em relação aos elementos de fundo, colocados estrategicamente para promover um enquadramento perfeito.

No plano do conteúdo, a fotorreportagem opera com a oposição fundamental entre trabalho e ócio, uma vez que a praia remete a um momento de folga ou repouso em confronto com o vendedor que tem, nesse espaço, seu ambiente de trabalho. Há uma narrativa em curso a qual transforma esse sujeito, capaz de realizar variadas atividades, em um trabalhador que, sob o sol, carrega, na altura de sua cabeça, uma grande quantidade de bolas infantis a fim de promover vendas. Esses objetos chegam a omitir o rosto do homem; figurativamente, eles são a sua cabeça, reforçando que ser um trabalhador, naquele momento, é a função principal de sua vida, pois ele se torna um instrumento dessa função social. Potencialmente, é um ser humano que também pode ter momentos de ócio, mas na realidade retratada isso não é possível. Retratar o homem na condição de trabalho em um local onde a maioria pratica o ócio acaba por fazer uma denúncia social: há os que podem ter momentos de lazer e os que, até em ambientes favoráveis a essa atividade, precisam trabalhar.

Ser capaz de analisar fotografias, tanto no plano da expressão quanto do conteúdo, é uma exigência para professores e estudantes. Porém, isso pode orientar o trabalho de leitura de imagens, no sentido de acontecer em alinhamento entre as culturas dos estudantes e outras culturas sociais. Além disso, possibilita haver o desenvolvimento das capacidades que eles já possuem e a progressão das aprendizagens que se voltem para os multiletramentos, incluindo o letramento visual, seus modos de representação e suas interações.

2.3 Letramento visual

O componente curricular de Língua Portuguesa vem passando, especialmente na última década, por mudanças impulsionadas pelas “tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (BRASIL, 2018, p. 65), que colaboram para a emergência de novos gêneros, regimes de interação, dispositivos e estratégias de leitura. Partindo de observações e análises acerca do nível e do desenvolvimento de habilidades adquiridas por estudantes ora matriculados nas turmas dos 6º e 7º anos da escola cuja professora-pesquisadora executaria sua

intervenção pedagógica, obteve-se a compreensão de que aqueles que chegam aos anos finais do ensino fundamental dominam parte dessa novidade e compreendem algumas das vantagens do mundo digital, como a facilidade de conexões em alta velocidade, a possibilidade de fragmentação de informações para favorecer a apreensão e o compartilhamento de dados.

No entanto, em atividades realizadas com alunos do 9º ano do CECC, por exemplo, ainda são notórias as dificuldades no que diz respeito ao aproveitamento dos artifícios presentes em textos digitais, tratando-se especificamente de fotorreportagens e outros gêneros pertencentes à esfera jornalística, necessários para a execução de uma atividade de leitura e compreensão leitora que atenda ao proposto nos currículos escolares e que colaborem para a formação do leitor crítico, especificamente, o leitor da imagem (elemento constituinte das formas de representação da realidade da sociedade atual) presente em gêneros multimodais.

O ensino e o currículo do componente de Língua Portuguesa têm sido alvo de revisões teórico-metodológicas, dentre as quais identificam-se o trabalho com gêneros discursivos/textuais e as propostas pedagógicas para o aprimoramento das práticas de leitura, cujo ponto marcante foi a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) em 1998. Vinte anos depois, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) assume a tarefa de rever, à luz das pesquisas recentes e das exigências impostas pelas novas demandas, as quais, por exemplo, exigem atenção da escola tanto para os textos que representam a tradição literária brasileira, quanto para os gêneros digitais que se transformam constantemente, de acordo com os avanços da comunicação proporcionada pela internet, o que já vinha sendo desenvolvido, propondo uma “perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem”, que assim explica:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65, grifo do autor).

Tais textos, cuja centralidade justifica-se, em primeiro lugar, por sua natureza de unidade de sentido que pode ser tomada tanto como um objeto de significação, constituído de relações internas de coesão e coerência, quanto como um objeto histórico de comunicação, que serve a uma finalidade comunicativa e se inscreve num contexto sócio-histórico, marcado discursiva e ideologicamente, têm sido construídos utilizando mais de uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons e as ferramentas digitais. Entende-se por multimodalidade o fato de que o sentido textual é construído, interpretado e expresso não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas também por vários recursos disponíveis para a produção de sentido – imagens,

cores, sons, movimentos e gestos. No conjunto de gêneros da atualidade, em que a tecnologia é participante ativa no dia a dia da sociedade, exige-se que o sujeito, além de ler e escrever, saiba lidar com a informação visual que acompanha as informações, disponíveis em todos os ambientes (com mais frequência nos *sites* da internet, nas telas dos aparelhos telefônicos móveis, nas programações da TV), como se pode perceber, de forma notória, na leitura e compreensão de uma fotorreportagem.

Sobre a dimensão verbo-visual da linguagem, de acordo com Brait (2009 *apud* BARROS; COSTA, 2012, p. 42), entende-se ser um traço constitutivo do sujeito e da identidade de cada um, visto que essa dimensão está presente, cotidianamente, em nossa vida social (seja por meio da *internet*, da presença de *outdoors*, painéis em muros espalhados pela cidade etc.). Isso pode ser observado tanto na utilização da imagem como forma de comunicação por meio das pinturas nas cavernas, no passado distante, quanto na contemporaneidade, quando ocorrem interações sociais mediadas por inúmeros equipamentos tecnológicos e em variados contextos imagéticos que subsidiam o uso da linguagem. Por esta razão, é fundamental que se desenvolvam capacidades específicas de leitura para os gêneros que aliam a linguagem visual à verbal, a fim de que os olhos vejam além de tudo o que está expresso, de maneira explícita, num determinado texto.

Sob essa ótica, compreende-se a necessidade de um ensino-aprendizagem de leitura voltado para o letramento visual, levando em conta não somente a compreensão de significados verbais, mas também a partir de imagens (DEBES, 1968, *apud* BARROS; COSTA, 2012, p. 44). Além disso, considera-se fundamental o desenvolvimento das condições para atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e nos veículos de comunicação por onde circulam, tomando todos os componentes de significação como construtos semióticos imprescindíveis para a compreensão.

Teixeira e Sousa (2014) apresentam quatro categorias da semiótica para uma observação mais detalhada de um texto visual (sincrético). Essas classes se apresentam como uma metodologia que pode ser aplicada em sala de aula para facilitar e apoiar o estudante-leitor quando precisar praticar a leitura de textos visuais. São elas:

- a) Categorias cromáticas – dizem respeito às infinitas possibilidades de combinações de cores, como procedimento constitutivo de significantes, observável, por exemplo, em oposições do tipo puro / mesclado, brilhante / opaco, etc.;
- b) Categorias eidéticas – dizem respeito às formas, a exemplo dos detalhes com linhas (retas / curvas);

- c) Categorias topológicas – dizem respeito à posição e orientação das formas e do movimento no espaço (vazios / preenchimentos, por exemplo);
- d) Categorias matéricas – dizem respeito aos elementos que se sobrepõem a outros, considerando-se os efeitos construídos pela materialidade significativa.

Figura 2: Cidade



Fonte: Foto de Francisco Ontañón para El País, em 2019.

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/25/album/1564050744_857119.html#foto_gal_14.

Acesso em: 05 jan. 2020.

A fotografia pode ser considerada um texto sincrético, pois nela são aplicadas estratégias variadas para a construção de efeitos de sentido, o que se obtém pela articulação entre o plano de expressão e de conteúdo, como foi destacada na análise da figura 1. O plano da expressão é o que promove a coerência e permite apreender o conteúdo. Em síntese, quando um objeto visual possui uma unidade que possibilita esse tipo de articulação, pode-se considerá-lo sincrético. A análise de um objeto sincrético inclui também as especificidades de manifestação próprias de cada texto (TEIXEIRA; SOUSA, 2014). A figura 2 é um texto sincrético, isto é, configura-se como uma fotorreportagem, uma vez que está inserida em uma série de fotos publicadas no jornal El País. Nesse tipo de circunstância, observa-se a presença de uma relação de coexistência entre as várias imagens, pela colocação de umas seguidas por outras, mas isso não impede a análise de cada uma em sua singularidade, como se vê a seguir.

Os elementos visuais identificados na figura 2 (relevos, objetos, cores etc.) estão submetidos a um ângulo que permite sentir a sensação de descida do bondinho e, ao mesmo

tempo, o leitor visualiza uma paisagem bastante difundida na sociedade brasileira, e até internacionalmente, para caracterizar o Rio de Janeiro: o morro do Pão de Açúcar (ao fundo) próximo às belas praias. Para refinar a análise, Teixeira e Sousa (2014), com base em outros estudos, recomendam o exercício da interpretação, construída com base nas quatro categorias supracitadas.

Com relação às categorias cromáticas, na figura 2, o escuro do equipamento que controla o movimento do teleférico, ocupa um terço da foto, gerando um forte contraste em relação à imagem que se abre iluminada à frente, como quando alguém está diante de uma cortina de teatro fechada, que escurece o ambiente; o cenário iluminado que se vê quando é aberta a cortina torna-se ainda mais surpreendente, ou seja, transforma-se em um espetáculo a ser admirado. As imagens ao fundo estão um pouco desfocadas, mas isso não prejudica a composição, pelo contrário, cria um efeito esfumado que reforça a construção de um quadro em exposição. Brilho só se encontra sobre as águas do mar ao refletir o sol, o que ressalta os dois elementos mais característicos do ambiente carioca: sol intenso e lindíssimo mar.

Essas combinações entre cores, brilho, ângulos e formas, para citar apenas algumas delas, estão associadas às curvas observadas em vários pontos da foto (categoria eidética). Além de reforçar a presença de vários morros por toda a cidade, promove a sensação de ondulação que também se harmoniza com o movimento das ondas do mar. Na foto, tudo segue um movimento suave e ondulado: as nuvens no céu, a topografia dos lugares retratados, a forma do bondinho, até mesmo a peça que controla o movimento dele. Também se vê que os espaços estão preenchidos tanto pela natureza quanto por construções produzidas pelos homens, exceto o centro, que por estar vazio, parece convidar o leitor para um mergulho na cidade. Essa caracterização espacial, detalhando posições e orientações das formas e dos movimentos, corresponde à categoria topológica

Esses elementos são sobrepostos na construção da materialidade significativa (categoria matéria), de modo a também gerar um ritmo calmo e suave, como se a imagem pudesse servir de referência para uma composição musical de bossa nova (ritmo brasileiro que imortalizou as paisagens cariocas).

A combinação de todos esses recursos e essas estratégias confirma que, por meio do sincretismo, ocorre a articulação de distintos elementos visuais e, concomitantemente, possibilita a produção de uma expressão enunciativa única, embora marcada pela heterogeneidade (TEIXEIRA; SOUSA, 2014).

Aprender a observar e interpretar um texto sincrético é um dos meios para desenvolver o letramento visual na escola. Com base na leitura competente de imagens relacionadas às

práticas sociais (ROCHA, 2008 *apud* SILVINO, 2014, p. 168), o estudante pode desenvolver a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi compreendido a partir da materialidade visual. Em geral, aquele que é considerado letrado visualmente sabe olhar uma imagem detalhadamente e perceber suas finalidades, ou seja, fazer uma análise cuidadosa e crítica.

O letramento visual, então, acontece quando possibilita ao indivíduo a capacidade de reunir as informações e ideias contidas em um espaço imagético de uma fotorreportagem, por exemplo, incluindo-as no seu contexto, demarcando se são válidas ou não para a construção do seu significado e, conseqüentemente, para a extração de inferências socioculturais.

Procópio e Souza (2009, p. 141) citam as capacidades que os estudantes desenvolvem quando são letrados visualmente:

- a) compreender os elementos básicos constitutivos do *design* visual;
- b) perceber as influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas provocadas pelas imagens;
- c) compreender as imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas.

Com base em diferentes autores, Procópio e Souza (2009) propõe um procedimento metodológico que serviu de referência na composição do material de apoio às aprendizagens dos estudantes (como se encontra detalhado a seguir). É importante destacar que “ler” uma imagem no mundo, requer realizar um trabalho de decodificação dos elementos constitutivos do material visual, aqueles que integram o *design* de cada exemplar de um gênero visual ou verbo-visual; seguido de uma análise orientada, que pode ser aprendida na escola, a fim de entender a organização e orientação de cada uma das imagens com as quais se pode ter contato.

Por meio da análise de fotorreportagens, torna-se possível a leitura visual mediante o exercício de cada uma das três capacidades acima identificadas. Ao observar, detalhadamente, os aspectos composicionais da imagem (cores, formas, ângulo...), pode-se obter a compreensão dos elementos básicos que compõem o *design* visual; principalmente quando, na relação texto-leitor, o receptor consegue perceber as finalidades de cada texto e ser influenciado emocional, psicológica, física e cognitivamente de acordo com a composição da imagem; além de ser possível compreender e construir um significado para a fotografia, resultante das imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas que o texto visual oferece, como poderá ser percebido na imagem a seguir.

Figura 3: Fotografia "Lixo levado pela maré na praia de São Conrado no Rio"



Foto de Ricardo Gomes, na praia de São Conrado, Rio.

Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1687992431027172-lixo-levado-pela-mare-na-praia-de-sao-conrado-no-rio>. Acesso em: 4 de jan.2021.

Na figura 3, é preciso estabelecer relações entre o texto "Lixo levado pela maré na praia de São Conrado no Rio", que acompanha a foto, na construção de sentidos. A imagem isolada poderia remeter a uma situação que pode acontecer em muitas praias, não apenas no Brasil, mas a cena causa contraste por ser um acontecimento em uma das praias mais nobres do Rio de Janeiro. Inicialmente, na perspectiva do *design* visual, o estudante pode perceber que na orla (ao fundo) são encontrados prédios altos, como se vê na orla de grandes cidades, porém se encontra em destaque o lixo, apresentado em formas e cores, isto é, o leitor consegue localizar garrafas plásticas de refrigerante e água, devido à nitidez desses objetos em primeiro plano.

A revolta que esse tipo de situação consegue provocar, quando o leitor se recorda que a praia é um bem público, pode ser vinculada à reflexão de que mesmo um bairro ocupado por mansões tende a ser afetado pelo descaso em relação à preservação da natureza, além de permitir pensar na falta de controle dos espaços urbanos pelas autoridades responsáveis. Ou seja, a fotorreportagem pode gerar variados sentimentos, e esses podem instigar cada um a pensar em como os problemas sociais devem ser enfrentados individual e coletivamente.

Trata-se de uma imagem que retrata uma realidade concreta, mas que pode servir como símbolo de um tipo de problema que consegue afetar a vida de muitas pessoas, particularmente, no Brasil. A análise cuidadosa, então, possibilita gerar o entendimento de que a questão ambiental é um problema social de grande amplitude e que pode afetar vidas em diferentes partes do mundo.

Assim, os sujeitos que são capazes de perceber, organizar, construir sentido e expressar o que foi compreendido a partir da leitura de um gênero textual, formado por vários aspectos modais (visual, escrita e som), desenvolvem o letramento visual, pois passam a compreender a dinâmica do mundo contemporâneo, na qual as fotorreportagens aparecem com muita frequência, e a participar de variados espaços sociais. Oliveira (2008 *apud* SILVINO, 2014, p. 169) explica algumas das propriedades do texto visual com vistas à inserção desse tipo de gênero em processos de ensino-aprendizagem:

[...] de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se mostra um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

Entende-se, portanto, que sejam necessárias atividades planejadas para que se consiga ir além da leitura do verbal escrito, possibilitando ao estudante apropriar-se de diferenciadas formas de letramentos, especificamente o visual para o estudo em questão, a fim de responder às exigências contemporâneas de leitura, posicionando-se criticamente nas mais diversas situações ou contextos.

Como o foco desta pesquisa é o desenvolvimento de inferências com base em textos verbais e não verbais, principalmente os visuais, a seguir, são reunidos os conceitos centrais relativos a esse objeto de ensino-aprendizagem.

2.4 Inferência: definição e aspectos fundamentais

Com base nos conceitos estudados durante diferentes fases da história linguística, pode-se concluir que a inferência é um processo de compreensão leitora que acontece na mente do leitor. Ela não está no texto, porém este serve como referência para a sua geração. É uma ação que acontece ao tempo em que os leitores estão lendo o texto ou quando completam a sua leitura.

Segundo Dell'Isola (1988, p. 30), a inferência é um conceito que resume todo estudo acerca desta temática e consiste em:

[...] um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto informações e conhecimento adquiridos pela experiência de vida com os quais preenche os “vazios” textuais.

De acordo com a autora, a geração de inferências ocorre não só quando o leitor se conecta com os elementos intratextuais, mas também quando os estudantes têm acesso aos seus conhecimentos de mundo, adquiridos mediante as experiências de leitura em variados contextos constituintes das mais diversas situações comunicativas. Como resultado dessa relação, surge a possibilidade de criação dos significados que serão responsáveis pelo preenchimento desses “vazios” (aquilo que não foi dito) durante a leitura.

Nessa perspectiva, o estudo das inferências deve ocupar um papel de suma importância, pois é a partir delas que o estudante consegue estabelecer conexões entre as partes do texto e aquilo que possibilita a aquisição de aprendizagem, a fim de que a coerência seja identificada e, a partir daí, construa significados para o que foi lido.

O processo inferencial, então, é um exercício complexo, que não acontece de maneira natural. Por essa razão, afirma-se a necessidade de se criar estratégias para a formação do aluno-leitor, cuja ideia norteia este trabalho. Em síntese, pela inferência, o estudante será capaz de articular conhecimentos (linguísticos, sociocognitivos e contextuais) na interação com o texto.

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimentos de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Assim, a capacidade de realizar inferências é o elemento essencial para o estabelecimento de coerência em relação ao que é lido.

As inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente. Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz do que outra para dada operação inferencial (MARCUSCHI, 2008, p. 252-253).

Segundo Coscarelli (2002, p. 2), “[...] inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir do que ele encontrou no texto [...]”. Nesse sentido, entende-se que a formação de inferências se deve à junção daquilo que o leitor encontra como informação veiculada em um determinado gênero discursivo, quer seja verbal ou não verbal, e do que ele já traz como conteúdo armazenado em sua memória, resultado do conhecimento de mundo adquirido durante a sua vida.

Ao inferir, o leitor busca construir sentidos baseados em informações não explícitas, essas que ficam guardadas na memória, e procura contestá-las com o que está expresso na comunicação textual, por meio de proposições e levantamentos hipotéticos. Assim, será possível estabelecer sentido e construir significado (ou não), porém nunca serão elaborados aleatoriamente. A respeito dessa convicção, Fernandes (2015) explica:

[...] inferência é um recurso cognitivo que utilizamos ao ler, imprescindível ao processo de construir sentido para o texto, que nos possibilita buscar informações não explícitas, mas que nos são permitidas por pistas ali presentes, informações essas recuperadas através de conhecimentos que temos armazenados em nossa memória. Na realização dessas inferências, fazemos previsões e levantamos hipóteses sobre o texto, que podem se confirmar ou não, mas que nunca são aleatórios (FERNANDES, 2015, p. 41-42).

Mediante ao que já foi analisado, percebe-se que o processo inferencial é visto como uma atividade com um alto nível de complexidade para as tarefas de compreensão de textos. Por esse motivo e atento aos objetivos de estudo da língua, faz-se necessário um esforço dos professores na pesquisa e no estudo de mecanismos que possam ajudar os estudantes na inferenciação, atentando-se para o fato de a construção de sentido depender desse exercício. Uma vez que os fatores sociais e culturais, presentes no conjunto de conhecimentos de mundo do estudante, fazem parte do ato de inferir para a compreensão textual, neste projeto de pesquisa optou-se, dentre os outros tipos, pelo trabalho com as inferências socioculturais.

As inferências do terceiro grupo – Inferências Pragmático-Culturais — são as que mais se fazem presentes na leitura de textos. Relacionam-se com os conhecimentos pessoais, crenças e ideologias dos indivíduos. Os responsáveis por esse tipo de inferência são a formação individual e a condição sociocultural do leitor ou do ouvinte (DELL'ISOLA, 1988, p. 69).

Segundo a autora citada acima, o contexto é muito importante para o entendimento linguístico e para a extração de inferências, ainda que o conceito não tenha definição precisa, na maior parte dos estudos sobre o uso da língua. Ela apresenta cinco tipos de contexto que vêm sendo investigados por diversos pesquisadores, os quais tentam relacioná-los com os processos de linguagem, uma vez que influem na compreensão textual e na produção de inferências. São os contextos: cultural, situacional, instrumental, verbal e pessoal.

O contexto cultural refere-se a um conjunto de informações estruturado em um esquema de convicções culturais e comunicativas. Ou seja, quando a atividade textual é relacionada ao meio social pertencente ao leitor, há a possibilidade de a compreensão e, conseqüentemente, a inferenciação acontecerem com uma certa facilidade, pois as experiências de vida estarão relacionadas ao conteúdo do texto.

Esquemas culturais podem influenciar na compreensão da leitura. [...] O contexto cultural constitui um fundamento usual para a compreensão. Os esquemas de uma cultura específica auxiliam a compreensão de textos sobre essa cultura. Esses esquemas fornecem ao ouvinte e ao leitor conhecimento especial, através do qual ele pode extrair inferências que são necessárias para entender o texto (DELL'ISOLA, 1988, p. 75).

Vê-se que os esquemas culturais dependem das relações realizadas coletivamente, por isso se pode afirmar que o “[...] contexto situacional é formado por situações que cercam o texto, não estão contidas no texto, mas interferem em sua compreensão e na geração de inferências. Instruções, objetivos da leitura e ilustrações são os principais contextos situacionais” (DELL'ISOLA, 1988, p. 75). Com base nessa definição, todo o ensejo que está fora do texto, mas estabelece relação com ele por meio de informações extras, orientações de leitura, entre outros elementos, corresponde ao contexto situacional.

A autora ainda enfatiza que as ilustrações, dentro desse contexto, podem influenciar a leitura, resultando na interpretação coerente com o texto, ou mesmo construindo-lhe a coerência, possibilitando facilidade ao processo inferencial, ou ainda deixando a compreensão textual mais complicada.

Sobre o contexto instrumental, Dell'Isola (1988, p. 77) apresenta o seguinte enunciado: “O contexto instrumental diz respeito às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para se obter informações textuais. Um indivíduo pode tomar conhecimento de um texto lendo ou ouvindo”.

No que concerne ao contexto verbal, depreende-se que a compreensão textual depende de todo o conteúdo linguístico e este deve estar a favor do leitor / ouvinte que utilizará de seus conhecimentos internalizados para, no processo mental, extrair informações do texto e combiná-las com todo o objeto de linguagem.

O contexto verbal envolve o conteúdo linguístico do discurso. A compreensão de texto deve ser vista como um complexo de processos mentais que extrai informação e combina essa informação com partes textuais apresentadas previamente. Esses processos são influenciados por propriedades linguísticas particulares do texto [...]. As partes de um texto têm uma relação definida entre si. As sentenças antecedentes estabelecem um contexto para as seguintes e a sua posição em série no texto é comprovadamente importante. A sequência específica e a conexão das frases e sentenças são fatores elementares que afetam a coesão textual (DELL'ISOLA, 1988, p. 78-79).

Da enumeração dos tipos de contexto, o último diz respeito ao contexto pessoal, no qual estão inseridos todos os fatores relacionados ao emocional do leitor/ouvinte.

O contexto pessoal inclui conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte). [...] Não apenas fatores cognitivos exercem influência sobre a compreensão do texto e a extração de inferências, mas também, fatores emocionais.

Os textos não contêm somente informações, incluem, além disso, opiniões, atitudes e sentimentos” (DELL’ ISOLA, 1988, p. 79-80).

Diante do que foi estudado até aqui, conclui-se que os contextos sociais e culturais exercem forte influência no processo inferencial. Quanto mais se compreende um texto, tanto mais inferências fundamentadas em contextos socioculturais são geradas.

Chamar-se-á inferência sócio-cultural àquela informação nova, extraída de uma informação anterior e inserida em um determinado contexto. A informação nova origina-se do contato com o texto, relacionada à identificação da classe social, às experiências, à formação individual e social e à vivência do leitor. Essa informação produzida retorna ao contexto que lhe deu origem (DELL’ ISOLA, 1988, p. 87).

Tomando por base a definição acima, a autora identifica três níveis de inferências socioculturais:

- 1º - compreensão do texto e sua interferência na extração de inferências;
- 2º - inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado;
- 3º - inferenciação que envolve percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais.

Os três níveis compõem a inferência sócio-cultural de forma unificada. Todos eles são inerentes ao conhecimento de mundo associados às diferenças de classe social. Não há uma nítida separação entre um e outro nível, mas todos sofrem interferência do contexto sócio-cultural na produção da leitura, desde a compreensão até o julgamento crítico (DELL’ ISOLA, 1988, p. 88).

Esses níveis estão associados aos processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura: decodificação, compreensão, inferenciação, avaliação e retenção na memória. Tais processos aparecem intimamente relacionados na atividade de compreensão textual, de tal maneira que a apreensão obtida a partir da análise e reconhecimento de um deles repercute no outro, no todo da leitura e, conseqüentemente, na formulação de inferências.

Como a inferência é uma estratégia fundamental no processo de interpretação, também se procurou entender como esse processo ocorre em relação aos textos visuais. Como já foi destacado, se o estudante tiver dificuldade para associar as informações contidas na imagem aos conhecimentos prévios, a primeira etapa para haver construção de inferências já está comprometida e a relação entre informações novas e antigas não se constitui.

E mais: como o leitor crítico parte da conexão lógica para estabelecer uma avaliação acerca dos acontecimentos e, posteriormente, uma extrapolação, se a primeira etapa não é realizada, as outras duas também não podem ser constituídas, ou seja, apenas opiniões sem base material podem ser emitidas e não podem ser comparadas.

Isso significa que para haver a construção de inferências a partir de textos visuais, o estudante precisará articular o nível micro e macrotextual, ou seja, os elementos imagéticos, depois de identificados, estabelecem um nível básico de percepção e formam uma base que poderá ser relacionada às percepções históricas e socioculturais. Ocorre assim uma fusão dos significados visuais que podem ser associados aos significados verbais.

Esse processo é essencial para ser configurada a leitura de mundo (FREIRE, 1983), que precede a leitura dos textos verbais e não verbais, a partir da coordenação de experiências de vida do leitor.

Para que tal atividade obtenha um resultado favorável à aprendizagem do estudante, optou-se por considerar também as estratégias facilitadoras que auxiliem os exercícios de leitura. A partir do planejamento dessas, tem-se a finalidade de ensinar os estudantes a lidar com atribuições exigidas nestas tarefas, pois os ajudam a se servir do conhecimento prévio, gerar inferências para a interpretação textual, identificar o que não entende e esclarecer a fim de reutilizar o conteúdo informativo do texto.

2.5 Estratégias de competência leitora

Como já mencionado anteriormente, a leitura é um processo complexo e não acontece naturalmente, de maneira automática. O professor – na prática docente – empenha-se em formar estudantes leitores aprendizes, atentando-se, insistentemente, para com a elaboração de estratégias que auxiliem e facilitem o aprendizado dos estudantes nesta tarefa. A preocupação com os discentes se justifica pois, segundo Solé (1998, p. 72), “[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes, diferentes dos utilizados durante a instrução”.

Pelo fato de o texto não ser um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo, cada estudante necessitará interagir o tempo todo com a materialidade textual, utilizando seu conhecimento prévio sobre o tema, fazendo inferências, elaborando hipóteses e checando suas previsões. Como resultado, obtém-se interpretações e compreensões feitas sem a interferência direta de um leitor mais autônomo.

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, [...] Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo,

refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (KLEIMAN, 2009, p. 36, 43).

Com Kleiman, confirma-se que a leitura não é só um meio de adquirir informação: ela também tem a função de tornar o cidadão mais crítico e capaz de considerar diferentes perspectivas. É preciso planejar estratégias específicas para ensinar os estudantes a lidar com as tarefas exigidas pela atividade leitora, pois estas o ajudam a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las, a fim de reutilizar o conteúdo informativo do texto através de mecanismos práticos de estudos, tais como sublinhados e anotações, breves resumos, entre outros.

Ao professor, então, cabe oferecer aos discentes os segredos que eles próprios utilizam quando leem. Essa prática deve funcionar tal como acontece com os outros conteúdos de ensino ou em qualquer situação didática na sala de aula. O docente age como um especialista em leitura explicitando seu processo pessoal à turma, o que leva à compreensão do que está escrito: qual seu objetivo com aquela determinada leitura, que dúvidas surgem, que elementos toma do texto para tentar resolver suas questões... Baseando-se nos mecanismos de leitura do professor para elaborar uma interpretação do texto, os estudantes entendem as chamadas estratégias de compreensão leitora e passam a adotá-las. Assim, obterão autonomia no que se refere ao planejamento da leitura, bem como seu monitoramento, o que facilitará a comprovação, revisão, controle e tomadas de decisão, ações adequadas em função dos objetivos que o levam a ler.

Uma vez que essa pesquisa se voltou para o campo da leitura, as estratégias de compreensão leitora são de muita relevância para um aprofundamento acerca do que, de fato, essa perspectiva tem para ser compreendida e utilizada. Solé (1998, p. 70) apresenta duas implicações das estratégias de leitura no processo de ensino-aprendizagem:

1. [...] se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – se e se aprendem – ou não se aprendem.
2. [...] O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e uso de procedimentos de tipos gerais, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Essas duas implicações indicam como se pode relacionar as inferências às estratégias de leitura. Segundo Solé (1998, p. 74), estabelecer esse tipo de relação é de suma importância para elaborar variados tipos de ideias e testar as interpretações mediante hipóteses e checagem das conclusões. À proporção que o estudante interage com o texto e, conseqüentemente, com o

seu conteúdo, a sua capacidade de compreensão avança, uma vez que se faz necessário antecipar compreensões, prever aspectos do texto durante a leitura, comprovar ou refutar as hipóteses, a fim de modificar as primeiras impressões ou, se necessário, fazer outras.

2.5.1 A aplicação de estratégias de leitura em fotorreportagens

A fotorreportagem é um gênero jornalístico cada vez mais utilizado em veículos impressos e digitais. Sabemos que foi inicialmente utilizado na Alemanha na década de 1920, se expandiu com a ascensão do regime nazista, mas rapidamente foi divulgado mundo afora. Define-se como uma reportagem em que as fotografias constituem a parte principal, acompanhadas apenas de legendas ou pequeno texto explicativo.

Observa-se que nesse gênero, utilizado tanto em revistas quanto em jornais, textos escritos e imagens são coordenados a fim de cumprir com os objetivos do fotojornalismo. Ou seja: as imagens são orientadas de acordo com as informações que se quer divulgar, isso significa que há uma construção discursiva no modo como os dados verbais e visuais são compostos.

A fotorreportagem abaixo (figura 4), composta, apenas, por imagens, pode exemplificar algumas dessas características, pois cada foto, individualmente, tem uma identidade e ainda é possível estabelecer relação entre elas na construção de significados.

Figura 4: Fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício



Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/transmidia/maos-a-obra-uma-fotorreportagem-sobre-o-trabalhador-e-seu-oficio-2950933e.html>

Acesso em 16 set. 2020.

É possível notar que a fotorreportagem tem uma natureza narrativa a qual se relaciona diretamente com fatos marcados histórica e socialmente, os quais são apresentados em uma sequência de quadros (fotos). Nesse sentido, tanto quanto em relação a um texto verbal, variadas estratégias de leitura podem ser desenvolvidas, como: compreender os propósitos explícitos e implícitos das imagens jornalísticas; ativar os conhecimentos prévios; avaliar os novos conhecimentos reunidos pela fotorreportagem; formular pontos de vista para análise argumentativa; elaborar e provar inferências variadas, em particular, as socioculturais, em função dos vínculos estabelecidos entre as imagens e as realidades retratadas.

Também se pode perceber que, com a multiplicação no uso de *smartphones* e das câmeras digitais, a fotografia se tornou um recurso mais cotidiano, o que tem favorecido a produção de fotorreportagens por pessoas que não são especialistas em registros fotográficos. Sousa (2004, p. 214) explica que “tal como a fotografia tradicional difere da pintura, a imagem digital difere da fotografia tradicional quanto à realidade física. [...] [A] imagem digital pode ser repetida até ao infinito sem perda de qualidade, [...] é fácil e rapidamente manipulável [...]”.

Desse modo, a fotografia jornalística, que é realizada com técnica específica, pode ser adaptada em um projeto pedagógico que orienta para a observação e crítica da realidade vivida pelos estudantes. Em vista disso, esse gênero verbo-visual foi escolhido para ser o foco de trabalho com os estudantes.

Essa categoria textual oferece aos estudantes inúmeras possibilidades para a construção de narrativas visuais, com aspectos descritivos, a partir de estratégias discursivas, pois acabarão por fazer uma reconstrução da história vivida na comunidade escolar. Os dados observados terão que ser transformados em reportagens produzidas por meio de fotografias. Nesse processo de leitura de mundo e produção textual, além de haver a reconstituição de fatos, ocorreria a análise das situações e a seleção de informações que se quer divulgar e discutir.

Desse modo, os estudantes, além de aprender a construir inferências a partir de textos visuais, também iriam construir textos verbais e não verbais que ofereceriam aos futuros leitores a oportunidade de produzir novas inferências.

3 METODOLOGIA

A estrutura metodológica do presente trabalho está composta das seguintes partes: no início, a contextualização da escola e da turma, com a caracterização de ambas e um breve histórico dos discentes; segue-se com a definição do tipo de pesquisa que norteou os encaminhamentos da investigação e os aspectos que relacionam esse aporte teórico à temática em estudo; por fim, a descrição da proposta pedagógica elaborada antes da qualificação, que serviu de base para a elaboração do produto final deste mestrado.

No entanto, a aplicação dessa proposta não foi efetivada por razão do fechamento das unidades escolares e a suspensão das aulas presenciais, decorrentes da pandemia mundial que afetou a todos no ano em que a intervenção seria colocada em prática. Sendo as atividades que a compõem elaboradas mediante ao que foi pensando na sua produção, considerou-se relevante a permanência do material neste relatório. Ainda nesta seção e como resultado final do que efetivamente foi feito, encontra-se a estrutura do caderno produzido para apoio no processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos no desenvolvimento das análises em questão.

3.1 Contextualização (Escola e Turma)

O CEC Campos está localizado no centro do município de Capela, situado na região leste do estado de Sergipe.

A referida cidade tem uma população que é composta, em sua maioria, por pessoas que trabalham nas poucas usinas que ainda funcionam, principalmente na época do plantio, colheita e moagem da cana-de-açúcar e que, após estes períodos, ficam desempregadas. Outra parte dessa população é formada, em seu maior número, por funcionários públicos, aposentados e desempregados, estes, na sua maioria, jovens, pois a economia do município não promove geração de emprego e renda.

A escola, então, inserida nesse contexto, sofre influência direta dessa situação, pois esses trabalhadores, devido a sua realidade, não disponibilizam recursos para seus filhos, nem mesmo atenção suficiente, ficando quase tudo sob a incumbência da escola.

Outros problemas são apresentados no cotidiano escolar e acabam influenciando, indiretamente, na aprendizagem dos estudantes. Quando a escola busca a parceria da família daqueles com baixo rendimento, nota-se, por parte da maioria delas, pouco compromisso, não

assumindo a responsabilidade que lhe é inerente, tornando-se omissa à educação de seus próprios filhos (Informações coletadas no PPP – Projeto Político Pedagógico – atualizado em 2017).

Quanto à turma investigada, tratou-se de um 9º ano do ensino fundamental (anos finais). A escolha desta classe justificou-se pelo fato de, apesar de já estarem encerrando o nível fundamental para adentrarem no ensino médio, muitos estudantes ainda apresentavam dificuldades no que concerne à leitura e compreensão de implícitos e inferências, principalmente em textos que apresentam imagem em sua organização. Tal análise conclusiva pôde ser feita após reflexões acerca dos anos de experiência em turmas desse nível, a partir das resoluções dos mais diversos exercícios em sala de aula propostos, em sua maioria, pelos livros didáticos.

A turma é composta por 40 estudantes matriculados no turno vespertino. Deste total, apenas 04 residem na zona rural; os demais, na sede do município, em ruas e bairros adjacentes ao centro da cidade. Sobre as condições socioeconômica e familiar, todos pertencem à classe média baixa e moram com os pais (alguns apenas com a mãe) ou com parentes próximos (irmãos, tios ou avós). As idades oscilam entre 13 e 17 anos, sendo que aqueles cujo dado indica distorção em idade/série já foram reprovados em alguns dos anos anteriores.

Por meio de observações e conversas informais, foi possível perceber também que, além das dificuldades que são notórias quanto às habilidades de leitura e compreensão leitora, uma parte dos discentes apresenta uma certa resistência à leitura, de uma forma geral, manifestando preferência pela escrita. No entanto, a turma, em quase sua totalidade, admite não sentir dificuldade nas aulas de Língua Portuguesa.

3.2 Pesquisa-ação

Toda atividade de pesquisa é fundamentada em um conjunto de regras e diligências compreendido pelos métodos que levarão ao alcance da meta preestabelecida pelos objetivos elencados. Nisso consiste a metodologia. Nesta pesquisa foram utilizados os métodos da pesquisa-ação.

Depois de realizar observações acerca da própria prática docente, mais especificamente no tocante às atividades de leitura e compreensão, esta professora-pesquisadora identificou uma dificuldade recorrente no que concerne à leitura de implícitos e inferências textuais em gêneros variados. Com base em dados fornecidos por resultados da Prova Brasil no nível de Proficiência em Língua Portuguesa, observou-se que as questões as quais avaliam as habilidades medidas nesses níveis, dentre outras habilidades leitoras, exigem do estudante a capacidade de inferir informações, relações de sentidos e contextos inseridos nos

mais diversos gêneros discursivos. Dessa forma, por meio dos métodos da pesquisa-ação, essa problematização desencadeou os estudos aqui relatados.

Como o foco da pesquisa era o estudo de práticas pedagógicas que viabilizem o aprimoramento das que já são utilizadas, a pesquisa-ação justifica-se nesse ponto, visto que toda investigação tem sempre como objetivo o aperfeiçoamento ou a descoberta de possibilidades que visem à solução ou à melhoria de uma situação, aqui tratando-se, especificamente, da área educacional.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005, p. 445).

De acordo com esse autor, o resultado de uma pesquisa-ação educacional deve favorecer o aprimoramento dos professores e pesquisadores, mas sobretudo, aperfeiçoar seu ensino em vista do aprendizado do estudante. Com essa premissa, compreende-se a importância da referida investigação no desenvolvimento deste trabalho e na sua conclusão, cujo produto final consistiu em um Caderno de apoio à aprendizagem, produzido, especificamente, para subsídio do estudante, que servirá de apoio no aperfeiçoamento da sua aprendizagem.

Entretanto, para que se consiga atingir o ideal exigido na prática da pesquisa-ação, é de suma importância que os professores e pesquisadores usem técnicas consagradas. Assim, haverá condições necessárias a fim de que os objetivos em busca do aperfeiçoamento e aprimoramento de práticas alcancem resultados positivos. A respeito disso, Tripp (2005, p. 447) diz que “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Embora a intervenção não tenha sido executada, tudo aquilo que foi estudado e planejado contribuiu com a melhoria da prática docente em vista da formação de estudantes com bom rendimento escolar a respeito da compreensão leitora e com capacidade de se tornarem cidadãos críticos e conscientes no meio social onde vivem.

A pesquisa-ação, então, é mais um elemento motivador que vem para impulsionar a necessidade de, com um olhar criterioso para as experiências e práticas de sala de aula, buscar, a partir delas, técnicas que ajudem e facilitem a melhoria do ensino com a perspectiva de transformar o aprendizado do estudante.

É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência. Gosto dessa metáfora porque todos nós aprendemos com a experiência, de modo que se trata de fazer algo que vem

naturalmente [...], mas a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor (TRIPP, 2005, p. 462).

Assim, de acordo com esse pensamento de Tripp, todo o encaminhamento da pesquisa-ação deve servir como um recurso para repaginar as metodologias, servindo-se das experiências com a finalidade de torná-las melhor. A elaboração da proposta pedagógica detalhada a seguir concretiza essa teoria e prospecta a importância de trazer a atividade e compreensão leitora para o contexto do estudante, a fim de que a sua realidade sirva de legenda para a construção e compreensão de inferências socioculturais.

3.3 Proposta Pedagógica com perspectiva de aplicação

Para a execução da pesquisa, fez-se necessária uma coletânea de atividades didáticas que permitam o desenvolvimento gradual e satisfatório do estudante, visando ao seu crescimento linguístico-semântico, bem como tornando-o participante ativo e protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Tais atividades foram sistematizadas no recurso pedagógico definido como Sequência Didática (SD).

As Sequências Didáticas (SD) são partes de um planejamento didático maior; são etapas relacionadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem. De acordo com Pessoa (2017), uma SD “é organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares”.

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83).

Partindo desse pressuposto, a sequência didática descrita a seguir foi elaborada de acordo com a estrutura-base exposta pelos autores citados acima, conforme os seguintes itens: apresentação da Situação; produção Inicial; módulos (na quantidade necessária para alcançar os objetivos pretendidos); produção Final.

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os estudantes deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades

ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.84).

Esta proposta alinha-se aos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que, segundo Bronckart et al. (1996, p. 69), propõe a reavaliação de algumas teses das ciências humanas. Nessa perspectiva, “a atividade prática é mediada por signos linguísticos, o contexto não é estabelecido pelo ambiente em si, mas por uma série de formas de semiotização que emanam do ambiente, ou seja, por mundos representados ou configurações de ‘representações sociais’”. Assim, as atividades que foram reunidas na SD visam possibilitar aos estudantes desenvolver variadas capacidades de linguagem, pois terão uma participação ativa em práticas decorrentes de experiências sociais.

Para a aplicação das etapas da SD, seriam necessárias 12 aulas, divididas em blocos e em módulos, contendo duas aulas em cada. Entretanto, pelo fato de as aulas presenciais, na escola cuja pesquisa-ação seria colocada em prática, estarem suspensas, não houve condições possíveis para que as atividades abaixo descritas pudessem ser desenvolvidas pela turma em análise. Assim, após reavaliação da sequência didática inicialmente pensada, encontrada a seguir, algumas atividades foram reformuladas e copiladas no Caderno de Apoio à Aprendizagem, que está sendo proposto como subsídio para estudantes e para práticas pedagógicas, cujo objetivo docente seja desenvolver o letramento visual e inferência sociocultural.

I. Apresentação da Situação

1ª aula: Tomando por base os fundamentos teóricos expostos por Dell’Isola (1988), especificamente, os que fazem relevância ao conceito de inferência – principalmente as socioculturais e os níveis que a caracterizam - os tipos de contexto e a caracterização deles, bem como a definição e alguns exemplos do gênero discursivo que servirá como meio para o desenvolvimento das atividades, o professor produzirá um material apostilado contendo informações cruciais a respeito dos dois temas geradores da pesquisa: inferência/fotorreportagem.

Tal síntese será entregue à turma para ser utilizada nesse primeiro momento e servirá como suporte para todas as etapas da sequência. Antes do início da atividade proposta e após

a entrega desse recurso, o professor fará uma breve apresentação acerca das tarefas que serão desenvolvidas, seus objetivos, bem como o que resultará ao final do processo. Essa é uma oportunidade para motivá-los a participarem de tudo que lhes for apresentado, mostrando os possíveis ganhos que obterão para sua aprendizagem. De posse do material, será solicitada uma primeira leitura a fim de que possam ter conhecimento do conteúdo, destacando os enunciados que considerarem de maior relevância.

2ª aula: Neste momento, será feita uma explanação oral acerca do texto, com a participação dos estudantes na compreensão e reflexão dos conceitos relevantes. Com o intuito de facilitar a comunicação, o professor pode utilizar-se de apontamentos diretos e objetivos, listá-los na lousa e solicitar que os estudantes façam anotações-resumo para utilizá-las como subsídios em atividades posteriores. O registro de conteúdo é uma tática muito comum no dia a dia de sala de aula, cujo objetivo é facilitar a aquisição de conhecimentos novos e construir sentido para o processo de ensino-aprendizagem.

II. Produção Inicial

3ª aula: Organizada em duplas, a turma receberá alguns exemplos de fotorreportagens para que, direcionada pelas orientações do professor, possa desenvolver uma leitura de análise e compreensão, com construção de possíveis inferências relacionadas a fatores sociais expressos nos gêneros recebidos. De acordo com Solé (1998), possibilitar ao estudante contato com textos de índole muito diversa (nesse caso, as fotorreportagens), muitas vezes diferentes daqueles que comumente aparecem durante todo o processo de instrução leitora, é contribuir para a formação de leitores autônomos. Essa atividade deve funcionar como um diagnóstico a fim de analisar o nível de conhecimento dos estudantes, suas impressões e análises, após a aula explicativa. Além disso, fazer uma avaliação sobre o conhecimento prévio de cada discente e a forma como eles conseguem expressá-lo.

4ª aula: Essa atividade deverá ser organizada em três etapas. **1ª** - Organização para um trabalho de coleta de dados que deverá ser executado extraclasse – “Repórter por 1 Dia”: Cada estudante deverá realizar “entrevistas” com a família, colegas e vizinhos, buscando identificar as questões sociais que são mais frequentes no cotidiano da comunidade. Após o levantamento, cada um listará em seu caderno os cinco assuntos mais elencados, entregará uma cópia ao professor e preparar-se-á para apresentação em classe. **2ª** – De posse dos temas mais citados após a busca dos estudantes, o professor, mediante análise a respeito do conhecimento prévio da turma acerca desses assuntos, fará uma discussão coletiva, apresentando conceitos gerais para cada questão social expressa nos temas, utilizando-se de exemplos baseados em situações

vivenciadas no cotidiano da realidade vigente. **3ª** – O professor promoverá um debate aberto em sala de aula com o intuito de verificar o grau de entendimento da turma a respeito do tema geral da pesquisa, enfatizando as temáticas mais elencadas na listagem dos discentes. É importante fomentar a participação e incentivá-los a se expressarem. Quanto mais estudantes expuserem suas ideias, mais valioso será o debate, além de garantir que eles conseguirão responder ao proposto na atividade seguinte.

III. Módulos

Módulo 01: 5ª e 6ª aulas – Os estudantes deverão realizar a apresentação dos resultados obtidos na atividade descrita da aula anterior. Essa poderá ser feita seguindo a metodologia de um “jornal falado”, em que cada um, na sua vez (pode organizar uma lista com a ordem das explicações), ocupará uma espécie de “bancada” (improvisar com a mobília da sala) e fará a sua amostragem de resultados. Na conclusão das apresentações, tentar-se-á fazer uma relação entre o que foi observado, destacado e apresentado, e os conceitos que foram estudados na primeira aula. Com essa atividade, a turma será levada a fazer uma reflexão sobre o próprio conhecimento, uma vez que cada estudante terá a oportunidade de se expressar, expondo o seu ponto de vista para os demais, a respeito de diversas temáticas. Segundo Kleiman (2009), quando o professor propõe atividades desse caráter, atende ao propósito de criar estratégias metacognitivas que, posteriormente, poderão facilitar no processo de geração inferencial.

Módulo 02: 7ª e 8ª aulas – Conforme Coscarelli (2002), as inferências resultam de operações cognitivas que o leitor executa para, de acordo com o que ele encontra no texto e faz relação com as informações extratextuais, construir proposições novas. Nesse sentido, entendendo que um dos elementos fundamentais para a compreensão de implícitos e a produção de inferências textuais é o conhecimento de mundo prévio adquirido pelo estudante, neste módulo será proposto um exercício para relacionar. Cada discente selecionará uma questão social das que foram listadas, previamente, na coleta de dados. Em seguida, tentará relacioná-la a costumes e atitudes vivenciados pelas próprias pessoas que citaram, os quais possam tornar explícitos tais fatores sociais. Esse é um excelente momento para descobrir talentos e habilidades dos estudantes no tocante a representações artísticas. Pode-se aproveitar para incentivar o protagonismo estudantil e deixá-los à vontade na escolha do método que utilizarão para expressarem essa relação.

Módulo 03: 9ª e 10ª aulas – Neste momento, a turma será organizada em duplas. Serão distribuídas revistas, colas, tesouras e cartolina. A dinamização trazida pela variação de materiais motiva a participação e o envolvimento na realização da atividade. Cada uma deverá

pesquisar, identificar, recortar e colar dois textos os quais considerem pertencentes ao gênero fotorreportagem. Em seguida, buscarão construir sentidos a partir das imagens, estabelecendo conexão com as reflexões realizadas até o momento, bem como com os conteúdos vistos e estudados. Essas análises deverão resultar na elaboração escrita (nos cadernos) de inferências as quais serão evidenciadas no passo seguinte da tarefa.

No final deste módulo, as duplas formarão grupos de quatro integrantes e as fotorreportagens deverão ser trocadas para que cada um deles possa ser avaliado e questionado mediante as suas compreensões, apresentando as inferências que puderam construir de acordo com a elaboração dos textos. Todo o processo deverá ser assessorado pelo professor, que aproveitará para avaliar o desenvolvimento dos estudantes durante a aplicação da Sequência Didática proposta. A elaboração dessa tarefa está embasada nas contribuições de Kleiman (2009), quando aborda que, na atividade leitora, é de suma importância que o leitor formule hipóteses, uma vez que elas fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis. Assim, ao analisar as imagens e buscar sentidos para as mesmas, conectando-as ao que foi discutido até então, os estudantes estarão predizendo temas, ativando conhecimentos prévios e, com a testagem das hipóteses, após as discussões, enriquecendo, refinando, checando esses conhecimentos. Essas, portanto, são todas estratégias próprias da leitura, que levam à compreensão do texto.

IV. Produção Final

11^a e 12^a aulas:

- Inicialmente, será feita uma análise coletiva de todas as impressões formuladas após o estudo das produções, enfatizando a construção e explanação das possíveis inferências extraídas dos textos. Pode-se propor um exercício escrito com perguntas direcionadas aos conteúdos desenvolvidos durante cada etapa anterior, especificamente as que trataram de aspectos teóricos fundamentais para a assimilação dos conceitos relacionados ao processo inferencial, a fim de sistematizar essa verificação de aprendizagens adquiridas.

- Em seguida, o professor instigará a turma para que os estudantes estabeleçam uma relação entre os gêneros selecionados em duplas (aulas do módulo 3) e tudo o que foi discutido e apreendido nas fases da SD, bem como uma análise de conhecimento prévio realizada a partir das primeiras fotorreportagens que foram entregues na produção inicial, com o propósito de avaliar o progresso semântico-linguístico dos discentes após a realização das atividades. Assim, tem-se a oportunidade de observar e pontuar possíveis falhas na metodologia aplicada durante

todo o processo, repensando outras estratégias que poderiam substituir as que, possivelmente, não obtiveram bons êxitos.

- Depois disso, será organizada uma exposição das fotorreportagens selecionadas. Para tal, será necessária uma formatação mais elaborada no suporte em que elas foram fixadas. Serão disponibilizados papéis mais resistentes para a confecção de mini murais e os estudantes darão os últimos retoques na construção dos cartazes.

- Ao finalizarem, a turma e o professor montarão um varal no pátio principal da unidade escolar, onde os murais com as fotorreportagens serão expostos para que toda a comunidade interna da escola possa apreciar o resultado das atividades executadas e adquirir conhecimento a partir de assuntos vivenciados na sua própria realidade.

Essa sequência didática, elaborada à luz dos objetivos antecipadamente propostos e que seria aplicada na turma identificada anteriormente, entre os meses de outubro e novembro, ficou registrada aqui por ter sido parte do desenvolvimento da pesquisa e por servir de referência para a nova proposta de produto dentro do Mestrado Profissional em Letras. Embora todas as etapas da SD não estejam explicitamente evidenciadas no material produzido, as proposições de atividades descritas em cada etapa impulsionaram a elaboração das questões que compreendem o produto final desta pesquisa.

Destaca-se que, por meio da relação entre os objetivos elencados na organização da proposta elaborada e no conteúdo das fases da sequência, foi possível reproduzi-la, em parte, de forma que as atividades detalhadas na apresentação da situação, na produção inicial, nos módulos e na produção final puderam ser concretizadas no desenvolvimento das indicações de reflexão, leitura, análise e interpretação, incluídas na composição do produto final deste trabalho, como passa a ser detalhado a seguir.

Dessa forma, em função das condições do ano de 2020 e da falta de contato presencial com os estudantes, mediante a reavaliação das atividades e a articulação de todo o material reunido nos estudos empreendidos, foi composto um *Caderno de Apoio à Aprendizagem*, chamado dessa maneira para destacar a intencionalidade que corresponde a sua utilização pelos estudantes, ao longo das aulas planejadas pelo professor. As características desse tipo de caderno serão explicitadas na sequência.

Estrutura do Caderno de Apoio à Aprendizagem

Como resultado desta pesquisa de mestrado, direcionada a uma turma de 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual de Capela, estado de Sergipe, foi confeccionado um *Caderno de Apoio à Aprendizagem* cuja finalidade consiste em uma estratégia de facilitação no processo de aprendizagem dos estudantes. O objetivo é aprofundar o conhecimento dos discentes, a fim de oferecer-lhes atividades didáticas que os ajudem a aperfeiçoar a capacidade de desenvolver inferências por meio do gênero discursivo fotorreportagem. Para tanto, se realizarão reflexões sociais, leitura de mundo e atividades diversificadas práticas e participativas, com o intuito de formar leitores capazes de estabelecer relações entre elementos linguísticos explícitos e implícitos de um texto, para, assim, extrair significado fundamentado e coerente dele. Tais mecanismos serão possíveis através da estrutura apresentada de uma sequência didática (conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004) e a análise das atividades didático-pedagógicas previamente elaboradas.

O *Caderno de Apoio à Aprendizagem* foi produzido com foco no desenvolvimento da leitura de fotorreportagens e de inferências socioculturais, como já se destacou anteriormente. Desse modo, são promovidas atividades que resultem em reflexões e debates didáticos acerca das realidades sociais coexistentes ao cotidiano escolar e familiar por meio de fotorreportagens, utilizando mecanismos que auxiliem a leitura do gênero. Também apresenta o estudo das características que definem a inferência como um fator linguístico necessário para a compreensão leitora em textos escritos e imagéticos. Além disso, propõe-se o desenvolvimento de estratégias de leitura associadas aos instrumentos pedagógicos, pois entende-se que isso colabora para a construção de inferências e amplia a compreensão de textos decorrente da produção de análises interpretativas.

Este produto didático apresenta quatro unidades. Em cada uma, busca-se trabalhar a sensibilização, o aprofundamento e aplicação do conhecimento adquirido e construído, assemelhando-as à estrutura de um módulo didático. Este, para ser estruturado, necessita de um problema específico recorrente em sala de aula, o qual esteja sendo prejudicial para o desenvolvimento da capacidade de leitura e construção de sentido dos estudantes. De acordo com reflexões acerca de uma base teórica alinhada à problematização formulada, foram elaboradas as atividades que compõem o caderno. Mediante a sua composição, sugere-se que, em oportunidades futuras, ele possa ser aplicado na sala de aula e utilizado pelos alunos, a fim de que sejam feitos ajustes e revisões das atividades que, possivelmente, possam não ter

alcançado o que foi proposto. O material, o qual está no apêndice, apresenta a seguinte estrutura, que se encontra no seu sumário:

Unidade I - Mobilização de conhecimentos prévios

- Aula 1 – Você sabia?
- Aula 2 – Como as imagens são compostas?
- Aula 3 – Que relações existem entre as imagens e as culturas?

Na Unidade I, as atividades sugeridas têm como objetivo desenvolver nos estudantes condições para:

- ler uma fotorreportagem a partir da compreensão do termo que o denomina e das aprendizagens prévias em torno do que é proposto em cada questão;
- analisar e conhecer as partes que compõem a estrutura de uma fotorreportagem;
- relacionar o gênero textual aos contextos culturais com os quais as imagens se associam.

Os pressupostos essenciais para esse trabalho são: leitura de textos não verbais e o reconhecimento dos contextos culturais nos quais estão inseridos.

Unidade II – Leitura de imagens: o que é e como se faz isso?

- Aula 1 – Quais são as características da leitura de imagens?
- Aula 2 – Vamos analisar detalhadamente uma fotorreportagem?
- Aula 3 – Como explorar o contexto de produção da fotorreportagem?

Na Unidade II, as atividades propostas devem fazer com que o estudante possa desenvolver bases para saber ler imagens. Para tanto, será orientado a:

- elaborar títulos e legendas mediante à temática de uma imagem;
- identificar as estratégias que podem ser utilizadas para a produção de uma fotorreportagem;
- compreender os contextos de produção do gênero textual em estudo.

As atividades sugeridas na Unidade II objetivam desenvolver a identificação e organização dos elementos que estruturam as fotorreportagens, entendendo a funcionalidade de cada um deles e reconhecendo as características da produção do texto.

Unidade III – Construção de Inferências

- Aula 1 – Como compreender a(s) temática(s) em discussão em fotorreportagens?
- Aula 2 – Vamos “ligar os pontos”?
- Aula 3 – Sabe planejar a produção de fotorreportagem?

As atividades, na Unidade III, objetivam o desenvolvimento do estudante para que seja capaz de:

- reconhecer temáticas sociais mais recorrentes no cotidiano da sua comunidade;
- associar os contextos identificados aos elementos necessários para a produção de uma fotorreportagem;
- identificar as técnicas para planejamento de fotorreportagens e elaborar um exemplo de acordo com o conteúdo apresentado.

Na Unidade III, as aulas propostas trabalham a compreensão das estratégias que facilitam a construção de inferências socioculturais a partir de fotorreportagens.

Unidade IV – Avaliando o Processo de Produção

- Aula 1 – Você costuma utilizar estratégias de leitura?
- Aula 2 – Por que é importante comparar informações?
- Aula 3 – O que aprendi ao longo das atividades?

Finalmente, na Unidade IV, os exercícios que compõem as aulas desta última parte buscam promover a avaliação e revisão do que foi trabalhado com vistas a motivar os estudantes na construção de novos conhecimentos. Para tanto, são orientados a:

- rever as estratégias necessárias para a leitura de fotorreportagens;
- comparar informações explícitas com outras previamente conhecidas que se apresentam em contextos textuais externos;
- analisar as aprendizagens adquiridas e associá-las ao seu conhecimento de mundo.

As atividades propostas em todas as unidades se relacionam ao propósito didático que visa a auxiliar o estudante na aquisição e desenvolvimento de distintas estratégias voltadas à leitura e compreensão de fotorreportagens e ainda à construção de inferências socioculturais associadas aos contextos de produção desse gênero textual pertencente à esfera jornalística.

Esse *Caderno* também se apresenta como uma síntese dos estudos e reflexões realizados ao longo deste trabalho de pesquisa. Como material didático para os estudantes, trata-se de um recurso que pode ser adaptado de acordo com as finalidades docentes de atender às propostas pedagógicas de cada município ou estado. Assim, o *Caderno de Apoio à Aprendizagem*, cuja estrutura se encontra acima, poderá ser conhecido detalhadamente no apêndice deste trabalho.

Será possível notar que o *Caderno* se alinha a outros movimentos que têm permitido às crianças e aos jovens aprenderem e se apropriarem dos saberes escolares sobre a língua(gem) não apenas escrita, mas multimodal. Ao mesmo tempo, possibilita romper com uma longa tradição de que apenas alguns profissionais podem assumir o papel de responsáveis pela construção de materiais formativos, permitindo que professores, subsidiados por estudos específicos, também possam contribuir com a definição dos conteúdos que podem ser aprofundados na escola. Tal postura é incentivada pela BNCC, mas é a pesquisa aplicada à realidade escolar o que orienta esta professora-pesquisadora a saber exatamente o que selecionar para intervir na realidade de sala de aula a fim de auxiliar os estudantes a superarem dificuldades que possam enfrentar quando realizam provas escolares ou exames nacionais.

Percebe-se ainda que o material proposto não rompe com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, uma vez que enfoca práticas e usos da língua e propõe reflexões acerca desses processos linguístico-discursivos. Assim, o texto continua sendo tomado como unidade de sentido, os gêneros são privilegiados como objetos de ensino e há preocupação com a diversidade de materiais disponíveis na sociedade para o ensino de língua(gem).

Nesse sentido, embora a construção de inferência exija um conhecimento específico do funcionamento da língua, procurou-se fazer isso a partir de um gênero que circula em veículos de comunicação impressos e digitais (a fotorreportagem), porque tem relevância social, mas que nem sempre é tomado como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa, o que pode dificultar a compreensão da realidade vigente pelos estudantes. Se um dos objetivos da escola é formar cidadãos, entende-se que ampliar as formas de interpretação dos inúmeros contextos (cultural, social, pessoal, instrumental, verbal etc.) configura-se como um recurso bastante produtivo e valioso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a visão de evidenciar o ensino-aprendizagem da leitura como condição básica e fundamental, é necessário dar-lhe o sentido de representar uma atividade cuja prática distingue-se no social e cultural. Nesse sentido, é fundamental que os professores selecionem, para o trabalho em sala aula, textos que promovam a interação dos estudantes com os contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

A partir do que se propôs como objetivo geral apresentado neste trabalho de pesquisa (desenvolver inferências por meio do gênero discursivo fotorreportagem, a partir de reflexões sociais, leitura de mundo e atividades diversificadas, práticas e participativas, a fim de formar leitores capazes de estabelecer relações entre elementos linguísticos explícitos e implícitos de um texto para, assim, extrair significado fundamentado e coerente dele), foi possível compreender as justificativas pelas quais há uma real necessidade de os docentes pensarem, a fim de facilitar a compreensão leitora, em estratégias didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da inferência nos estudantes do ensino fundamental (anos finais).

As atividades propostas em cada unidade do Caderno de Apoio à Aprendizagem foram elaboradas tendo como gênero discursivo motivador a fotorreportagem. Esse tipo de texto, pertencente à esfera jornalística, é uma reportagem em que as fotografias constituem a parte principal, acompanhadas apenas de legendas ou pequeno texto explicativo. Por serem produções textuais jornalísticas cujos conteúdos, basicamente, giram em torno de temas relacionados à sociedade, o exercício de contextualização da atividade textual com a realidade dos estudantes apresentou-se como uma tarefa de execução possível e facilitadora.

Com essa premissa, sugere-se ainda que, em um momento oportuno, quando as aulas retornarem para a modalidade presencial, o Caderno produzido seja aplicado em turmas de 9º ano do ensino fundamental (anos finais). É muito importante que o material, embora não aplicado nesta ocasião, seja analisado e avaliado, a fim de que possam ser feitas modificações para a melhoria do conteúdo, bem como novos experimentos, uma vez que as atividades propostas no caderno podem ser adaptadas a outros gêneros da esfera jornalística, mediante o componente curricular e as necessidades de aprendizagem da turma em questão.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, com os estudos e reflexões teóricas acerca das inferências socioculturais e a sua relação com a produção, leitura e compreensão de fotorreportagens, foi possível atender ao que se definiu como os objetivos específicos deste trabalho: 1. organizar o estudo e entendimento das características que definem a inferência como um fator linguístico necessário para a compreensão leitora em textos escritos e

imagéticos; 2. promover reflexões e a compreensão leitora acerca das realidades sociais coexistentes ao cotidiano escolar e familiar a partir de fotorreportagens, utilizando mecanismos que auxiliem a leitura do gênero; 3. organizar uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento de habilidades leitoras para a construção de inferências que facilitem a compreensão de textos mediante à produção de análises interpretativas. Tais objetivos se concretizaram na elaboração do produto final deste relatório cujas atividades corresponderam ao que se propôs em cada um dos itens acima identificados.

Visto que o processo para a formação de leitores exige habilidades que vão além do texto escrito, tais como contextualização, conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, fica evidente a importância de relacionar as situações que fazem parte das experiências de vida dos estudantes aos textos utilizados como recursos didáticos no dia a dia escolar. Tais ações constituem tentativas de, a longo prazo, solucionar a situação-problema abordada no estudo desta pesquisa, bem como tantas outras responsáveis pela dificuldade de compreensão textual dos estudantes.

Portanto, investir no universo das inferências socioculturais, que oferecem uma leitura mais crítica por parte dos estudantes, possibilita um magnífico trabalho com a compreensão de textos. Quanto mais inseridos no contexto social do qual fazem parte, quanto mais tiverem acesso aos variados conhecimentos viabilizados por uma diversidade de gêneros textuais, tanto mais os discentes estarão aptos a relacionarem os aspectos cognitivos que os constituem às atividades de linguagem que lhes são propostas.

REFERÊNCIAS

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: <https://bit.ly/3fixrJA>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n.2, p. 38-56, jul./dez. 2012.

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

BRONCKART, Jean-Paul; CLÉMENCE, Alain; SCHNEUWLY, Bernard; SCHURMANS, Marie-Noëlle. Manifesto. Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, out./dez. 1996.

COSCARELLI, Carla. V. Reflexões sobre as inferências. *Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSCARELLI, Carla. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. *In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996. p. 449-456.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural**. Dezembro 1988. 235f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, 1988.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FERRAREZI Jr., Celso. Coerência e coesão do ponto de vista do leitor. *In: FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 125-185.

FERNANDES, Vilma Luíza Ruas. **Pausa Protocolada na leitura: ensinando a fazer inferências**. 2015, 145f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://www.sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 01 mai. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Objetivos e expectativas de leitura. *In: KLEIMAN, Angela B. Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 29-44.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos escolares**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

LEFFA, Vilson J. O conceito de leitura. *In*: LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: SagraLuzzatto, 1996. p. 9-24.

Lixo invade praia de São Conrado, no Rio. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1687992431027172-lixo-levado-pela-mare-na-praia-de-sao-conrado-no-rio>. Acesso em: 4 de jan.2021.

Mãos à obra: uma fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício. **Folha de Londrina**. 2019. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/transmidia/maos-a-obra-uma-fotorreportagem-sobre-o-trabalhador-e-seu-oficio-2950933e.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. *In*: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia.; (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 15-32.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A constituição social e psicológica do texto escrito. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar.; (orgs.). **Linguística aplicada**. 1. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013. p. 113-127.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Sequência Didática**. Glossário CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 26 mai. 2017.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. **Texto Livre**, Minas Gerais, v. 7, n. 1, p. 167-170, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16666>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental**. 1 ed. 1ª reimpr. Chapecó: Argos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Karla Faria e Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade de Passo Fundo**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 2, p. 314-336, jul./dez. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Uma viagem no tempo: Rio de Janeiro, 1988. **EL País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/25/album/1564050744_857119.html#foto_gal_14. Acesso em: 05 jan. 2020.

APÊNDICE



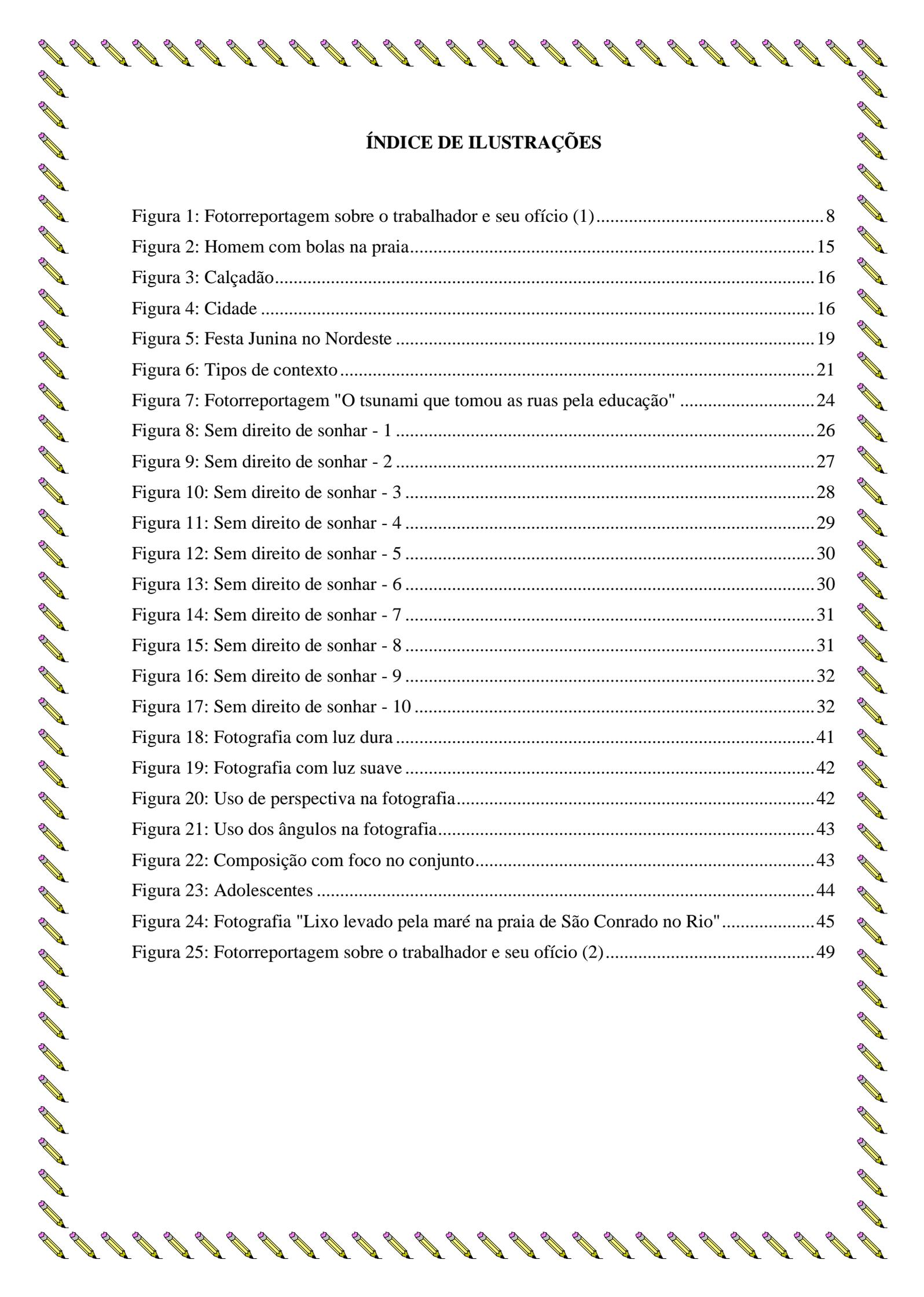
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FLÁVIA RENATA SANTOS DE JESUS

CADERNO DE APOIO À APRENDIZAGEM
(VOLUME ÚNICO)

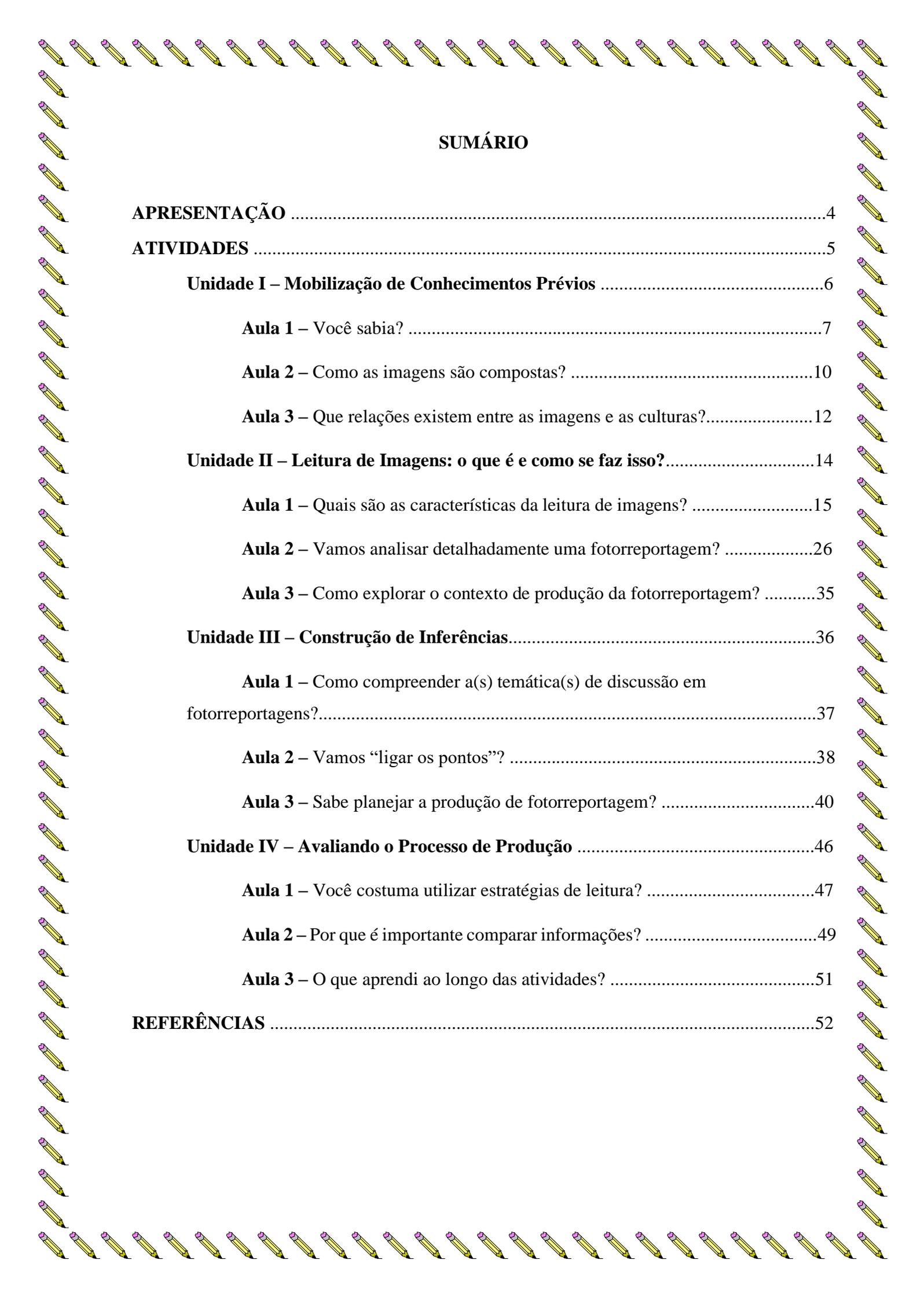
São Cristóvão, Sergipe

2021



ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício (1).....	8
Figura 2: Homem com bolas na praia.....	15
Figura 3: Calçadão.....	16
Figura 4: Cidade	16
Figura 5: Festa Junina no Nordeste	19
Figura 6: Tipos de contexto	21
Figura 7: Fotorreportagem "O tsunami que tomou as ruas pela educação"	24
Figura 8: Sem direito de sonhar - 1	26
Figura 9: Sem direito de sonhar - 2	27
Figura 10: Sem direito de sonhar - 3	28
Figura 11: Sem direito de sonhar - 4	29
Figura 12: Sem direito de sonhar - 5	30
Figura 13: Sem direito de sonhar - 6	30
Figura 14: Sem direito de sonhar - 7	31
Figura 15: Sem direito de sonhar - 8	31
Figura 16: Sem direito de sonhar - 9	32
Figura 17: Sem direito de sonhar - 10	32
Figura 18: Fotografia com luz dura	41
Figura 19: Fotografia com luz suave	42
Figura 20: Uso de perspectiva na fotografia.....	42
Figura 21: Uso dos ângulos na fotografia.....	43
Figura 22: Composição com foco no conjunto.....	43
Figura 23: Adolescentes	44
Figura 24: Fotografia "Lixo levado pela maré na praia de São Conrado no Rio".....	45
Figura 25: Fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício (2).....	49



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
ATIVIDADES	5
Unidade I – Mobilização de Conhecimentos Prévios	6
Aula 1 – Você sabia?	7
Aula 2 – Como as imagens são compostas?	10
Aula 3 – Que relações existem entre as imagens e as culturas?.....	12
Unidade II – Leitura de Imagens: o que é e como se faz isso?	14
Aula 1 – Quais são as características da leitura de imagens?	15
Aula 2 – Vamos analisar detalhadamente uma fotorreportagem?	26
Aula 3 – Como explorar o contexto de produção da fotorreportagem?	35
Unidade III – Construção de Inferências	36
Aula 1 – Como compreender a(s) temática(s) de discussão em fotorreportagens?.....	37
Aula 2 – Vamos “ligar os pontos”?	38
Aula 3 – Sabe planejar a produção de fotorreportagem?	40
Unidade IV – Avaliando o Processo de Produção	46
Aula 1 – Você costuma utilizar estratégias de leitura?	47
Aula 2 – Por que é importante comparar informações?	49
Aula 3 – O que aprendi ao longo das atividades?	51
REFERÊNCIAS	52

APRESENTAÇÃO

Cara aluna, caro aluno,

Ser jovem no século XXI significa estar em contato constante com múltiplas formas de linguagem, uma imensa quantidade de informações e inúmeras ferramentas tecnológicas. Isso ocorre em um cenário mundial que apresenta grandes desafios sociais, econômicos, ambientais etc.

Diante dessa realidade, este Caderno foi cuidadosamente pensado tendo como principal objetivo ajudar você a desenvolver inferências por meio do gênero discursivo fotorreportagem, a partir de reflexões sociais. A leitura de mundo ocorrerá por meio de atividades diversificadas, práticas e participativas, a fim de torná-lo um leitor capaz de estabelecer relações entre elementos linguísticos explícitos e implícitos de um texto para, assim, construir sentidos fundamentados e coerentes.

Atendendo a esse propósito, os textos, as imagens e as atividades aqui reunidos oferecem oportunidades para você refletir sobre o que aprende, expressar suas ideias e desenvolver capacidades comunicativas para as mais diversas situações de interação em sociedade.

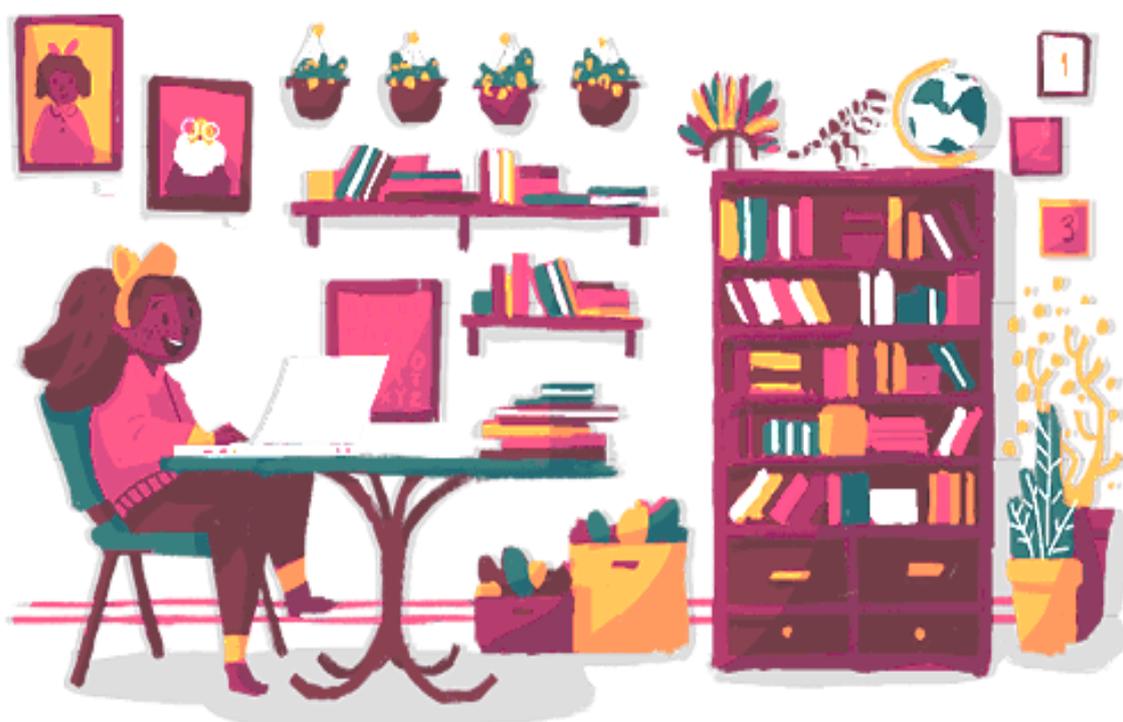
Cada exercício apresenta um novo desafio para ajudá-lo a ler, compreender, analisar e interpretar textos em várias circunstâncias sociais, registradas em imagens fotográficas. Espero, desse modo, que você compartilhe dos conhecimentos construídos pelo estudo da linguagem e os utilize para fazer escolhas de forma consciente em sua vida.

Espera-se, também, que este Caderno contribua para que você se torne um(a) jovem atuante na sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar o mundo a sua volta e de buscar respostas e soluções para os desafios presentes e para os que estão por vir.

Com a ajuda do (a) professor (a), você aproveitará cada vez mais as leituras e produções que fizer. Quando precisar, busque sempre o auxílio dele (a)!

Bons estudos!!

UNIDADE I – Mobilização de Conhecimentos Prévios



Aula 1 – Você sabia?

As imagens, assim como as palavras, tentam tornar o mundo compreensível para nós e influenciam o modo como construímos nossa opinião a respeito de tudo que nos cerca. Isso significa que as pessoas e os acontecimentos, quando retratados de uma maneira ou outra, acabam por redefinir o espaço percebido, tempo vivido, nossa memória de curto e longo prazo, a produção e distribuição dos conhecimentos. Como fazemos parte de um momento histórico marcado pela visualidade, é imprescindível aprendermos a fazer a leitura de imagens.

- Vamos conhecer como você costuma fazer isso?

✓ Você já ouviu falar em fotorreportagem? Se conhece esse termo, explique, com suas palavras, qual o significado dele. Se nunca teve contato com ele, tente elaborar uma definição, associando as duas partes que compõem a palavra (“foto + reportagem”).

- Mas, como é possível ler uma imagem? Esse é o desafio que está sendo proposto a você agora.

✓ Faça a leitura da fotorreportagem composta, apenas, por imagens. Para tanto, tente analisar cada uma das imagens e depois responda às perguntas propostas a seguir.

Figura 1: Fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício (1)



Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/transmidia/maos-a-obra-uma-fotorreportagem-sobre-o-trabalhador-e-seu-oficio-2950933e.html>. Acesso em 16 set. 2020.

1) Por meio da escolha e disposição das fotos, o que é mais visível na fotorreportagem? O que não é visto? A presença e a ausência de elementos interferem na temática em discussão? Por que isso acontece? Elabore um único parágrafo para responder às questões conjuntamente.

2) Quem deve ter produzido a fotorreportagem em análise? Qualquer pessoa pode produzir um material como esse? Por quê? Que recursos devem ser necessários? Elabore um único parágrafo para atender a todas as questões em uma única resposta.

3) As fotorreportagens são textos visuais cujas temáticas abordam aspectos de interesse geral. No seu entendimento, qual a importância do gênero fotojornalismo para a sociedade? Quais funções esse gênero pode assumir ao lado de outros que compõem os meios jornalísticos? Elabore um único parágrafo para responder a todas as questões conjuntamente.

4) Se você pudesse escolher um tema para essa fotorreportagem, qual seria? Justifique.

4.1) Encontre uma outra fotorreportagem, associada ao tema escrito acima, que gostaria de ver discutida em um veículo de comunicação nacional e cole-a abaixo.

Inclusão da fotorreportagem identificada em jornais impressos ou on-line.

Aula 2 – Como as imagens são compostas?

- Observe as imagens que compõem a fotorreportagem inicial da aula anterior. Procure relacioná-las a aspectos sociais. Discuta com os colegas ou familiares quais informações se destacam a partir da leitura de cada um e responda às questões a seguir.

1) Qual é a informação principal identificada pelo leitor do texto visual (imagético)? Que importância essa informação tem para a vida de vocês? Elabore um único parágrafo para responder a todas as questões conjuntamente.

2) Enumere as partes da fotorreportagem observada na *Aula 1*, anote uma característica para cada quadro que a defina e diferencie das demais. (**Obs.:** Utilize expressões nominais ou frases curtas.)

3) Em cada quadro que compõe a imagem, encontram-se elementos e movimentos distintos, além de ser possível observar luzes, cores e ações específicas realizadas pelas pessoas. Você consegue identificar algo comum a todas elas? O que seria? Elabore um parágrafo em que você possa estabelecer relações entre esses variados elementos e a

temática central que poderia ser identificada a partir da leitura da fotorreportagem completa.

Aula 3 – Que relações existem entre as imagens e as culturas?

• Vamos trazer a sua realidade para esta atividade. Retome a fotorreportagem selecionada para a *Aula 1*, escolha **duas fotos** de sua preferência e tente associá-las a uma pessoa ou situação presente em sua comunidade. Depois, pesquise nos álbuns de família ou em jornais e revistas, imagens de situações pessoais, vividas em circunstâncias semelhantes às que você selecionou, e escreva uma legenda para explicitar essa relação com o seu cotidiano. Antes de escrever, planeje seu texto, considerando:

- a) o tema da fotografia?
- b) o que está sendo apresentado?
- c) de quem ou o que foi lembrado?
- d) o que há em comum entre a foto e essa pessoa ou situação?

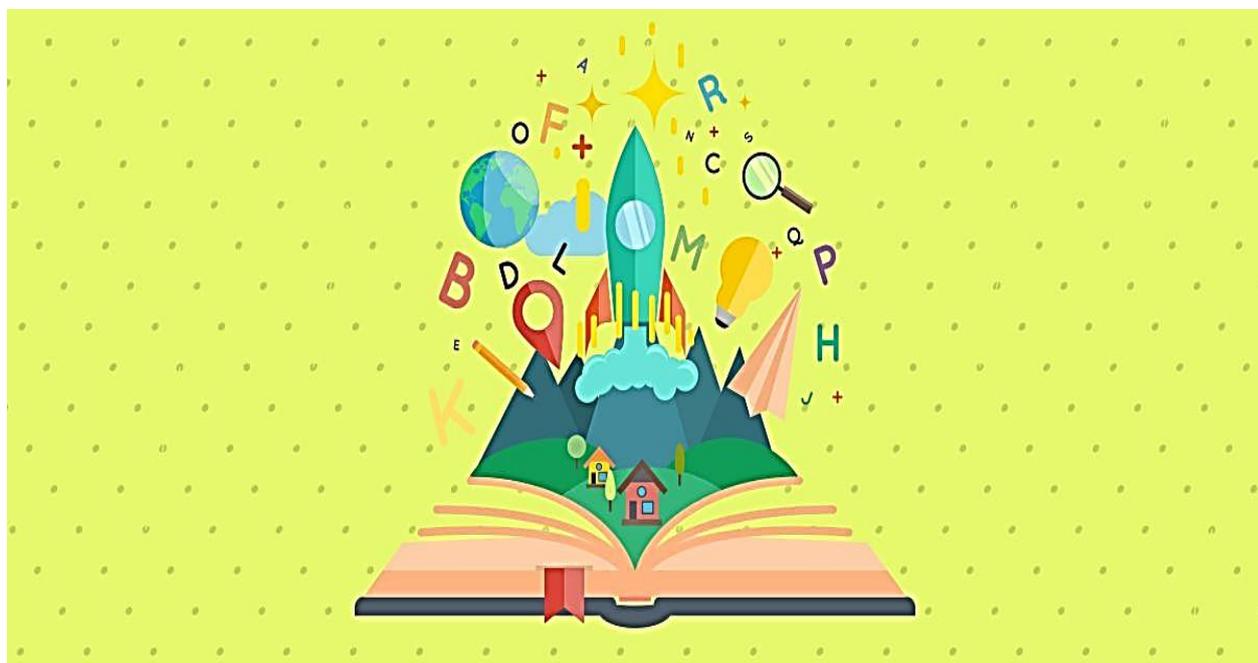
Foto 1



Foto 2



UNIDADE II – Compreensão de como se faz a Leitura de Imagens



Aula 1 – Quais são as características da leitura de imagens?

• Ler é sempre um desafio, porque o leitor precisa realizar processos variados, tanto na leitura de textos verbais quanto visuais. Em cada um desses casos, o leitor terá que identificar e articular variados códigos, desenvolvidos historicamente em sua cultura, para construir sentidos. Abaixo, são apresentadas informações específicas a respeito de conhecimentos que foram mobilizados por você na *Unidade I*, a fim de que possa ampliar o entendimento acerca deles. Para garantir a marcação dos pontos centrais e destacá-los em seu Caderno, use lápis, caneta ou marcador de texto.

✓ Antes de iniciar os estudos, analise as fotografias abaixo e dê um nome para cada uma delas.

Figura 2: Homem com bolas na praia



1- _____

Figura 3: Calçada



2- _____

Figura 4: Cidade



3- _____

Obs. As fotografias acima foram produzidas por Francisco Ontañón para o jornal El País.

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/25/album/1564050744_857119.html#foto_gal_14.

Acesso em: 05 jan. 2020.

UM POUCO DE TEORIA...

1. CONCEITO DE INFERÊNCIA

Durante a construção de sentido na leitura, o pensamento se organiza para integrar as diferentes informações. Quando dois raciocínios, um que tem base em uma informação conhecida e outro em uma informação nova, são articulados de maneira a levar a uma conclusão, entende-se, a partir disso, que houve uma inferência.

Assim, a inferência não está no texto. Acontece enquanto o leitor está lendo o texto ou após completar a leitura. O texto serve como uma referência para a geração de inferências.

A inferência é, então, um processo que ocorre na mente de cada um, isso é chamado de processo cognitivo. Quando isso é feito, o leitor constrói uma informação nova, a partir de uma outra, anterior. Trata-se de um trabalho individual, o qual acontece de acordo com cada contexto, que permite ao leitor construir novas ideias.

Contudo, a inferência não ocorre apenas quando o leitor estabelece relações com palavras, isso também pode acontecer a partir de imagens que se organizam com outras, observadas anteriormente, formando uma rede de ideias a partir da leitura de um texto verbal ou visual.

A leitura de imagens também exige do leitor a busca, fora do texto, de informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida para comparar as ideias e os recursos encontrados em um texto ou uma imagem. O leitor transfere para o texto um universo de referências individuais que interfere na sua leitura, uma vez que a partir delas poderá construir inferências, determinadas por seu "eu" pessoal e social.

✓ **Retome** os títulos inicialmente propostos e escritos para cada imagem encontrada nesta unidade e analise se há nelas alguma informação conhecida que pudesse ajudar você a identificar os locais. Caso consiga fazer isso, organize um segundo título para elas.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Não há dúvida de que o contexto é muito importante para o entendimento de textos e para a produção de inferências, mas o conceito de contexto não tem uma definição precisa na maior parte dos estudos sobre o uso da língua. Os autores pesquisadores desse assunto costumam explicar que os fatores contextuais são necessários na geração de inferências, pois oferecem informações acessíveis a quaisquer leitores, visto que o contexto inclui o lugar onde uma prática de linguagem é realizada, as pessoas presentes nesse espaço, as relações estabelecidas e os elementos linguísticos que possibilitam a comunicação entre elas.

Cinco tipos de contexto vêm sendo investigados por diversos pesquisadores. Estes tentam relacioná-los aos processos de uso da linguagem, uma vez que influem na compreensão textual e na construção de inferências. São os contextos:

1. cultural;
2. situacional;
3. instrumental;
4. verbal;
5. pessoal.

O *contexto cultural* é formado por convenções culturais que favorecem a comunicação e influenciam o que se pode conhecer dentro dos limites de compreensão de cada sociedade ou povo. É preciso perceber que dentro de um mesmo país, como o Brasil, o entendimento que um estudante nascido no Sul tem da quadrilha junina não é o mesmo de outro que nasceu no Nordeste, pois o primeiro não teve a oportunidade de vivenciar as tradições que são próprias de outra região. Essa diferença pode alterar a produção de inferências, pois o segundo conhece mais detalhadamente como ocorre esse tipo de dança no mês de junho. Por outro lado, pode ser que o estudante nordestino não tenha muitas vivências sobre a Dança da Fitas, que é típica em Santa Catarina e ocorre durante os festejos natalinos, o que pode dificultar o entendimento de um texto que faça menção direta a ela.

Figura 5: Festa Junina no Nordeste



Fonte: Jornal A Hora. História da Festa Junina. Disponível em:
<https://jornalahora.com/2018/06/25/historia-da-festa-junina/>. Acesso em: 25 jun. 2018

O *contexto situacional* é formado por situações que cercam o texto, não estão contidas no texto, mas interferem em sua compreensão e na geração de inferências. Instruções do professor, objetivos da leitura e ilustrações são os principais contextos situacionais. Quando, por exemplo, parte de uma turma recebeu um texto com ilustrações e gravuras para serem analisadas no momento anterior à leitura, enquanto os demais o receberam apenas com as informações verbais, é possível que os estudantes que viram as ilustrações antes de ler o texto sejam capazes de compreendê-lo, memorizá-lo e analisá-lo com mais facilidade porque as imagens colaboram com as associações entre as situações vividas em sociedade e o texto escrito. O contexto fornecido pelas gravuras também pode acrescentar informações relativas às diferentes partes do texto que, de outro modo, poderiam parecer ininteligíveis. Os estudantes que viram as ilustrações depois da apresentação do texto ou que não as viram em momento algum, podem não conseguir compreendê-lo.

O *contexto instrumental* diz respeito às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um sujeito. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para se obter informações textuais. Lê-se uma notícia de jornal, ouve-se uma reportagem pelo rádio ou pela tevê. Leitura e audição são dois processos diferentes e apresentam efeitos distintos

causados pelos seguintes fatores: 1º) diferenças de memória relacionadas a cada modalidade específica; 2º) diferenças no processamento da língua (tempo de compreensão, análise e reanálise); 3º) diferenças em atenção. Todos esses eventos podem influenciar o processo de construção de inferências na compreensão dos textos.

O *contexto verbal* envolve o conteúdo linguístico do discurso. A compreensão de texto deve ser vista como um complexo de processos mentais que identifica informações e as combina com partes textuais. Um dos elementos que orienta esse tipo de contexto é o título. Linguisticamente expresso e, na maioria dos textos, colocado no início, o título desempenha um papel especial para o contexto verbal. As partes de um texto têm uma relação definida entre si, pois as sentenças antecedentes estabelecem um contexto para as seguintes, por isso a sua posição no texto é comprovadamente importante. O título, então, enquadrado nesse aspecto, vem sendo considerado um fator muito influente na compreensão de textos.

O *contexto pessoal* inclui conhecimento, atitudes e fatores emocionais do leitor ou ouvinte. Recentes investigações têm mostrado que o conhecimento do receptor influencia o processo de compreensão. Quando se tem um alto domínio do assunto, é possível prestar mais atenção aos detalhes textuais do que as pessoas com baixo domínio do assunto. Imagina-se a seguinte situação: os estudantes de uma determinada turma recebem um texto visual cujas imagens estão relacionadas às ações dos jogadores em uma partida de futebol. A partir daí, solicita-se da turma a extração de inferências decorrente do que se consegue compreender. Apenas aqueles receptores que já possuem um conhecimento acerca desse assunto, são capazes de formular opiniões, expressar suas atitudes e emoções mediante às gravuras, terão condições de desenvolver a tarefa solicitada. Então, conclui-se que, não apenas fatores cognitivos exercem influência sobre a compreensão do texto e a extração de inferências, mas também fatores emocionais. Os textos não contêm somente informações, incluem, além disso, opiniões, atitudes e sentimentos. Conhecimentos, atitudes e fatores emocionais, constituintes dos contextos pessoais, são importantes condições subjetivas para a extração de inferências durante a compreensão textual.

Figura 6: Tipos de contexto



Fonte: Elaboração própria.

Os contextos social e cultural encontram-se intimamente correlacionados. Sociedade e cultura apoiam a construção dos conhecimentos pelos sujeitos, conforme as situações vividas, o que também possibilita interligar um ao outro.

A informação sociocultural é, então, parte importante do conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual e na produção de inferências. Inferências são geradas a partir dos conhecimentos prévios que, por sua vez, são construídos com base no conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Assim, as pessoas que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes.

✓ **Considerando** o contexto sociocultural, escreva uma observação descritiva para cada uma das imagens inicialmente observadas nesta unidade, dando ênfase aos elementos que as compõem.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

3. INFERÊNCIAS SOCIOCULTURAIS

Chama-se *inferência sociocultural* uma conclusão que relaciona uma informação nova a outra anterior e inserida em um determinado contexto. O entendimento construído origina-se do contato com o texto; está relacionado aos valores da classe social ao qual a pessoa pertence, às experiências, à formação individual e social e à vivência do leitor. Esse conjunto de informações associa-se ao contexto que lhe deu origem.

Identificam-se três níveis de inferências socioculturais:

- 1º) inferência relacionada à compreensão do texto;
- 2º) inferência fundamentada em conhecimentos compartilhados;
- 3º) inferência que envolve a percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais.

Os três níveis compõem a inferência sociocultural de forma unificada. Todos eles são inerentes ao conhecimento de mundo associados às diferenças de classe social. Não há uma nítida separação entre um e outro nível, mas todos sofrem interferência do contexto sociocultural na produção da leitura, desde a compreensão até o julgamento crítico.

✓ **Retome** os títulos iniciais propostos para cada uma das três fotografias incluídas na *Unidade II*, bem como as explicações construídas acerca do contexto sociocultural de cada uma, para identificar o nível de inferência que tem se destacado mais nas suas reflexões. Organize um parágrafo que explique por que isso pode estar acontecendo.

4. FOTORREPORTAGEM

A *fotorreportagem* é um gênero discursivo pertencente à esfera jornalística; é uma reportagem na qual as fotografias constituem a parte principal, embora possam ser acompanhadas de legendas ou de um pequeno texto explicativo.

Assim, a fotorreportagem integra-se a outros gêneros jornalísticos e é cada vez mais utilizado em veículos impressos e digitais. Sabemos que foi inicialmente utilizada na Alemanha, na década de 1920, se expandiu com a ascensão do regime nazista, mas rapidamente foi divulgada mundo afora e na atualidade são amplamente utilizadas.

Observa-se que nesse gênero, utilizado tanto em revistas quanto em jornais, textos escritos e imagens são coordenadas a fim de cumprir com os objetivos do fotojornalismo. Ou seja: as imagens são orientadas de acordo com as informações que se quer divulgar. Isso significa que há uma construção discursiva no modo como os dados verbais e visuais são compostos.

É possível notar que a fotorreportagem tem uma natureza narrativa a qual se relaciona, diretamente, com fatos marcados histórica e socialmente cuja apresentação se dá por meio de uma sequência de quadros (fotos).

✓ Ao considerar essas características, **escreva uma legenda** para cada uma das fotografias abaixo e, ao final, produza um parágrafo para fazer uma síntese dos acontecimentos retratados nas imagens. Esse conteúdo imagético deve ser mostrado a um colega ou familiar para que você possa comparar se houve diferenças nas percepções.

Manchete: **O tsunami que tomou as ruas pela Educação**

Fotorreportagem de Carol Ferraz, produzida em 2019.

Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2019/05/fotorreportagem-o-tsunami-que-tomou-as-ruas-pela-educacao/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

Figura 7: Fotorreportagem "O tsunami que tomou as ruas pela educação"





Aula 2 – Vamos analisar detalhadamente uma fotorreportagem?

- A seguir, está outro exemplo de fotorreportagem. Você aprenderá a fazer uma leitura analítica que favoreça a compreensão do texto. Depois, discuta com os colegas ou familiares o conteúdo lido e responda à questão que segue.

Figura 8: Sem direito de sonhar - 1



Sem direito de sonhar

Texto: *Bruna Obadowski*

Fotografias: *Bruna Obadowski*

De longe vejo uma criança brincando com os pés na lama. Paro e observo atentamente por vários minutos. É uma mistura de água da chuva com o esgoto. Ele pula e volta para trás várias e várias vezes incansavelmente na tentativa de não a tocar. Frustrada. Não há como não tocar a lama e o esgoto que tomam conta e cortam a rua. Ele volta então para trás, pega sua motoca cor de rosa e tenta, mais uma vez, atravessar. Desiste e, por fim, atravessa com os pés no esgoto carregando sua motoca na cabeça.

Pode parecer pouco, quase nada para muitos, mas essa é a representação de mais um dia no cotidiano de famílias que foram obrigadas a deixar suas casas para viver às margens de um córrego cujo a insalubridade toma conta. Longe de ser um ano comemorativo nas suas

várias possibilidades, Cuiabá chega nos seus 300 anos com mais uma ação que mutila a humanidade dos que mais necessitam de políticas públicas.

No último dia 06, cerca de 20 famílias foram despejadas de seus lares durante uma operação de reintegração de posse no Residencial Jonas Pinheiro 3, tudo acompanhado pela prefeitura de Cuiabá. A ação foi concebida e autorizada após a solicitação da empresa responsável pela construção do residencial. Para além dos meios legais, questionáveis segundo os advogados, não há razão alguma que justifique a permissão de deixar qualquer criança na insalubridade, sobretudo, por aqueles que deveriam preservar e promover os direitos dos cidadãos, condizente com o Estado democrático de direito ao qual vivemos hoje no Brasil.

Figura 9: Sem direito de sonhar - 2



Bruna Obadowski

Entre as 20 famílias despejadas do condomínio, uma delas é a de Edlaine, 40 anos. Ela e seus três filhos – 5, 9 e 11 anos, respectivamente – moravam no residencial há cerca de dois anos. Edlaine é a representação de muitas mulheres brasileiras, cujo fardo pautado no patriarcado e no machismo estrutural, a estimulam e obrigam por conta das construções sociais, a seguir sozinha com a lida da família, seu sustento e seus cuidados, mesmo que

sem muitas condições econômicas para tal. Hoje, Edlaine vive de bicos fazendo e vendendo roscas de batata e, segundo ela, o despejo só fez piorar ainda mais a situação, pois perdeu toda a sua clientela.

Figura 10: Sem direito de sonhar - 3



Bruna Obadowski

Para além da problematização da moradia, uma questão cada dia mais grave no Brasil – somente em Cuiabá o déficit habitacional atinge cerca de 50 mil pessoas, é possível reconhecer e problematizar também a invisibilidade social a qual Edlaine e famílias como as dela são submetidas cotidianamente. Essa situação provoca um grande paradoxo em torno da invisibilidade social. Quando despejados são invisíveis espalhados em seus solitários percursos, mergulhados em suas fraturadas singularidades. Porém, se tornam gritantemente visíveis aos olhos do capitalismo quando ocupam espaços que deveriam ser deles por direito, por meio de políticas públicas efetivas para a população.

Figura 11: Sem direito de sonhar - 4

*Bruna Obadowski*

Segundo Edlaine, a prefeitura de Cuiabá chegou a oferecer três meses de assistência, seria um aluguel social. “O que eu faria depois de três meses? voltaria para as ruas?”

Edlaine vivia em uma casa de favor antes de ir morar no Residencial Jonas Pinheiro 3. Segundo ela, seria a concretização de um sonho, que mais uma vez, se esbarra na problemática do déficit habitacional. “Não estava roubando, matando ou mutilando a dignidade de ninguém, estava buscando o sonho da casa própria”.

São seus filhos que brincam em frente à sua nova moradia, agora no bairro Serra Dourada. Na nova casa, cedida por um morador do bairro, não há muito mais que alguns utensílios que a família vem ganhando nos últimos dias desde o despejo. Não há outro lugar para brincar, além da cama e da rua, onde não há asfalto, tampouco tratamento de esgoto, iluminação ou água encanada. Nem na rua, nem em casa. Nenhum serviço público de direito.

Além do déficit habitacional e da invisibilidade social, na semana que dois documentos importantes dedicados à proteção infantil estão fazendo aniversário – são 60 anos da Declaração Universal dos Direitos da Criança e 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança – é importante refletirmos como nossas crianças estão sendo tratadas, sobretudo, pelo poder público. Somente na família de Edlaine são três crianças, certamente com pelo menos um dos direitos fundamentais sendo violados.

Figura 12: Sem direito de sonhar - 5

*Bruna Obadowski*

Figura 13: Sem direito de sonhar - 6

*Bruna Obadowski*

Figura 14: Sem direito de sonhar - 7

*Bruna Obadowski*

Figura 15: Sem direito de sonhar - 8

*Bruna Obadowski*

Na casa não há banheiro para as necessidades fisiológicas, tudo é improvisado no canto do pequeno cômodo. Não há dentro de casa qualquer proteção que isole dos ferros, da lama e das madeiras, tudo é de chão batido, o que deixa o interior da casa ainda mais insalubre, sobretudo, para o filho menor que tem problemas de saúde.

Figura 16: Sem direito de sonhar - 9



Bruna Obadowski

Aqui a brincadeira máscara e esconde a falta de possibilidade de se morar e se viver com o mínimo de dignidade. A televisão e os saltos no esgoto são manobras para se esconder o visível: a dor visceral de uma mãe cujo as possibilidades de proporcionar aos seus filhos uma vida digna, é quase nenhuma, é quase nula com o empurrão da desumanidade dos que estruturam apenas praças de concreto pela cidade.

Edlaine segue morando na casa doada por um morador na busca de uma vida mais digna e humana. Seus filhos frequentam a escola cotidianamente. Ela está vivendo de doações. Aos que quiserem colaborar, a redação da Lente se coloca à disposição para compartilhar o contato.

Figura 17: Sem direito de sonhar - 10



Disponível em: <http://alente.com.br/2019/11/18/sem-direito-de-sonhar/>. Acesso em 04 set. 2020.

✓ **Escreva** as suas impressões pessoais a partir das informações do texto. O conteúdo da fotorreportagem lhe fez pensar sobre algum tema específico? O que mais chamou sua atenção? A leitura teve alguma importância para você? Revelou algo novo, ampliou os seus conhecimentos? Você conseguiria relacionar o conteúdo da fotorreportagem a alguma situação vivida/conhecida no seu dia a dia? Elabore um único parágrafo para responder a todas as questões conjuntamente.

✓ **Enumere** as fotos encontradas no texto que acabou de ler, escolha duas delas e complete a ficha abaixo para identificar informações relacionadas aos conteúdos destacados em cada uma.

	Fotografia n°. _____	Fotografia n°. _____
Local retratado		
Atributo(s) do local		
Pessoa(s) retratada(s)		
Objeto(s) retratado(s)		
Atributo(s) da(s) pessoa(s)		
Tempo retratado (dia/noite)		
Tema em destaque		
Autor da fotografia		

✓ Ao considerar a fotorreportagem completa, incluindo texto e imagens, **explique** por que se pode afirmar que as pessoas retratadas no material jornalístico sofrem os impactos da “inviabilidade social”.

Aula 3 – Como explorar o contexto de produção da fotorreportagem?

• Após a leitura e análise textual, observe a estrutura da fotorreportagem e o contexto no qual ela foi produzida para responder aos questionamentos a seguir.

1) Há algum título na matéria jornalística? Qual?

2) Ao retomar a temática retratada, qual poderia ser o objetivo da fotorreportagem?

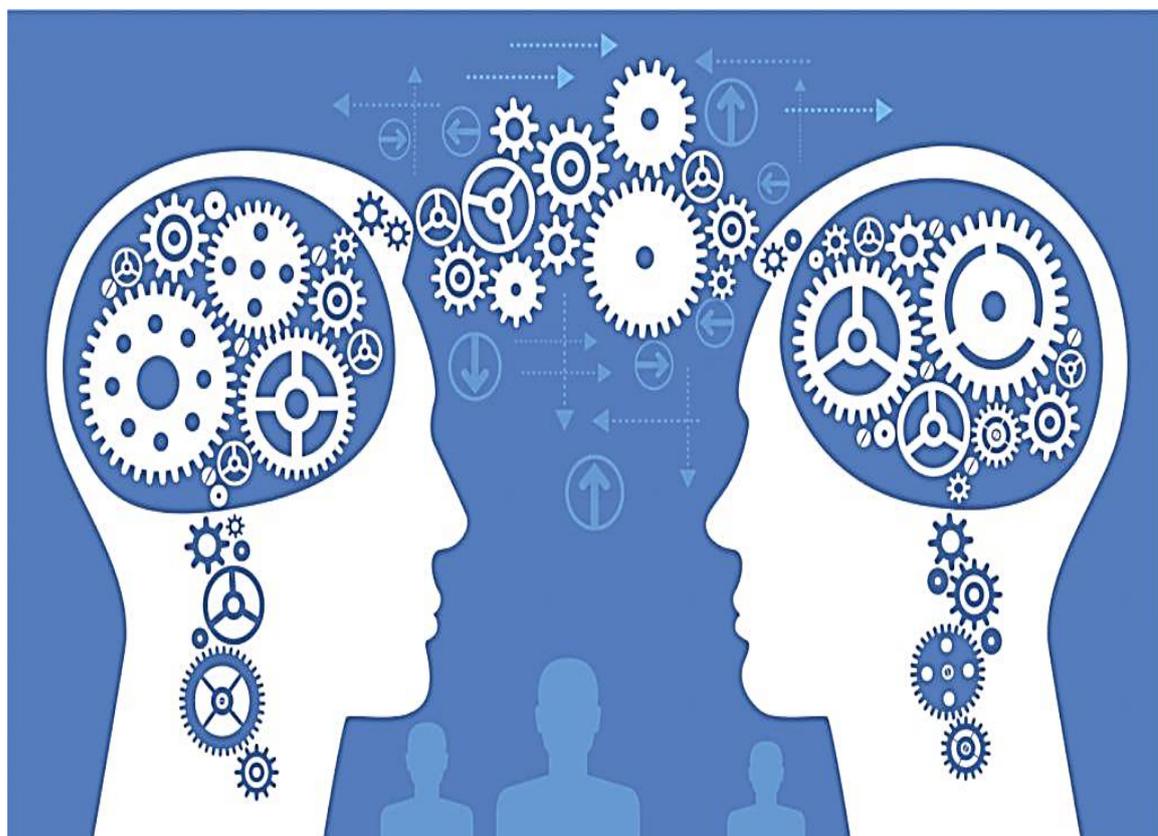
3) Por que foram utilizadas as imagens selecionadas para compor a matéria?

4) Ao considerar o foco observado em cada fotografia, os elementos colocados em destaque, a composição de cada uma, o que as imagens indicam a você?

5) Explique qual relação você observa entre as imagens e o título da fotorreportagem.

6) Quais os principais aspectos sociais retratados no texto verbal? Esses aspectos estão em equilíbrio com as imagens? Sem as imagens, o material jornalístico teria o mesmo impacto? Por quê? Elabore um único parágrafo para responder às questões.

UNIDADE III – Construção de Inferências



Aula 1 – Como compreender a(s) temática(s) de discussão em fotorreportagens?

Para o desenvolvimento das atividades encontradas nesta unidade, siga os passos a seguir.

I. Individualmente, você deverá realizar “entrevistas” com a família, colegas e vizinhos, buscando identificar as questões sociais que são mais preocupantes no cotidiano da sua comunidade.

II. Após a coleta de dados, organize uma lista com as temáticas sociais citadas por seus entrevistados.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

III. Selecione os **cinco** assuntos mais comentados e preencha as lacunas abaixo com uma palavra-chave que os resuma.

_____	_____
_____	_____

Aula 2 – Vamos “ligar os pontos”?

- Agora é a sua vez... De acordo com o resultado da atividade desenvolvida na *Aula 1*, responda às questões propostas abaixo.

1) Selecione uma das palavras-chave escritas nas lacunas e elabore um tema social de interesse para sua comunidade.

- Com base nessa temática, realize a representação dela por meio de imagens de acordo com a sua escolha:

1ª opção: Faça uma pesquisa em jornais, revistas ou na internet e busque uma foto que possa representar, de forma clara e objetiva, a sua temática.

2ª opção: Use a criatividade e elabore uma imagem/desenho que possa corresponder ao detalhamento de sua temática.

2) Apresente o resultado neste quadro:



3) Caso essa representação pudesse compor uma fotorreportagem que seria exposta em sua escola, o que os leitores pensariam? Escreva três supostas interpretações que seriam extraídas a partir de uma primeira leitura.

A) _____

B) _____

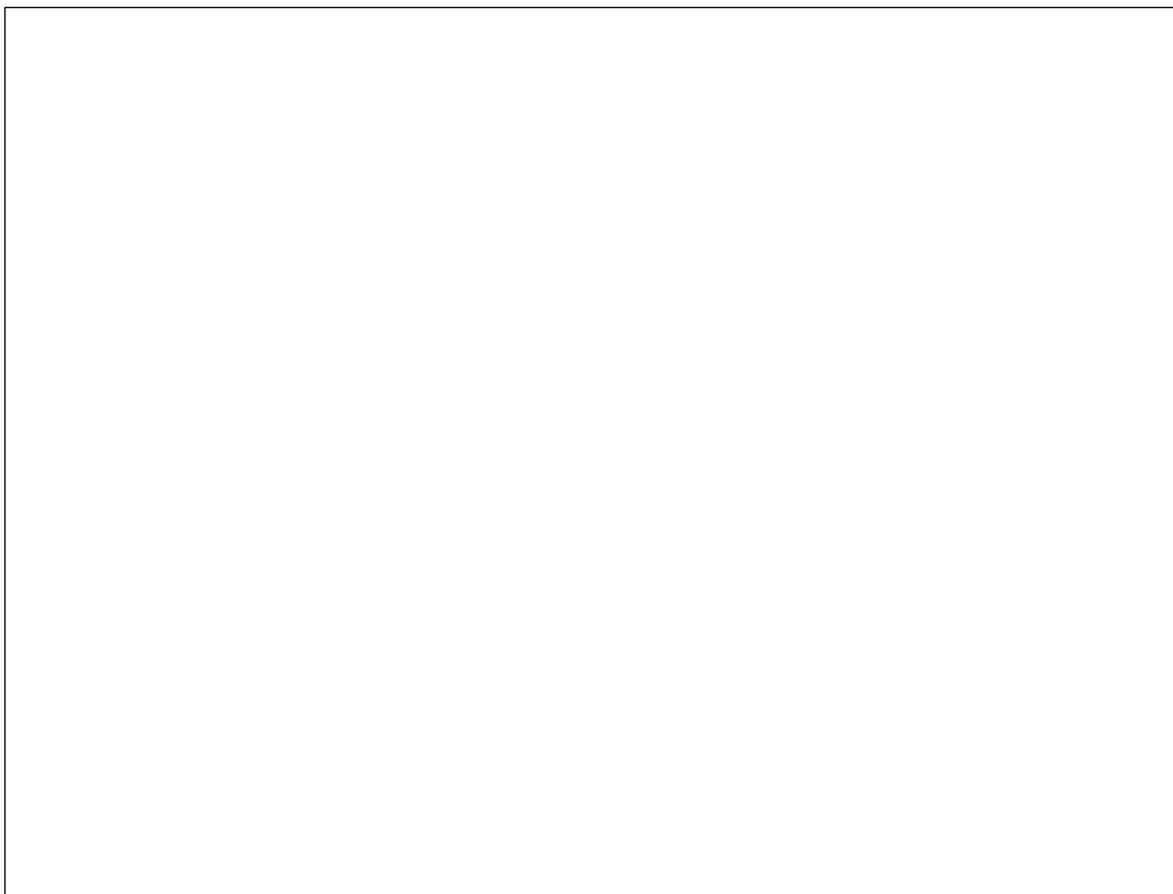
C) _____

Aula 3 – Sabe planejar a produção de fotorreportagem?

- Retome as suas anotações, as atividades das *Aulas 1 e 2*, leia atentamente os enunciados e realize o que for solicitado.

1) Defina uma temática de interesse para a comunidade social na qual você se encontra inserido, elabore um **título** e uma **legenda** para a fotorreportagem que será produzida. Ao final desta aula, revise o que for incluído aqui, caso considere necessário fazer algum ajuste.

2) De acordo com a resposta da questão anterior, busque em jornais ou revistas, uma gravura que corresponda ao que está sendo apresentado no conteúdo linguístico da produção elaborada e cole no espaço a seguir:



■ O planejamento da fotorreportagem requer prever quais serão as pessoas retratadas na imagem (escolhidas devido à importância delas para a temática em discussão), o cenário no qual as pessoas estarão incluídas e os objetos que precisam estar ligados a elas (o ambiente e os objetos ajudam a caracterizar o contexto situacional), as ações que poderão ser retratadas (podem se referir a atos individuais, a eventos sociais ou a acontecimentos específicos) e ainda o momento que será retratado, ou seja, considere o tempo cronológico, histórico ou psicológico que estará em destaque.

■ Na composição de uma fotografia, recursos técnicos colaboram com a representação desses elementos, como: a luminosidade, o ângulo, a pose etc., pois eles permitem que sejam organizados o contraste, a profundidade, a posição e o plano de enquadramento dos objetos, pessoas e ambientes que serão retratados. Os fotógrafos profissionais dominam várias técnicas, mas você, se quiser, pode utilizar alguns recursos que se encontram disponíveis na internet, pois fotografar é uma atividade expressiva que promove a produção de sentidos a partir das relações estabelecidas entre o mundo externo e o mundo interno daquele que fotografa.

■ **Algumas dicas são bem úteis:**

1ª) Fotografia é luz, e luz é emoção. Pense se vale mais a pena usar uma *luz dura*, aquela que incide diretamente sobre o objeto fotografado, como algo que está sob o sol em um dia sem nuvens, ou uma *luz suave*, aquela que gera sombras sem contornos nítidos, quando não dá para saber quando elas começam ou terminam.

Figura 18: Fotografia com luz dura



Foto de Mara Lanza,

2017

LUZ DURA: define bem as sombras, dá sensação de peso, tensão e cria contrastes.

Figura 19: Fotografia com luz suave

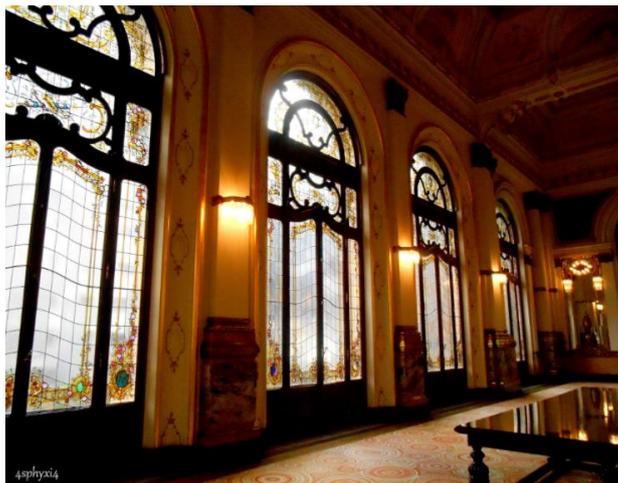


Foto de Jaqueline Campos,
2015

LUZ SUAVE: suaviza as
sombras, dá sensação de
leveza e tranquilidade e
atenua os contrastes.

2ª) Fotos com *perspectiva* e *ângulos* bem planejados tornam o resultado mais nítido e surpreendente. A perspectiva se refere à dimensão dos objetos e pessoas no espaço em que se encontram; e os diferentes ângulos marcam a localização deles com maior ou menor detalhe.

Figura 20: Uso de perspectiva na fotografia

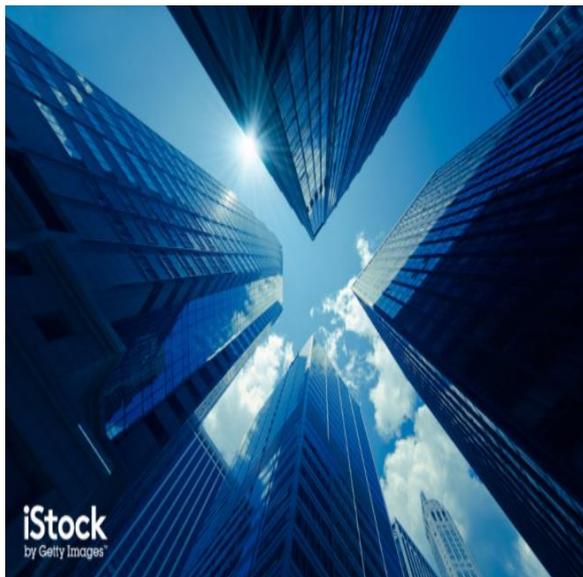


A perspectiva é o que coloca os objetos e as pessoas em uma posição diferente.

Na imagem ao lado, a câmera é colocada de baixo para cima e recorta o corpo para criar profundidade à imagem e gerar uma articulação entre a imagem da rede e a paisagem ao fundo. Embora a dimensão de cada objeto seja bastante diferente, foi possível colocar os pés sobre o sol, pois foi construída uma relação espacial entre as imagens.

Disponível em: <https://www.designerd.com.br/perspectiva-e-angulo-para-fotos-como-inovar-e-fugir-do-lugar-comum/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Figura 21: Uso dos ângulos na fotografia



O ângulo marca a localização específica em que a foto foi produzida. A escolha por um ângulo diferenciado possibilita obter resultados totalmente distintos. Na foto ao lado, ao colocar a câmera abaixo dos prédios e mostrar os ângulos encontrados nas pontas de cada um dos quatro edifícios, configura-se um longo caminho que se assemelha a um túnel, que se abre a partir das pontas superiores.

Disponível em: <https://www.designerd.com.br/perspectiva-e-angulo-para-fotos-como-inovar-e-fugir-do-lugar-comum/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

3ª) O *foco* é essencial na produção de uma foto de qualidade. A área em foco é aquela que está mais nítida em uma imagem. Os recursos para obter adequado foco dependem do equipamento que está sendo utilizado. Quando se quer colocar um objeto ou um grupo de pessoas em foco, pode-se organizar uma pose. Quando se observa as duas fotos produzidas por Izabel Sanches (fig. 22 e 23), em 2018, observam-se algumas diferenças.

Figura 22: Composição com foco no conjunto



Disponível em: <https://lightroombrasil.com.br/como-fazer-fotos-interessantes-de-grupos/>.

Acesso em: 05 jan. 2021.

Na figura 22, a posição dos corpos e o arranjo dos gestos, associado ao vestuário, configura uma cena que tem alguns elementos em plano central, enquanto outros se colocam mais distantes, quase fora de foco, o que não acontece na próxima foto.

É possível comparar a posição dos corpos da figura 22 com a da figura 23 (a seguir) e identificar algumas diferenças.

Figura 23: Adolescentes



Disponível em: <https://lightroombrasil.com.br/como-fazer-fotos-interessantes-de-grupos/>.

Acesso em: 05 jan. 2021.

Na figura 23, o foco é colocado igualmente nas quatro pessoas representadas, gerando uma percepção de igualdade entre os elementos retratados, principalmente porque não há profundidade na foto, todos os adolescentes estão lado a lado. Como as roupas não estão coloridas, isso acaba por reforçar essa semelhança entre os jovens retratados.

Obs. Para realizar o que as atividades 3 e 4 solicitam, retome também os conteúdos estudados na *Unidade II*.

3) Analise os recursos técnicos utilizados na imagem abaixo e explique como eles colaboraram para a construção de inferências. Elabore um único parágrafo para compor suas observações.

Figura 24: Fotografia "Lixo levado pela maré na praia de São Conrado no Rio"



Foto de Ricardo Gomes, na praia de São Conrado, Rio.

Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1687992431027172-lixo-levado-pela-mare-na-praia-de-sao-conrado-no-rio>. Acesso em: 4 de jan.2021.

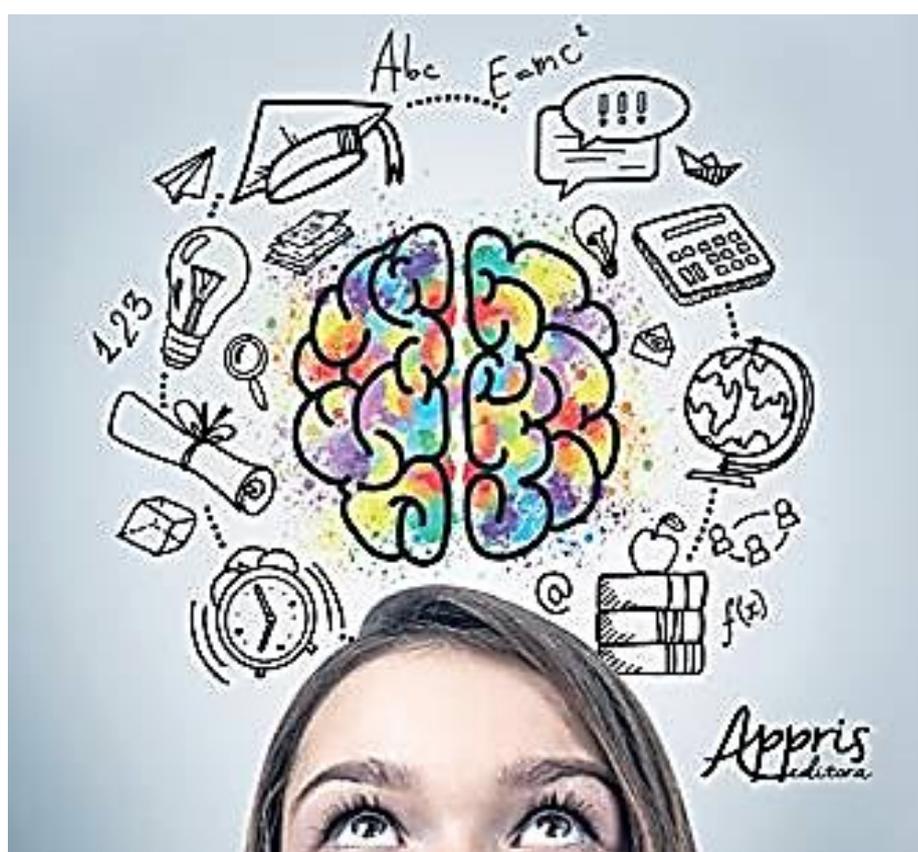
4) Agora, apresente a sua produção a outra pessoa (um colega, um amigo, um parente etc.) e solicite a expressão de uma conclusão obtida a partir da fotorreportagem elaborada por você (questão 2 desta aula). Após a interação, faça comentários avaliativos acerca das contribuições dadas e anote, em resumo, o que foi identificado por seu interlocutor, principalmente em relação às inferências construídas por ele.

UNIDADE IV –

Avaliando o

Processo de

Produção



Aula 1 – Você costuma utilizar estratégias de leitura?

• Nesta aula, vamos rever as estratégias que costumam ser utilizadas na leitura, compreensão e construção de inferências a partir de uma fotorreportagem.

✓ Complete a sequência numérica com as expressões dos retângulos.

Relacionar as imagens a um contexto

Ativar seus conhecimentos prévios

Identificar um tema

Leitura da legenda / texto de apoio

Contato inicial com a imagem

Elaborar inferências

Extrair possíveis interpretações

Associar a temática a sua realidade

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

✓ Agora, justifique a ordenação que você elaborou. Por que seguiu a sequência acima?

Aula 2 – Por que é importante comparar informações?

- Como você faria a releitura da fotorreportagem abaixo, composta apenas por imagens? Para fazer isso, considere os exercícios propostos a seguir.

Figura 25: Fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício (2)



Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/transmidia/maos-a-obra-uma-fotorreportagem-sobre-o-trabalhador-e-seu-oficio-2950933e.html> . Acesso em: 16 set. 2020.

✓ Elabore um texto para acompanhar a imagem acima, explicitando os objetivos de sua produção. O que cada foto parece representar? Haveria uma relação entre elas? Em quais aspectos elas se diferenciam?

✓ Sobre as profissões que ilustram a fotorreportagem em análise, responda:

1) Qual delas se diferencia das demais em relação ao reconhecimento do nível social no qual está inserido o profissional que atua nesta área?

2) Em sua opinião, há diferenças salariais entre essas profissões? Em caso positivo, por que isso acontece?

3) Dois profissionais utilizam luvas na execução do seu trabalho.

a) Quem são eles?

b) Por que eles fazem uso desse equipamento de proteção?

c) Para você, quais outros trabalhadores também precisariam estar protegidos? Por quê?

4) Quais profissões oferecem mais oportunidades na vida futura desses profissionais?

Elabore um curto comentário para justificar a sua resposta.

Aula 3 – O que aprendi ao longo das atividades?

- Para fazer uma análise das impressões formuladas após o estudo do conteúdo e uma avaliação de todo processo de aprendizagem, enfatizando a construção e explanação das inferências, responda às questões que se seguem.

1) De que maneira os assuntos relacionados aos aspectos sociais podem facilitar a produção de uma fotorreportagem?

2) Diante do que foi proposto, qual a relevância dos contextos sociais presentes em sua realidade cotidiana para a produção de textos jornalísticos? Justifique.

3) Qual o papel das imagens na construção, leitura e compreensão de uma fotorreportagem?

4) Como as fotorreportagens podem colaborar para a compreensão e produção de inferências socioculturais?

REFERÊNCIAS

Como fazer fotos interessantes de grupos. **Lightroombrasil**. Disponível em: <https://lightroombrasil.com.br/como-fazer-fotos-interessantes-de-grupos/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Leitura: Inferências e Contexto Sócio-Cultural**. Dezembro 1988. 235. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 1988. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

FERRAZ, Carol. **O tsunami que tomou as ruas pela Educação**. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2019/05/fotorreportagem-o-tsunami-que-tomou-as-ruas-pela-educacao/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

JORNAL A HORA. História da Festa Junina. Disponível em: <https://jornalahora.com/2018/06/25historia-da-festa-junina>. Acesso em: 25 jun.2018.

Lixo invade praia de São Conrado, no Rio. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1687992431027172-lixo-levado-pela-mare-na-praia-de-sao-conrado-no-rio>. Acesso em: 4 de jan.2021.

Mãos à obra: uma fotorreportagem sobre o trabalhador e seu ofício. **Folha de Londrina**. 2019. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/transmidia/maos-a-obra-uma-fotorreportagem-sobre-o-trabalhador-e-seu-oficio-2950933e.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

OBADOWSKI, Bruna. **Sem direito de sonhar**. Disponível em: <http://alente.com.br/2019/11/18/sem-direito-de-sonhar/>. Acesso em: 04 set. 2020.

Perspectiva e ângulo para fotos: como inovar e fugir do lugar comum. **Designerd**. Disponível em: <https://www.designerd.com.br/perspectiva-e-angulo-para-fotos-como-inovar-e-fugir-do-lugar-comum/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental**. 1 ed. 1ª reimpr. Chapecó: Argos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

Uma viagem no tempo: Rio de Janeiro, 1988. **EL País**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/25/album/1564050744_857119.html#foto_gal_14. Acesso em: 05 jan. 2020.

ANEXO

1 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.

Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.

Nível ¹	Descrição do Nível
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="576 360 1326 389">• Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.<li data-bbox="576 394 1257 423">• Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.<li data-bbox="576 427 1305 486">• Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.<li data-bbox="576 490 1062 519">• Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Saeb. Disponível em: <https://bit.ly/2Wa805D>. Acesso em: 02 jul. 2020.