

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE LETRAS E ARTES - CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

KARINA DA SILVA SOUZA

**MEDIAÇÃO E LEITURA DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO EM UMA TURMA
DE SEXTO ANO**

Rio Branco – AC
2020

KARINA DA SILVA SOUZA

**MEDIAÇÃO E LEITURA DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO EM UMA TURMA
DE SEXTO ANO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Linha: 2 – Texto e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiane Castro dos Santos

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S729m Souza, Karina da Silva, 1987 -

Mediação e leitura do texto multissemiótico em uma turma do sexto ano / Karina da Silva Souza; orientador: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos. Rio Branco, 2020.

126 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Linha 2: Texto e Ensino. Rio Branco, Acre, 2020.

Inclui referências.

1. Leitura 2. Mediação 3. Multimodalidade I. Santos, Tatiane Castro dos (orientadora)
II. Título

CDD: 400

KARINA DA SILVA SOUZA

**MEDIAÇÃO E LEITURA DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO EM UMA TURMA
DE SEXTO ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Letras (PROFLETRAS), na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Linha: 2 – Texto e Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiane Castro dos Santos

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Tatiane Castro dos Santos (Ufac)

Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Roberto Paiva (Ufopa)

Examinador Externo

Prof.^a Dra. Rosane Garcia Silva (Ufac)

Examinador Interno

Às minhas filhas Taysla da Silva Abreu, Esther da Silva Abreu e Sarah da Silva Abreu, por serem as âncoras que me prendem à vida, pelos abraços e beijos cheios de carinho, pelos sorrisos sinceros que coloreem os meus dias. Vocês sempre serão o meu maior motivo. Esse trabalho é por vocês.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu maior sustentador, por todo o cuidado e amor a mim dispensados, não permitindo nunca que eu caísse ou parrasse, mesmo quando eu quis muito.

À minha orientadora, Professora Dra. Tatiane Castro dos Santos, pela paciência e amor com que me ensinou e ajudou durante todo o curso. Pelo ouvido amigo em dias de desespero e pelo contínuo incentivo. Nunca vou esquecer o “vamos conseguir”. Obrigada por acreditar em mim.

Aos professores do Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por compartilharem conhecimentos, sonhos, café e risadas. Vocês são incríveis.

Às equipes e professores das escolas, colegas que abriram as portas para mim e para a pesquisa, sempre me ajudando sem medirem esforços e por contribuírem de maneira excelente.

Às minhas amigas Sâmia Oliveira e Rosseline Muniz, por estarem sempre comigo, chorando e sorrindo, ouvindo meus lamentos e medos, por me incentivarem e nunca terem soltado a minha mão. Deus me deu vocês.

Às minhas amigas Carmen, Mychelle e Evanéa, presentes do mestrado, por terem feito o curso ser mais leve, bonito e inesquecível.

Ao Adonai Oliveira, pai de minhas filhas, que sempre me incentivou e orou para que eu pudesse concluir esse trabalho.

Ao meu pai, Manoel Ferreira Souza, em memória, meu primeiro e grande incentivador e admirador de tudo o que fiz. Esse trabalho também é pra você.

Trago dentro do meu coração
Como num cofre que não se pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi
Através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto,
É pouco para o que eu quero.

Álvaro de Campos

RESUMO

O ensino da leitura na escola tem sido tema de discussão ao longo dos anos. Muitas vezes relegada a um segundo plano, as práticas pedagógicas realizadas nem sempre favorecem ou permitem o desenvolvimento do aluno. Esse distanciamento entre o perfil do aluno leitor que a escola quer formar e o que se faz para alcançar esse objetivo pode estar na maneira como a leitura é ensinada na sala. Sendo assim o objetivo geral deste trabalho foi discutir o ensino da leitura do texto multissemiótico e a importância da mediação do professor nas atividades que buscam formar leitores competentes na escola. Para isso, além dos estudos teóricos, foi aplicada uma proposta de intervenção pedagógica estruturada em Unidades Básicas de Leitura, voltadas para a leitura do texto multissemiótico e a utilização de estratégias de leitura. As atividades foram desenvolvidas em uma escola pública da rede estadual de Rio Branco-Acre, em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. A proposta de intervenção consistiu na realização de uma atividade de leitura e interpretação e de uma aula virtual com a utilização de estratégias de mediação, baseada nos gêneros charge, tirinha, anúncio publicitário, infográfico e conto. A sequência didática utilizada resultou em um caderno de Unidades Básicas, o qual pode auxiliar professores a iniciar o trabalho com a leitura do texto multissemiótico. Buscou-se aporte teórico em vários estudos, dentre os quais destacam-se Isabel Solé (1998), que apresenta as estratégias de leitura; Stela Maris Bortoni-Ricardo (2010) que a traz a discussão sobre a mediação do professor e a construção de andaimes no processo de leitura compartilhada; e Roxane Rojo (2009) com a discussão sobre multissemioses e multiletramentos. A aplicação da proposta permitiu confirmar o fato de que a presença do professor no processo de mediação, para ajudar o aluno a encontrar respostas e construir sentido para o texto lido, é essencial. Ao lerem com o direcionamento do docente, conseguiram observar pontos mais específicos, fazer análises e inferências, realizando assim, uma interpretação mais consistente. Considera-se que a apropriação de estratégias que favoreçam a leitura e compreensão por parte do professor e dos alunos pode contribuir com uma melhor formação de alunos leitores na escola.

Palavras-chave: Leitura. Mediação. Estratégias. Multimodalidade. Profletras.

ABSTRACT

Teaching reading at school has been a topic of discussion over the years. Sometimes relegated to a secondary level, the pedagogical practices performed in the school do not favor or allow student development. That distance between the profile of the student reader that the school tries to create and what is done to achieve this goal may be in the way that reading is taught in the classroom. Thus, the general purpose of this work was to discuss the teaching of reading multisemiotic text and the importance of teacher mediation in activities that aim competent readers at school. For this, in addition to theoretical studies, was applied a pedagogical intervention organized in Basic Units of Reading, focused on reading the multisemiotic text and the use of reading strategies. The activities were developed in a public Elementary School in the Rio Branco-Acre (Brazil), in a class of sixth grade of Elementary School. The intervention proposal consisted of a reading and interpretation activity and a virtual class with the use of mediation strategies based on the genres cartoon, comic strip, advertising and tales. The didactic sequence used resulted in a notebook of basic units, which can help teachers to start the work with the reading of the multisemiotic text. Theoretical support was sought in several studies, among which stand out Isabel Solé (1998), who presents reading strategies; Stela Maris BortoniRicardo (2010) who brings the discussion about the mediation of the teacher and the construction of scaffolding in the process of shared reading; and Roxane Rojo (2009) with the discussion on multisemiosis and multibrilling. The application of the proposal allowed to confirm the fact that the teacher's presence in the mediation process is essential, to help the student to find answers and build meaning for the text read. When they read with the teacher's guidance, they were able to observe more specific topics, analyzes and inferences, thus giving more consistency to their interpretations. It is considered that the appropriation of strategies that favor the reading and understanding on the part of the teacher and the students can contribute to a better formation of student readers at school.

Keywords: Reading. Mediation. Strategies. Multimodality. Profletras.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Níveis de alfabetismo segundo escala INAF – Comparativo antes e depois da revisão e 2005.....	37
Quadro 2 –	Escala de proficiência do INAF	38
Quadro 3 -	Matriz dos descritores de Língua Portuguesa.....	41
Quadro 4 -	Escalas de proficiência.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Níveis de alfabetismo no Brasil, conforme INAF (2001-2018).....	39
Tabela 2 -	Metas projetadas – 5º ano – Município.....	44
Tabela 3 -	Metas projetadas – 5º ano – Estado	44
Tabela 4 -	Metas projetadas – 9º ano – Estado	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	IDEB – 5º ANO – Município de Rio Branco.....	42
Gráfico 2-	IDEB – 5º ano – Escolas estaduais.....	43
Gráfico 3-	IDEB – 9º ano – Acre.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Anúncio publicitário do shampoo Seda	81
Figura 2 -	Tirinha do Cascão em “Mãe é mãe!”	82
Figura 3 -	Charge Fique em casa.....	83
Figura 4 -	Campanha publicitária contra o Coronavírus.....	83
Figura 5 -	Tirinha do Gaturro.....	84
Figura 6 -	Charge O labirinto da memória.....	86
Figura 7 -	Infográfico Estágios do Alzheimer	87
Figura 8 -	Infográfico Estágios do Alzheimer	88
Figura 9 -	Print do conto Guilherme Augusto Araújo Fernandes.....	89
Figura 10 -	Resposta de aluno participante.....	94
Figura 11 -	Resposta de aluno participante.....	95
Figura 12 -	Resposta de aluno participante.....	96
Figura 13 -	Resposta de aluno participante.....	97
Figura 14 -	Resposta de aluno participante.....	98
Figura 15 -	Resposta de aluno participante.....	98
Figura 16 -	Resposta de aluno participante.....	100
Figura 17 -	Resposta de aluno participante.....	102
Figura 18 -	Resposta de aluno participante.....	103
Figura 19 -	Resposta de aluno participante.....	104
Figura 20 -	Resposta de aluno participante.....	105
Figura 21 -	Infográfico Estágios do Alzheimer	109
Figura 22 -	Produção de aluno participante.....	113
Figura 23 -	Produção de aluno participante.....	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL	21
2.1 Conceitos e relações.....	21
2.1.1 Alfabetização e letramento: distinções e relações	30
2.2 As avaliações em torno da alfabetização e do letramento da população.....	35
3 LEITURA	50
3.1 O que é leitura?.....	50
3.2 O ensino da leitura na escola.....	56
3.3 A leitura do texto multissemiótico.....	59
3.4 As estratégias de leitura.....	65
4 METODOLOGIA.....	73
4.1 Caracterização da pesquisa.....	73
4.1.1 Abordagem dos dados.....	73
4.1.2 Natureza	74
4.1.3 Procedimentos	74
4.1.4 Descrição do corpus	76
4.2 Proposta de intervenção	77
4.2.1 Apresentação da proposta de intervenção	78
4.2.2 As etapas previstas.....	79
Etapa 1: Diagnóstico.....	80
Etapa 2: Leitura e mediação	84
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	91
5.1 Relato e discussão da etapa 01 – Sondagem.....	93
5.2 Exercício de leitura com direcionamento	101
5.3 Relato e análise dos resultados da etapa 03	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

A escola é a instância oficialmente responsável por preparar o aluno para o exercício de diversas práticas em toda a sua vida, envolvendo a sua formação como ser humano e como cidadão, incluindo o seu papel participativo. Para todas as habilidades, conteúdos e disciplinas que vai estudar, o aluno precisa da seguinte base: o domínio pleno da leitura e da escrita. É quase uma convenção social acreditar que o fato de a criança estar na escola já assegura que adquira todas as habilidades e saia de lá com esse domínio consolidado. Por isso é que se luta tanto para garantir que todas tenham o acesso à escola. Porém, estar matriculado e frequentar a escola não significam que a criança esteja aprendendo ou que vá concluir as etapas de ensino de maneira satisfatória, no que diz respeito à aprendizagem.

Até meados dos anos 1950 e 1960, o índice de reprovação nas séries iniciais no Brasil era altíssimo, pois o aluno que não estivesse alfabetizado, já no primeiro ano, ficava retido na série (SOARES, 2008). O ensino era organizado no modelo seriado (dividido em séries) como é até hoje no ensino fundamental II e ensino médio, e criou um cenário de alto percentual de evasão, reprovação e distorção idade-série, que se arrastou por muito tempo. Acreditava-se que o fracasso estava relacionado à falta de interesse do aluno, mau comportamento, dificuldades cognitivas e pelo fato de a família não o acompanhar. Detectou-se, depois de longos anos, que o modelo utilizado não atendia às necessidades da sociedade, e o que se faz até hoje é buscar meios de sanar ou amenizar esse prejuízo.

Uma das principais propostas foi a divisão do ensino fundamental I em ciclos, incluindo o ciclo de alfabetização¹. Dessa forma, o aluno tem até o terceiro ano para

¹ Os ciclos foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte sem qualquer vivência escolar anterior. Assim, a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos. [...] O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo.

Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao

ser alfabetizado, dada a complexidade dos processos de alfabetização, o que resultou em uma diminuição na parcela de reprovação e possibilitou uma maior oportunidade de aprendizagem. A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, estabelece que esse processo seja antecipado, sendo realizado até o segundo ano do ensino fundamental, o que ainda gera muitas controvérsias e discussões.

Assim, o foco das atividades desenvolvidas durante esses anos é voltado para que a criança seja alfabetizada. Desse modo, maior parte do tempo deverá ser destinada a atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, em práticas de escrita e de leitura mais centradas na avaliação, para verificar se o aluno está ou não aprendendo a ler e a escrever.

No entanto, mesmo que se perceba uma preocupação com a alfabetização, através da reorganização do funcionamento, dos estudos realizados, da antecipação de algumas aprendizagens, entre outras medidas, essas práticas podem não resolver um problema: as dificuldades dos alunos com a leitura, questão que justifica o foco do direcionamento deste trabalho, visto que, quando lê, o aluno amplia sua visão de mundo, relaciona-se melhor com as questões e discussões a respeito do que acontece ao seu redor, estende o seu vocabulário e melhora a capacidade de assimilação do conhecimento.

Eis o objetivo maior da escola: formar alunos que sejam capazes de ler de maneira autônoma, não apenas para a realização das atividades escolares, mas para a participação significativa nas práticas sociais, de modo que possam refletir, refazer seu pensamento e o de outras pessoas, assegurar seus direitos e sua cidadania.

Os governos conseguiram ampliar as possibilidades de acesso e permanência da criança na escola, porém, as atividades propostas nessa instituição ainda não são totalmente voltadas para formar o tipo de leitor que consideramos ideal, ou seja, capazes de ler de maneira autônoma, não apenas para a realização das atividades escolares, mas para a participação significativa nas práticas sociais, embora isso não seja uma regra.

Ainda que a responsabilidade maior seja da escola, ideal seria que todas as crianças tivessem a oportunidade de desenvolver o hábito de ler em casa, no seio

familiar, com o incentivo dos pais e também com a vivência de momentos em que a criança pudesse interagir com livros e com a contação de histórias, por exemplo. No entanto, muitas crianças, por questões econômicas e sociais, só terão acesso a essas práticas de forma mais efetiva na escola, daí a necessidade de que sejam plurais e significativas.

Foucambert (1994) discorre acerca da necessidade de que se ampliem os espaços de oferta de materiais de leitura. A sociedade deixa a cargo da escola a função de responder pelas mais variadas demandas sociais, como, por exemplo, falar sobre violência juvenil, gravidez na adolescência, combate ao uso de substâncias entorpecentes, entre outros. No entanto, tal responsabilidade precisa ser estendida para além do perímetro denominado como comunidade escolar. O Estado precisa lançar políticas públicas que auxiliem as demais esferas sociais a cumprirem de forma mais efetiva esse papel.

A respeito da necessidade e importância de garantir que o sujeito continue lendo em outros espaços que não sejam a escola, o autor assegura que

[...] Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

Levando em conta que isso ainda não acontece em boa parte dos espaços, é possível entender e retirar parte da responsabilização dos processos desenvolvidos em sala de aula, visto que, na verdade, toda a comunidade deveria se ver como corresponsável pelo movimento educativo, encarado como restrito à escola.

Contudo, não é que as famílias apenas decidiram não realizar momentos em que as crianças leiam, ouçam histórias para dormir ou tenham contato com livros. Um dos fatores que inviabiliza a vivência de tais situações é o econômico, e a impossibilidade, para uma grande parte da população, de uma escolarização de longa duração. O acesso a bens culturais como bibliotecas, idas ao teatro, ao cinema ou mesmo a possibilidade de comprar um livro é, na maioria das vezes, restrito à famílias de alto poder aquisitivo. A grande maioria das pessoas apenas tem acesso a leituras religiosas, como a Bíblia, revistas distribuídas por comunidades evangélicas, que acabam não fazendo parte do universo de leitura da criança.

Assim, recai apenas sob a responsabilidade do professor o desafio de incentivar a criança a adquirir o hábito de ler. E, para agravar o quadro, na maioria das vezes, essa tarefa é delegada apenas ao professor de Língua Portuguesa.

Assimilado o fato de que a incumbência maior vai estar sempre sobre a escola, busca-se criar condições para que os alunos concluam o ciclo de escolaridade que compreende a educação básica, tendo consolidado as habilidades de leitura necessárias para a utilização em toda a vida. As equipes escolares, juntamente com os professores, planejam, acompanham os processos, avaliam e replanejam, na intenção de oferecer as melhores possibilidades de aprendizagem aos alunos. As redes municipais e estaduais, bem como órgãos de esfera nacional, encarregam-se de observar, a partir de avaliações em larga escala, os resultados do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, se os procedimentos adotados tem sido eficientes, a fim de gerar políticas públicas que possam recuperar as defasagens apresentadas nos resultados.

É a partir daí que começa a se delinear o problema desta pesquisa: Os índices revelados por essas avaliações, tanto as estaduais (SEAPE², PROA³) quanto as nacionais (SAEB), que terão um tópico explicativo na primeira seção. Os resultados apresentados para o Ensino Fundamental I, anos iniciais, são bastante satisfatórios, indicando que a quase totalidade dos alunos está entre o padrão adequado e o avançado, ou seja, possuem habilidades bem desenvolvidas e estão aptos a prosseguirem os estudos e ingressarem na etapa do Ensino Fundamental II, anos finais.

De acordo com a Orientação Curricular do Acre, documento da qual a Matriz que rege as avaliações locais é recorte, propõe-se que, ao final do quinto ano, o aluno tenha desenvolvido as seguintes capacidades (deverá estar apto a):

- a) Utilizar a linguagem oral de modo planejado em situações que favoreçam o progressivo domínio de registros formais.

² O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) foi criado em 2009, pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, para produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que políticas públicas educacionais pudessem ser desenhadas e implementadas. (Disponível em: <http://www.seape.caeduff.net>)

³ Programa de Avaliação da Aprendizagem (Proa), com três avaliações anuais das crianças matriculadas na 1ª série: a primeira, no início do ano, para orientar o professor no planejamento das aulas; a segunda, no final do primeiro semestre, para monitorar a evolução do desempenho dos alunos; e a terceira, no final do ano letivo, para medir os resultados. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>).

- b) Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes a diferentes gêneros selecionados para o ano, posicionando-se reflexiva e criticamente quanto aos sentidos construídos na leitura.
- c) Ler textos expositivos das diferentes áreas do conhecimento, utilizando procedimentos adequados de estudo do momento.
- d) Utilizar, em situações de escrita com diversas finalidades, os conhecimentos já construídos sobre aspectos convencionais (ortografia, acentuação, concordância, pontuação), buscando o maior ajuste possível aos padrões normativos da língua.
- e) Produzir textos de autoria, coesos e coerentes, correspondentes aos gêneros selecionados para o ano, planejados de acordo com diferentes situações comunicativas, buscando a melhor qualidade possível quanto a conteúdo e forma (ACRE, 2010, p. 25).

Pelo fato de que o aluno egresso do 5º ano vem alcançando resultados positivos nos testes realizados e de as instituições avaliadoras afirmarem que as matrizes dialogam diretamente entre si, entende-se que ele adquiriu o que precisava e está capacitado para continuar aprendendo.

No Acre, ainda não existe uma avaliação específica para os alunos de 6º ano, porém, em contato com as turmas ou em trocas de conversa com colegas professores, evidencia-se o seguinte: parte dos alunos não chega a essa série dominando as habilidades de leitura e escrita. Muitos ainda apresentam um nível semelhante aos da terceira série da alfabetização, leem de forma pausada, sílaba por sílaba, o que dificulta a compreensão geral de um texto, não conseguem encontrar informações explícitas em textos curtos, escrevem de maneira hipossegmentada, a qual Silva (1991, p. 33) define como “um enunciado escrito sem espaços em branco”, com ausência de pontos, vírgulas, parágrafos, entre outras limitações.

As numerosas turmas de 40 a 45 alunos por sala não permitem que o docente dedique a devida atenção ao aluno que ainda não consegue ler ou escrever de modo autônomo. Diante disso, o que pode ser feito, já que não é possível que o aluno “volte de série”? Como ensinar os conteúdos previstos para o ano, sem que ele domine as habilidades consideradas básicas? De que maneira o professor pode ajudar a fazer com que esses alunos consigam desenvolver melhor as habilidades necessárias para continuarem aprendendo, juntamente com o restante da turma? O que gera a disparidade entre o que os índices mostram e o que efetivamente acontece na escola?

Como possibilidade de uma entre tantas outras respostas a tais questionamentos, podemos citar a forma como o Ensino Fundamental, no Brasil,

está organizado e a ruptura entre as duas etapas. Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) as turmas são regidas por um professor Pedagogo, que ministra todas as disciplinas. Nos anos finais (6º ao 9º), cada disciplina é ministrada pelo especialista na área, somando nove disciplinas, e, portanto, nove professores diferentes, com cargas horárias diferentes. Com o professor de Arte, Religião e Língua Estrangeira, por exemplo, eles têm apenas um encontro por semana. A mudança brusca de um único professor que passa quatro horas por dia, vinte horas por semana, com quem a criança brinca, cria laços afetivos, muitas vezes até chama de “tia(o)”, para um grupo de vários professores diferentes, que estão sempre trocando de sala, correndo com as tarefas porque o tempo é resumido, muitos dos quais não permitem que o contato se estreite, não ultrapassando nem da porta da sala até o corredor, gera um impacto significativo na aprendizagem.

As mudanças na rotina, a passagem para a adolescência, a ampliação dos conteúdos, textos, tarefas e a transição sem preparo prévio para uma etapa nova e diferenciada, fazem com que o aluno busque sozinho a melhor maneira de reagir. Geralmente, nessa fase, os pais não acompanham tanto a trajetória escolar dos filhos, nem sempre vão até à escola perguntar ao professor sobre seu desenvolvimento e nem nas reuniões, o que pode fazer com que a criança entenda que pode continuar sempre como está, já que as cobranças não virão de nenhuma parte.

De acordo com a última edição da avaliação do Seape, realizada em 2016, o desempenho dos alunos no descritor 5, que se refere à habilidade de interpretar texto com auxílio de material gráfico, o percentual de alunos com acertos é de 63,8. É um número razoável, que tem se apresentado estável ao longo das avaliações. Essa é a média do estado, todavia, quando partimos para o resultado individual das escolas, os números baixam, pois essa habilidade, que envolve leitura de gráficos, tabelas, tirinhas e outros textos, é uma das que os alunos apresentam mais dificuldades, por exigir um grau mais alto de leitura e análise e envolver a presença de diferentes linguagens, que se inter-relacionam para dar significado ao todo do texto. A questão do raciocínio e das inferências, quando envolve diversas linguagens, exige uma maior ênfase nas aulas, por serem mais complexas de serem desenvolvidas.

Considerando essas reflexões, o objetivo geral deste trabalho é discutir o ensino da leitura do texto multissemiótico e a importância da mediação do professor

nas atividades que buscam formar leitores competentes na escola. As hipóteses levantadas para serem discutidas ao longo do estudo são as de que, parte dos alunos não chega ao sexto ano do Ensino Fundamental II com as habilidades necessárias bem desenvolvidas, principalmente as que se referem ao texto multissemiótico, cujos descritores demonstram menor percentual de acertos, pois apesar de os números das avaliações mostrarem um cenário tão positivo, eles ainda apresentam dificuldades. Trabalha-se, ainda, com a ideia de que a maneira como está acontecendo o ensino da língua materna nas duas etapas possui influência direta com os resultados de aprendizagem apresentados nas avaliações em larga escala.

Visando debruçar-se sobre o tema da pesquisa, os objetivos específicos são: estudar o ensino da leitura a partir da mediação e suas implicações no contexto escolar, aplicar uma proposta de intervenção organizada em Unidades Básicas de Leitura, adotando a perspectiva da leitura interativa e colaborativa, com foco no texto multissemiótico, utilizando os gêneros charge, tirinha, anúncio publicitário, infográfico e conto, analisar o papel da mediação no trabalho com a leitura e contribuir com o ensino da língua portuguesa, por meio da elaboração de um caderno de unidades básicas de leitura que oferece sugestões de práticas para serem desenvolvidas na sala de aula. A avaliação da pertinência das atividades será realizada de maneira processual, ao longo do desenvolvimento de cada uma delas.

Para isso, o primeiro passo foi fazer um levantamento sobre o estado da arte, a fim de discorrer a respeito das concepções que circundam a temática envolvida, como os conceitos de alfabetização, letramento, basendo-se nas discussões de Kleiman (1995) e Soares (2003); leitura, conforme Leffa (1996), Kleiman (2013), Antunes (2003), Foucambert (1994), Kato (1999), Koch (2003, 2011) e Rojo (2009), com as discussões sobre multimodalidade e multiletramentos e ainda, o que as avaliações estaduais e nacionais nos fornecem de dados, para que possamos compreender o cenário em que a investigação se constitui. O segundo passo será a realização de uma pesquisa de campo, que contou com a análise do diagnóstico da turma, para verificar o nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão.

A proposta é trabalhar com a perspectiva interativa⁴, apoiando-se na utilização das estratégias de leitura, organizadas por Solé (1998), em que o professor atua como mediador dos processos de leitura, buscando direcionar o aluno à construção da compreensão do texto multissemiótico.

No primeiro capítulo, discutiremos sobre as concepções e problemáticas que envolvem as noções de alfabetizar ou ser alfabetizado e sobre letramento, compreendendo que os termos são diferentes, mas totalmente interligados. No segundo, discutiremos as concepções de leitura e seu ensino e sobre a leitura do texto multissemiótico. No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia da pesquisa, e a proposta de intervenção que foi desenvolvida. A forma de organização dos conteúdos e do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da proposta foi a Unidade Didática, com base em Damis (2016), apoiando-se no desenvolvimento das estratégias para mediação da leitura. Acreditamos que, dessa maneira, os alunos possam desenvolver a capacidade de construção de sentido para os textos. No último capítulo, apresentamos os resultados e as discussões que envolvem a aplicação da intervenção.

⁴ Ressalta-se que o aluno aprende na interação com o texto, os professores e, ainda, na interação com os outros colegas.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

Esta seção tratará a respeito dos conceitos e contextos que envolvem a utilização dos termos alfabetização e letramento, a fim de esclarecer as diferenças e compreender em que consiste cada um deles. Também faremos uma discussão sobre as avaliações acerca do desempenho dos alunos em leitura, a maneira como estão organizadas e de que modo refletem e impactam o ensino na sala de aula.

2.1 Conceitos e relações

Como foi dito anteriormente, uma das maiores responsabilidades da escola é proporcionar ao aluno o desenvolvimento da leitura e da escrita, visto que são objetos de ensino e estão presentes na maioria das práticas modernas e cotidianas e, ainda, por serem direitos assegurados a todos os cidadãos. Para que possa atuar nas diferentes esferas (escola, vida cotidiana, igreja, trabalho etc), o ser humano precisa dominar essas habilidades, e o maior desafio dos professores, bem como de toda a equipe que atua na escola, é proporcionar a materialização desses conhecimentos por parte dos alunos.

A ideia de que é a escola que deve ensinar o aluno a ler, e de que esse trabalho deve ser realizado levando em consideração a perspectiva social é um discurso já assumido pelas instâncias superiores à escola. Tanto o Ministério da Educação quanto as Secretarias Estaduais já disponibilizam, há certo tempo, materiais orientadores que direcionam o trabalho do professor para esse viés. Ou seja, espera-se que essas práticas sejam de responsabilidade maior da escola porque os documentos de referência que chegam até o professor assumem, também, essa visão.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares propõem

no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

A partir desse documento, cada estado organiza as suas Orientações Curriculares (OC's), que têm o objetivo de nortear o professor na elaboração do plano de curso e das sequências didáticas. O mesmo processo foi realizado em 2018 e 2019, agora tendo que reformular os currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular. Na proposta curricular do Acre, implementada em 2010, os conteúdos estavam organizados de forma a levar o aluno a desenvolver capacidades, estruturadas nos eixos de oralidade, leitura, escrita, produção de textos de apoio à fala planejada⁵, revisão de texto produzido e análise linguística.

É esperado que o aluno seja “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral ou escrita” (BRASIL, 1998, p. 23). Sendo assim, determina-se que a escola deve prepará-lo para ser um leitor crítico, experiente e maduro, capaz de refletir e se posicionar sobre o que lê, visando a sua atuação nas diversas dimensões sociais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular

aprender a ler e a escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente, amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2016, p. 61).

Apropriar-se dos conhecimentos necessários para aprender a ler e a escrever não é tarefa fácil para a criança. Para que esse processo aconteça e haja a inserção da criança no universo dos signos, da leitura, da cultura letrada, é que se propõe a etapa da alfabetização.

O histórico da alfabetização no Brasil está associado à ideia de fracasso. O censo realizado em 1890 constatou um índice de 82,63% de analfabetos para a população de cinco anos ou mais (PAIVA, 1990, p. 9-10). Para Ferraro (2003, p. 197), só se começou a pensar em medidas e a reconhecer o analfabetismo como um problema, a partir de interesses políticos, no caso, o voto dos analfabetos, que em 1882 foi proibido por meio da Lei Saraiva⁶.

⁵ Para fala planejada entenda-se situações mais formais, que exigem um roteiro de fala previamente elaborado, como seminários, mesas redondas, debates etc.

⁶ A **Lei Saraiva**, Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, a qual instituiu, pela primeira vez, o Título de Eleitor, proibiu o voto de analfabetos e adotou eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império brasileiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>

Ainda de acordo com Ferraro

O tratamento dado à questão esteve sempre fortemente dominado pelo preconceito, pela discriminação, pela estigmatização. Da mesma forma que a Lei Saraiva de 1882, todas as constituições republicanas posteriores, com exceção da última, de 1988, distinguiram-se sob esse aspecto, por seu caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto (FERRARO, 2003, p. 197).

A partir desse cenário de exclusão, com o acesso à escola garantido apenas para pessoas de elite e altos índices de reprovação, vale ressaltar que as mudanças nos números aconteceram a passos muito lentos. De acordo com o autor, “a taxa de analfabetismo teve a seguinte trajetória: partindo de cerca de 65% em 1920, levou trinta anos para cair para cerca de 50%, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980, e mais vinte anos para baixar para 13,6% no ano 2000 (FERRARO, 2003, p. 198).

E, ao longo da nossa história, a alfabetização da população continua sendo uma questão desafiadora, tema discutido em encontros de professores, equipes gestoras e secretarias, a fim de encontrar meios de solucionar o problema, que, reiteramos, não é apenas pedagógico, escolar, mas político.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1981, p. 13).

Durante o longo período em que aconteceram transformações na educação, também houve mudanças na concepção do que é alfabetização. Inicialmente, alfabetização poderia ser definida como “o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 10). Assim, entende-se que uma pessoa que possa assinar o próprio nome pode ser considerada alfabetizada. De acordo com Soares (2003), os testes do Censo, a partir de 1950, ampliaram essa ideia, questionando se a pessoa sabia ler e escrever um bilhete simples, começando a questionar a capacidade de uso da leitura e da escrita em situações práticas (p. 96). As definições vão se expandindo, até chegarmos à concepção adotada hoje, da ideia ampla que abrange os conceitos de

alfabetização e letramento, pois era exigido, de acordo com as necessidades, que se desenvolvesse um conceito cada vez mais abrangente.

Ao longo dos tempos, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), cujas pesquisas difundiram o construtivismo no Brasil e na América Latina, a grande preocupação sempre foi o método. A respeito disso, as autoras asseguram que

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para buscar o “melhor” ou o “mais eficaz deles” [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21)

Acreditava-se que era necessário encontrar uma maneira eficiente que fizesse com que todas as crianças aprendessem da mesma forma. A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, realizados por volta dos anos 80, com a divulgação da pesquisa *Psicogênese da Língua escrita* (1999), os métodos tradicionais começaram a ser questionados, deixando de ser o foco principal, que agora está voltado para o modo como a criança aprende a ler e a escrever. As autoras consideram a ideia de que a compreensão do código linguístico acontece por meio da interação com o próprio objeto a ser apreendido: a linguagem escrita que se dá através dos textos. Desse modo, afirmam que

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor do objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Entende-se, dessa forma, que a importância que era dada somente ao método de alfabetização e ao professor, agora está voltada para a criança, fazendo-a participante do processo, não apenas como receptora de um conhecimento pronto e acabado, mas como um ser pensante, capaz de construir aprendizagens.

Ferreiro e Teberosky (1999) definem a classificação dos níveis ou estágios da alfabetização. O nível 1 e 2 compreendem a hipótese pré-silábica, em que a criança escreve garatujas e pensa representar o objeto que está escrevendo. No nível 2, inicia a transição e já começa a grafar uma letra para representar uma palavra, existe uma maior variedade de símbolos e estes já se assemelham mais às formas

das letras. O terceiro nível compreende a hipótese silábica, em que a criança já começa a estabelecer uma relação entre som e grafia. O quarto nível considera a hipótese silábico-alfabética, no qual ela avança mais um passo e às vezes escreve uma letra para a sílaba, e em outros momentos, a sílaba completa, o que chamamos comumente de “engolir letras”. Por fim, o quinto nível corresponde à hipótese da escrita alfabética, pois a criança já escreve uma letra para cada fonema que pronuncia, mesmo que ainda vá encontrar dificuldades com questões ortográficas. É a fase da apropriação, de fato, do sistema da escrita.

De todas as discussões trazidas pela teoria das pesquisadoras, as hipóteses foram as únicas a permanecerem claramente na escola, pois os professores utilizam essa classificação e planejam atividades de acordo com elas. Inclusive, há uma série de discussões e críticas acerca desse foco exagerado nas hipóteses de escrita e do modo como a teoria construtivista foi compreendida e aplicada às práticas escolares de alfabetização. Contudo, não podemos negar as contribuições da teoria psicogenética.

Vale salientar que, mesmo com todos os esforços realizados para reverter os déficits relacionados à questão da alfabetização, ainda hoje, ela continua sendo um grande desafio. Cabe então, tentar definir o que ela significa atualmente.

O termo alfabetização ainda é um campo de disputa, uma vez que há definições mais amplas, entendendo que a alfabetização envolve aprender a ler e a escrever de forma plena e autônoma; outras que compreendem a alfabetização como um processo mais específico, centrado na aprendizagem apenas do sistema de escrita alfabética. De acordo com Magda Soares, uma das maiores pesquisadoras do campo, esse processo pode ser definido como

O processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) (SOARES, 2003, p. 91).

A autora fala, ainda, do uso das habilidades motoras para escrever, da compreensão da direção da página que se segue para realizar esse ato etc. Porém, Soares (2004) reitera que a alfabetização não está relacionada apenas a dominar a tecnologia da escrita, ou seja, apropriar-se dessas habilidades básicas. É necessário que o aluno seja alfabetizado, mas estando inserido em situações reais e com

possibilidades reais de utilização. Assim, é possível ultrapassar o limite da codificação e decodificação, e atingir o âmbito da construção de sentido a respeito daquilo que foi lido e/ou escrito.

Atrelado a esse conceito, e ainda envolvido em diferentes definições, está o termo letramento, de uso relativamente recente, e conforme Soares (2003), é aplicado para distinguir os estudos que tratam da repercussão social da escrita e dos estudos a respeito da alfabetização. Para alguns, o letramento seria uma consequência da alfabetização, porém, constitui um processo mais amplo, que pode perpassar a vida do ser humano antes, durante e depois de ter sido alfabetizado. Assim, afirma que o letramento

Implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se – para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória (SOARES, 2003, p. 92).

Para distinguir, de modo direto, os dois termos, Soares (2003) destaca que

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento* (SOARES, 2003, p. 90).

A distinção feita pela autora, embora não seja um consenso na área, é bastante elucidativa, visto que, na maioria das vezes, os termos são utilizados como equivalentes, ou sobrepostos, quando, na verdade, possuem significados que são diferentes e ao mesmo tempo se complementam.

Uma pessoa alfabetizada é capaz de ler e escrever. A leitura está relacionada à capacidade de decodificação e compreensão, bem como a possibilidade de atribuir sentido ao que leu e interagir com o texto. O ato de escrever, por sua vez, refere-se ao domínio da tecnologia da escrita, do sistema linguístico, para construir sentidos e estabelecer interação com o outro (SOARES, 2003). Tanto uma quanto a outra, em uma sociedade desenvolvida como a nossa, representam uma possibilidade de acesso à participação em atividades sociais. A respeito disso, Brito (2003) afirma que

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a frequência de utilização de textos escritos, de realização de leitura autônoma, de interação com discursos menos contextualizados e mais auto-referidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Em resumo, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes. Por isso, pode-se dizer que participar da sociedade escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la e universos referenciais específicos (BRITO, 2003, p. 51).

Portanto, entende-se que o sujeito que se apropria das habilidades de leitura sente-se mais encorajado a reivindicar seus direitos, participar de reuniões para decisões sobre seu futuro e da comunidade em que está inserido. Porém, isso só é possível se as atividades de leitura das quais ele participa, tanto na escola quanto para além dela, forem significativas e fizerem sentido, a ponto de impulsioná-lo para a vida.

Para Leffa (1996, p. 11), “Pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”. Para o autor, a definição baseia-se num antagonismo, pois na primeira, o movimento é do texto para o leitor, e na segunda, o inverso. O terceiro foco é destinado à interação texto-leitor. Apesar desse terceiro viés, o autor enfatiza que

Para melhor explicar esse processo de interação entre leitor e texto, vamos fazer uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química. Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes (LEFFA, 1996, p. 17).

Desse modo, depreende-se que ler é interagir com o texto, tanto a partir das informações que ele traz, quanto a partir da maneira como o leitor o recebe e faz as atribuições de significado, levando em conta seu contexto cultural, as vivências que possui e os objetivos para os quais está lendo. Portanto, ler é uma atividade de produção de sentido.

Esse conceito de leitura é também assumido pelo documento oficial. Conforme definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

É importante compreender que alfabetização e letramento são dois processos totalmente diferentes e que possuem suas especificidades em seus modos de realizar. Antes das definições, vale ressaltar que diferentemente da relação que se estabelece entre a alfabetização e a escola, o conceito de letramento não é visto como intimamente relacionado à essa instituição. Geralmente, é visto como uma consequência da primeira, como se todos aqueles que aprendessem a ler e a escrever também já estivessem aptos a participar de situações de interação que envolvam esses domínios. Acerca disso, Soares (2003) afirma que

[...] tradicional e consensualmente vincula-se alfabetização e letramento à escolarização. O vínculo entre alfabetização e escolarização, mais que o vínculo entre letramento e escolarização, é considerado natural e inquestionável: tanto para o senso comum quanto mesmo para a área da educação, é na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita. O processo de alfabetização é visto não só como um componente essencial da escolarização inicial como, mais que isso, esta é mesmo comumente confundida com aquele: a concepção corrente é que a criança vai para a escola “para aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2003, p. 93).

Conforme Britto (2003), a definição e especificação do termo letramento surgiram para designar os novos sentidos adquiridos (o termo em inglês *literacy* era, anteriormente, traduzido como alfabetização) tendo em vista as mudanças no sentido do que é ser alfabetizado, na contemporaneidade. Em uma sociedade desenvolvida, na qual é impossível realizar tudo o que se pretende através do uso da fala, o domínio da escrita se faz totalmente necessário. Com o passar do tempo, os estudiosos perceberam que o uso da escrita estava modificando a sociedade no que diz respeito aos avanços tecnológicos, transformações políticas, sociais e econômicas, mas não só por causa da influência da alfabetização. Tornou-se necessário, então, um termo que definisse essa influência nos grupos sociais. Assim, passou-se a utilizar o termo *letramento*. Sobre isso, o autor afirma que

Pode-se dizer, portanto, que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso à construção do conhecimento (BRITO, 2003, p. 51).

Para Kleiman (1995), compreende o termo em um aspecto mais social,

O letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Assim, a ideia do “ser letrado” não está restrita ao processo de aquisição da língua escrita. Pessoas não alfabetizadas também possuem certo grau de letramento, de acordo com as necessidades dos grupos dos quais participam. Ao que Soares (2003, p. 92) enfatiza que “analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita”. É o caso da avó que pede ao neto que leia a receita do bolo, a bula do remédio, o comunicado da escola ou que escreva uma mensagem para o filho que está longe, por exemplo. Ainda assim, pessoas analfabetas às vezes são vistas com menor possibilidade de participação em situações que exigem habilidades de letramento. Portanto, “ler, escrever e ter o hábito da leitura seriam atributos fundamentais para a participação no tecido social” (BRITO, 2003, p. 48), embora não garantam cidadania.

Todavia, é importante deixar claro que, o acesso à leitura e a escrita pode possibilitar a participação social e que o sujeito exerça a cidadania, mas que isso não é uma garantia assegurada. Assim como também não é decisivo que a pessoa que não domina as habilidades de leitura e escrita não consiga interagir socialmente, defender suas ideias e pontos de vista, seja menos inteligente ou que seja considerada incapaz de atuar de maneira satisfatória em seu meio social.

Da mesma maneira que a criança pode ser alfabetizada por outras instituições que não seja a escola (família, igreja, grupos em que esteja inserida), o letramento também não é uma responsabilidade única das unidades de ensino. O ser humano começa a construir esse processo ainda em casa, quando participa de uma contação de história, observando a maneira como o adulto faz a leitura e tenta imitar, entre outras situações.

A esse respeito, Freire e Macedo (1990) asseguram que

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A!F!N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

Além de afirmarem que antes de ler a palavra começamos a ler o mundo, a visão dos autores corrobora com a compreensão de que o letramento permite a participação e a influência na realidade em que cada grupo social vive.

2.1.1 Alfabetização e letramento: distinções e relações

Pelo fato de a discussão a respeito de alfabetização e letramento ser tão presente no discurso de professores em reuniões de formação, de planejamento, como em outros momentos em que se discutem os níveis de leitura e escrita dos estudantes, cabe a ênfase na distinção desses dois termos. É bastante comum ouvir que se um aluno “vai mal” na leitura, não consegue interpretar ou produzir um texto, é porque não foi bem alfabetizado. Revela-se aí o quanto ainda não existe clareza na definição desses dois processos que estão inter-relacionados, mas que possuem suas particularidades, bem como possuem pontos que são congruentes.

À vista disso, Soares (2003) destaca que

Do processo de alfabetização pode-se esperar que resulte, ao fim de determinado tempo de aprendizagem, em geral pré-fixado, um “produto” que se pode reconhecer, cuja aquisição ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo iletrado se torna letrado (SOARES, 2003, p. 95).

Isto posto, pode-se verificar que o produto final da alfabetização é aprender a ler e a escrever. Para tanto, Soares (2003) acrescenta que é necessário que isso seja realizado de maneira sistematizada. É impossível imaginar alguém que aprenda a mobilizar o código escrito de sua língua sem que seja submetido ao ensino, mesmo que ele conheça as letras do alfabeto. Esse é um percurso que envolve

habilidades físicas, coordenação motora, desenvolvimento cognitivo e ainda o modo particular como cada criança aprende.

Ainda conforme as afirmativas de Soares (2003) o letramento é um processo permanente. Tanto é que ele começa em casa, antes que a criança tenha contato com a escola, e permanece por toda a vida, conforme as demandas sociais vão aparecendo, surgem também novas necessidades de letramento. Diferente do primeiro, uma criança pode adquirir habilidades que lhe permitam participar de situações de letramento apenas ouvindo ou observando um professor ministrando sua aula, um jornalista realizando uma entrevista, um vendedor negociando etc.

Os dois conceitos confluem quando fica entendido que ao ensinar a criança a ler e a escrever, ela está sendo inserida no processo de letramento. É a partir daí que serão criadas as condições necessárias para que o estudante utilize a língua escrita não só na escola, realizando atividades, fazendo provas, copiando e compreendendo o sentido de textos específicos em situações específicas, mas em todo o lugar. No tocante a isso, Soares (2003) respalda que

[...] na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 92).

Assim como é para a alfabetização, a escola também é considerada uma das maiores agências de letramento. E da mesma maneira que os conceitos relacionados a esses dois processos ainda se confundem, as práticas realizadas com a ideia de que se está possibilitando a inserção dos alunos em práticas letradas também estão, na maioria das vezes, equivocadas. Isso não se dá apenas por decorrência das concepções que se tem, mas também do modelo de letramento que opera na escola e a visão que é dada ao ensino da escrita.

Outros dois conceitos importantes para a reflexão sobre a temática do letramento são os de práticas e eventos de letramento. As diversas práticas que se realizam, tanto na escola quanto fora dela, e que exigem a utilização de habilidades letradas, são chamadas de práticas de letramento. Para Kleiman (2005), prática de letramento pode ser definida como um

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Destarte, são atividades que envolvem a utilização da língua escrita, relacionada a contextos e finalidades específicas, por exemplo, assinar o nome em uma lista de presença, escrever cartas, mandar mensagens no celular etc. Kleiman (2005) afirma que a alfabetização é uma dessas práticas, pois possibilitará que o usuário da língua participe dos momentos que pressupõem o uso da escrita. Já os eventos de letramento, dizem respeito às situações em que a fala é organizada “ao redor de textos escritos, envolvendo a sua compreensão”. São atividades em que o uso da escrita é essencial para que a situação tenha sentido. De acordo com a autora

Um evento de letramento envolve atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23).

De acordo com Kleiman (1995), existem, basicamente, dois modelos que são capazes de embasar as atividades de letramento. O primeiro é o modelo autônomo, que pressupõe que a escrita (supervalorizada em detrimento da oralidade) possui um fim completo em si mesma, não dependendo, para a interpretação, dos contextos e situações de produção. O segundo, e totalmente oposto, é o modelo ideológico, que indica que o contexto social e cultural incide diretamente nas práticas de letramento, e que, a depender de cada grupo social, a escrita vai assumir significados específicos.

Como é na escola que muitos alunos vão participar da maioria das práticas que envolvem as noções dos dois modelos de letramento, é importante observar a abordagem que tem sido dada, como as propostas têm sido desenvolvidas em sala de aula e que implicações pedagógicas têm acarretado para o ensino. Pelo fato de que uma das grandes preocupações que movimentam a escola é de que seus alunos estejam de fato “aprendendo”, que escrevam de acordo com a norma culta e que sejam capazes de reproduzir modelos de textos, pode-se dizer que prevalece o modelo autônomo.

As propostas de atividades mais observadas são aquelas em que a leitura e o processo de compreensão textual estão totalmente voltados para aquilo que está no texto, tornando-se um processo que se restringe à localização de informações e de identificação de questões gramaticais, apenas para a finalidade de cumprir conteúdos. Desconsideram-se, assim, os conhecimentos prévios dos estudantes, limitando as possibilidades que ele possa ter de associar o conhecimento escolar à sua realidade de vida e, conseqüentemente, de construir aprendizagem significativa.

Quando os alunos vivenciam a leitura e a produção de um determinado texto, os contextos são criados pelo professor, a depender de seus objetivos pedagógicos. Se a intenção é a de que se adquira a habilidade de diferenciar um fato de uma opinião relativa a esse fato, explica-se o conceito de cada um, pede-se que leiam uma notícia, longe de seu suporte original, que é o jornal, grifem os trechos que indicam fato, depois os que expressam uma opinião, e em seguida, que produzam uma reportagem a respeito de um tema previamente selecionado que, muitas vezes, nem condiz com a realidade da turma. Esse texto não será publicado e nem lido por outra pessoa que não seja o docente, somente será corrigido com marcações em vermelho onde haja algum erro gramatical ou de convenção da escrita. Ou seja, ele apenas está desenvolvendo tarefas que os ajudem a escrever e interpretar textos abstratos, distantes de suas vivências cotidianas.

Muito se discute entre professores sobre o quê e como fazer para formar leitores proficientes, que utilizem a escrita como uma prática discursiva, e alcancem um nível de leitura que possibilite que ele estabeleça relações do texto que lê com a realidade em volta, porém, as maneiras de utilização da escrita são estabelecidas e delineadas pela escola. Para alcançar esse objetivo, o ideal seria que a abordagem dada às aulas do ensino da língua fosse mais aproximada ao modelo ideológico de letramento, em que se preconizasse o desenvolvimento da cognição do aprendiz e que a concepção de leitura fosse a voltada para a interação, na qual o aluno vai construindo os significados para o texto a partir das relações que é levado a estabelecer entre o que já sabe e o que está aprendendo.

Não se trata, portanto, de negar a importância do modelo que se realiza na maioria das escolas, ou de dizer que não produz nenhum resultado. É necessário que haja uma reflexão a respeito do que tem sido planejado e como tem sido posto em prática e, acima de tudo, que tipo de resultados tem sido gerado nos alunos.

Eles estão avançando no domínio das habilidades esperadas, ou estão apenas memorizando conteúdos escolares?

Existe, assim, um distanciamento entre as práticas de letramento que o aluno participa dentro e fora da escola. As externas são reais, situadas em um contexto significativo, o que faz com que veja sentido no que está fazendo. Um dos grandes questionamentos e orientações que têm sido dados a professores de todas as áreas é que as atividades escolares possam sair desse caráter de ensino escolarizado, e que partam do cenário no qual o aluno está imerso, para que, a partir disso, possa acontecer a ampliação das aprendizagens. Desse modo, se “pedagogizamos” o ato de ler, estamos causando prejuízos ao letramento.

Por outro lado, as práticas do contexto interno da escola, que se baseiam no modelo autônomo, até por influência do próprio currículo, que direciona o professor, de certo modo, para essa linha de trabalho, submetem o aluno a desenvolver tarefas como classificar as palavras de acordo com as classes gramaticais, função sintática, memorização de nomenclaturas e categorias etc. Quando há um avanço na compreensão do ensino da língua portuguesa, utiliza-se o texto, mas dando ênfase às características dos gêneros, e a reprodução escrita destes, na maioria das vezes, de forma isolada, no entorno apenas da sala de aula. Um fator bastante complicado nesse modelo é que, se existe fracasso, isto é, se o aluno não aprende da maneira como o professor ensina, se a nota da prova que avalia aquelas habilidades for baixa ou a redação vier com muitas marcações de erros, a culpa é dele.

A respeito dessa discussão sobre o tipo de práticas e eventos que acontecem na escola, Soares (2003, p. 107) afirma que “na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação”.

Ao analisar, a partir do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) a questão da homogeneidade e heterogeneidade entre sujeitos de diferentes níveis de alfabetismo, evidencia-se que, quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento. Porém, isso não significa que pessoas escolarizadas terão, em sua totalidade, um alto grau de letramento e que as não escolarizadas não possam ser letradas, de acordo com as suas demandas sociais. Para Oliveira e Vóvio (1999)

os efeitos do nível de escolarização e do domínio da linguagem oral e da escrita não podem ser generalizados, pois o desempenho individual está

associado a uma multiplicidade de fatores que se combinam e interagem de formas diversas para cada sujeito, em cada situação (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003, p. 156).

Diante de todo esse cenário, a escola pode proporcionar situações que, pelo menos em parte, modifiquem a maneira como o ensino tem sido realizado, o foco que tem sido dado e as abordagens pensadas para as salas de aula, trabalhando para que os alunos construam competências e habilidades que serão essenciais para a participação nos eventos de letramento, elaborando atividades que possibilitem aos alunos a atuação efetiva em práticas letradas.

2.2 As avaliações em torno da alfabetização e do letramento da população

A fim de verificar se as escolas têm de fato conseguido cumprir com o seu papel de ensinar a ler, são realizadas avaliações na esfera nacional (SAEB), estadual (SEAPE- Acre) e municipal (PROA- Rio Branco). Outra avaliação bastante importante, realizada no âmbito nacional e não atrelada à escola é o teste do INAF. Os dados de todas elas nos permitem pensar sobre o que de fato os alunos têm aprendido, quais são os maiores desafios e o que pode ser feito para sanar ou amenizar os atrasos apresentados. O ato de avaliar é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quando propõe, no artigo 9º, que a União deve assegurar a realização das avaliações nos sistemas públicos de ensino.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...] V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma das medidas de cumprimento dessa lei, e foi criado pelo Instituto Paulo Montenegro, em colaboração com algumas ONG's e ações sociais. O objetivo é trazer a público maiores informações a respeito de habilidades e práticas que tenham relação com a leitura, escrita e matemática, referindo-se à população brasileira, com o intento de contribuir para que os direitos educativos sejam garantidos. O interesse não é apenas mostrar dados, mas também fazer com que eles façam parte de discussões e que políticas públicas possam ser geradas, para que haja melhorias no ensino, na oferta de

oportunidades, na formação de professores e outros investimentos que possam chegar à escola e à comunidade.

Conforme Ribeiro (2003), a pesquisa é realizada anualmente, envolvendo uma amostragem de duas mil pessoas, entre 15 e 64 anos, que representem os diversos grupos da população brasileira, e que morem nas diferentes regiões do país. A primeira versão foi realizada em 2001 e teve seus resultados divulgados de maneira abrangente. Os testes aplicados baseiam-se em habilidades de leitura e escrita envolvidas em seus contextos, ou seja, nas diferentes práticas de letramento. As práticas são apresentadas de modo situado, abarcando os campos da vida cotidiana em que a escrita está presente. Também são avaliadas algumas habilidades de leitura que têm relação com as práticas apresentadas, como localizar uma informação, identificar o tema de um texto, comparar informações, entre outras.

Como o termo analfabeto significa não saber ler e escrever, ou ter tido acesso muito restrito à escola, e pelo fato de o INAF não verificar apenas habilidades relacionadas à alfabetização, mas também trata de como a leitura e da escrita estão representadas na sociedade, o que está diretamente associado ao letramento, optou-se por usar o termo *alfabetismo* que, de acordo com Ribeiro (2003), se refere aos níveis de habilidades das pessoas entrevistadas, que foram estipuladas em três níveis diferentes. No Nível 1, a pessoa é capaz de localizar informações explícitas, em textos curtos e que sejam claros e indutivos. No 2, consegue-se encontrar informações em textos curtos e médios, mesmo que a pergunta não incite a resposta, e no 3, as pessoas que o demonstrarem são capazes de ler e interagir com textos maiores, fazer relações e comparações entre as partes, e identificar mais de uma informação (RIBEIRO, 2003).

Para as investigações sobre o letramento, Ribeiro (2003) explica que

Por não ser escolar, a construção do teste não poderia se pautar por conteúdos ou competências estabelecidas nos currículos correspondentes a cada nível de ensino, mas sim nas habilidades de leitura e escrita envolvidas nas diversas práticas de letramento, ou seja, nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos cotidianos (RIBEIRO, 2003, p. 13).

Em 2015, houve uma reestruturação na escala de interpretação dos resultados, com o objetivo de melhor dimensioná-los. A tabela abaixo mostra a nova estrutura, bem como suas definições:

Quadro 1 – Níveis de alfabetismo segundo escala INAF – comparativo antes e depois da revisão em 2005

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: Caderno Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro (2018).

De acordo com o caderno Ação Educativa, do Instituto Paulo Montenegro (2018), a criação do nível elementar possibilitou uma discriminação mais clara da população que possui maior domínio das habilidades de Alfabetismo. Permitiu, ainda, descrever de modo mais específico as práticas que compõem esse grupo. O objetivo é que a análise e classificação dos grupos ficassem ainda mais precisas, a fim de que a utilização dos dados oferecidos possa servir de suporte confiável para estudos e criação de políticas públicas.

O quadro a seguir mostra a definição de cada nível da escala de proficiência adota para a realização da sistematização dos resultados do INAF.

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho
Analfabeto ($0 < x \leq 50$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.).
Rudimentar ($50 < x \leq 95$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. ▪ Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. ▪ Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. ▪ Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar ($95 < x \leq 119$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. ▪ Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). ▪ Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. ▪ Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário ($119 < x \leq 137$)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. ▪ Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); ▪ Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares com o reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. ▪ Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente (>137)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. ▪ Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). ▪ Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Caderno Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro (2018).

A tabela a seguir mostra o percurso histórico dos resultados do indicador principal da avaliação que é o alfabetismo, definido como a capacidade de compreender e utilizar as informações extraídas dos textos escritos e refletir sobre elas. Os índices gerais são cruzados e definidos em categorias, no que diz respeito ao contraste entre o grau de escolaridade, poder aquisitivo, variáveis demográficas como raça, cor, sexo, situação de trabalho, entre outros, permitindo que se faça uma análise minuciosa a respeito deles, refletindo sobre os fatores que exercem influência na relação da população com a leitura e a escrita.

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo no Brasil conforme INAF (2001-2018)

	2001	2002	2003	2004					
Nível	2002	2003	2004	2005	2007	2009	2011	2015	2018
Base	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: INAF:2001-2018

Ao avaliarmos o movimento dos dados, percebemos que acontecem de forma bem lenta. A taxa de pessoas submetidas ao teste consideradas analfabetas, em 2001, na primeira versão da avaliação, era de 12%. Dezessete anos depois, observa-se a redução de apenas um terço dessa parcela. No que diz respeito aos considerados proficientes, mantém-se, em 2018, os mesmos 12% constatados em 2001. A variação nesse nível é quase inexistente, mostrando apenas um aumento para 13% em 2007, uma queda para 8% em 2015, e voltando ao número inicial em 2018. O grupo em que mais se espera crescimento é o dos considerados proficientes. Os resultados mostram que ainda existem muitos desafios a serem superados.

Embora a escola não seja a única responsável pelas taxas de desempenho não mudarem, é necessário que o olhar seja voltado para as atividades desenvolvidas nesse ambiente, avaliando se elas têm ou não possibilitado aos estudantes aprendizagens que sejam significativas. O poder público também precisa oferecer uma contrapartida, com investimentos nas condições escolares para que

haja produtividade, na contratação e formação de professores e no ato de assegurar o direito à educação de qualidade.

Outra avaliação realizada em nível nacional é a Prova Brasil, que analisa a situação do ensino público no país. A partir dos resultados, calcula-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É aplicada, nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental II e no 3º ano do Ensino Médio, a fim de verificar se os alunos estão finalizando a etapa de ensino com o mínimo que é exigido que ele saiba. Foi criada para complementar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁷, em 2005, mas só começou a ser aplicada em 2007, e é realizada de dois em dois anos.

A prova avalia habilidades dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos também precisam responder a um questionário socioeconômico que fornece informações a respeito do contexto social em que vivem, se têm acesso a internet, bibliotecas, com quantas pessoas vivem, em que tipo de moradia, grau de escolaridade dos parentes etc. O objetivo desse questionário é compreender que fatores externos à escola influenciam, positiva ou negativamente, na aprendizagem dos alunos.

O quadro abaixo mostra a matriz de referência que define as habilidades a serem “medidas”. A matriz foi criada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e está dividida em seis tópicos.

⁷ Disponível em: www.inep.gov.br

Quadro 3 – Matriz dos descritores de Língua Portuguesa

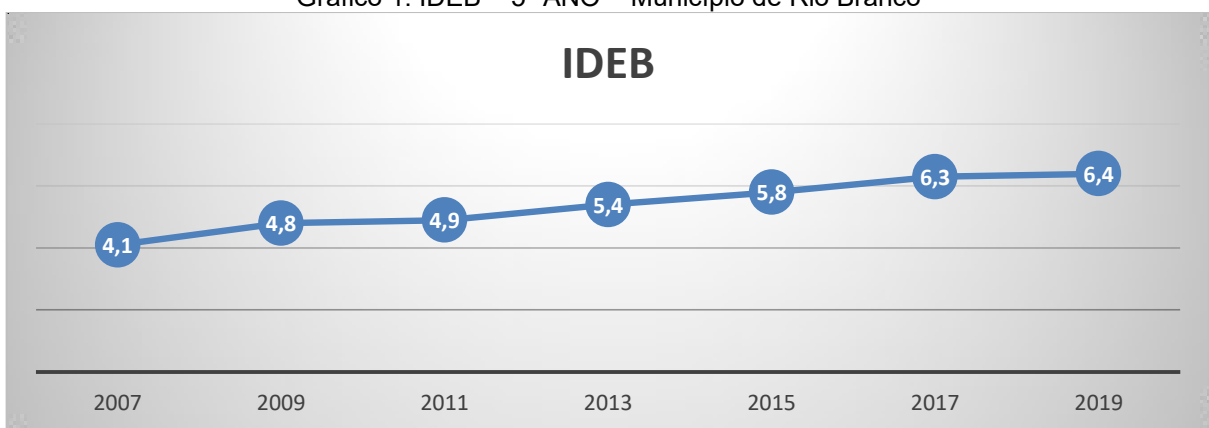
Tópico I – Procedimento de leitura		
Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14
Tópico II – Implicações de suporte, de gênero e/ou enunciador na compreensão do texto		
Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12
Tópico III – Relação entre textos		
Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foi produzido e daquelas em que será recebido.	D15	D20
Reconhecer posições distitas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21
Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto		
Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9
Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		

Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19
Tópico VI – Variação linguística		
Descritores	4º/5º EF	8º/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: Caderno Prova Brasil 2011

Os resultados mais atuais, relativos à Prova Brasil, foram divulgados recentemente, referentes ao indicador de 2019. Os gráficos abaixo mostram os dados da proficiência do SAEB e o Ideb de Rio Branco, que compreende as escolas municipais, e também da rede estadual do Acre:

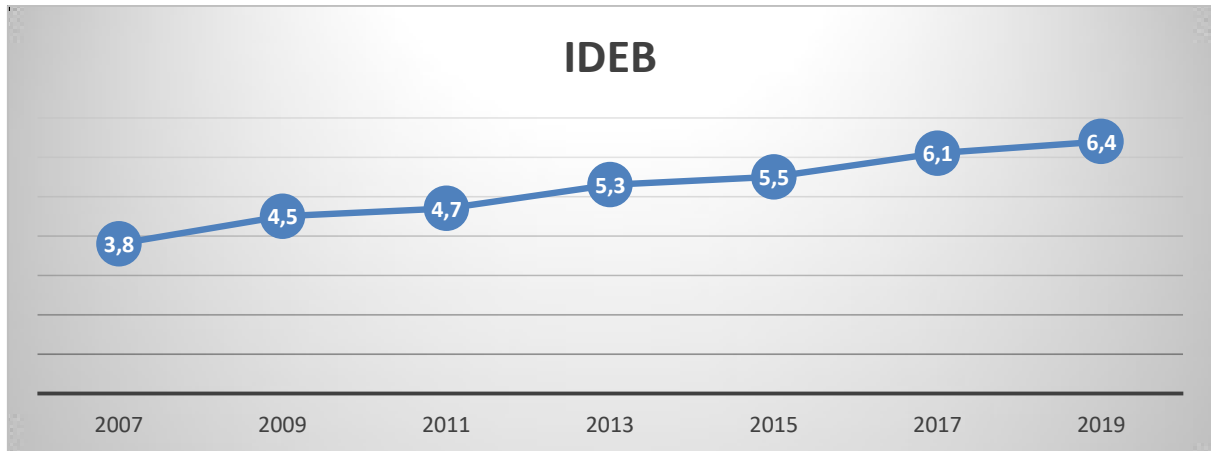
Gráfico 1: IDEB – 5º ANO – Município de Rio Branco



Fonte dos dados: www.inep.gov.br

Como pode ser observado, as turmas que estão saindo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais, apresentam um desempenho crescente nas avaliações, considerando as habilidades que são propostas para os componentes de língua portuguesa e matemática. Percebe-se, assim, um trabalho efetivo nas escolas e na rede, a fim de manter uma evolução nos números e no trabalho desenvolvidos nas unidades de ensino, o que de alguma maneira, significa que os alunos continuam aprendendo.

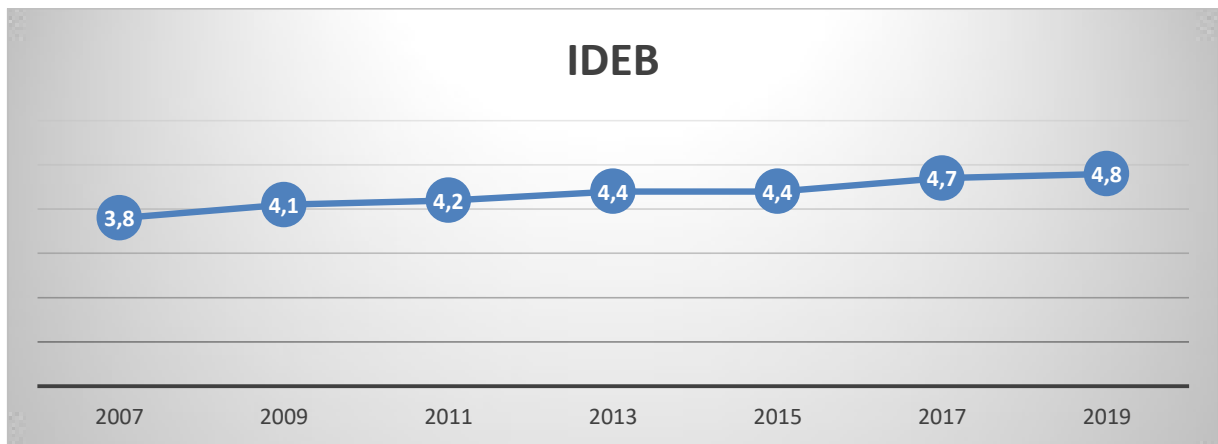
Gráfico 2: IDEB – 5º ano – Escolas estaduais



Fonte dos dados: www.inep.gov.br

O gráfico mostra que o desempenho e crescimento das escolas de quinto ano da rede estadual também são positivos e estão em constante evolução. Caso essa fosse a única maneira de observar a aprendizagem em uma escola ou rede, poderíamos dizer que os alunos estão saindo da etapa dos anos iniciais para os finais com as habilidades em português e matemática bem consolidadas.

Gráfico3: IDEB – 9º ano – Estadual



Fonte dos dados: www.inep.gov.br

Ao analisarmos o gráfico 3, percebemos um crescimento mais lento em relação ao das séries iniciais, mesmo com tantos esforços empreendidos pela rede e equipes das escolas. Um ponto que precisa ser observado é o fato de que muitas escolas, em relação à avaliação externa, trabalham com a matriz apenas no ano de avaliação, quando na verdade, as habilidades precisavam estar inseridas no plano

de curso ao longo de todo o ensino fundamental. Porém, essa ainda não é uma compreensão bem esclarecida para muitos professores. Outro ponto que pode explicar esse crescimento mais lento é o fato de que o resultado do Ideb é medido também pelos indicadores de fluxo (aprovação, reprovação e evasão). Nessa etapa, a questão do fluxo é mais difícil de controlar e os alunos reprovam e se evadem mais.

Os índices mostram, mesmo que esta ainda não seja a avaliação principal a ser analisada nesta pesquisa, o que foi suscitado inicialmente como questão de estudo: os rendimentos da etapa dos anos iniciais apresentam resultados excelentes, em um crescente contínuo. Ao olharmos as tabelas abaixo, nota-se que as metas alcançadas estão sempre além daquelas que foram projetadas, no caso do Ideb, para quinto e nono ano, respectivamente:

Tabela 2: Metas projetadas - 5º ano – Município

2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.9	4.2	4.6	4.9	5.5	5.5	6.0

Fonte de dados: www.inep.gov.br

Tabela 3: Metas projetadas - 5º ano – Estado

2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6

Fonte de dados: www.inep.gov.br

Tabela 4: Metas projetadas - 9º ano - Estado

2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3.5	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte de dados: www.inep.gov.br

Nas séries finais, existe superação das metas estabelecidas até o ano de 2011, porém, sempre numa margem muito próxima. Nessa etapa, no decorrer de dez anos, o crescimento não chegou a alcançar um ponto, revelando evolução de apenas 0,9, durante todo esse período. A partir de 2015, os resultados estiveram sempre abaixo do que se esperava. Ao encarar os gráficos que apresentam o trajeto dos indicadores dos anos finais do Ensino Fundamental, se não fizermos uma análise reflexiva acerca dos números, corremos o risco de concluir que pouco ou nada tem sido feito, ou que os alunos saem da escola sem ter adquirido as habilidades esperadas.

Até que ponto a organização e os números revelados nessas avaliações medem efetivamente o que é ensinado, o que os alunos sabem e que tipo de

postura tem sido adotada, frente a essa necessidade de formar alunos leitores e escritores competentes? É possível, a partir do conjunto de habilidades avaliadas, mensurar como os alunos iriam interagir em um evento de letramento?

A maneira como o INAF é estruturado e aplicado aos participantes foi pensada e delineada com o objetivo de que o teste cognitivo e o questionário das práticas de letramento refletisse a realidade. Isso é observado desde a aplicação em domicílio, os textos que representem uma função social real para o indivíduo, atrelados aos seus devidos suportes, com questões abertas, para serem respondidas na oralidade e envolvendo as experiências que as pessoas de fato realizam no dia a dia. Assim, mesmo que seja uma avaliação amostral, aproxima-se o quanto pode da realidade.

Já as avaliações do SAEB são criadas a partir da matriz de descritores (conjunto de habilidades e competências), em que os alunos deverão fazer alguns percursos cognitivos para responder questões e mostrarem que assimilaram ou não aquele determinado conteúdo. Soares (2003, p. 103) afirma que “o pressuposto que orienta a construção das provas é, pois, que elas devem avaliar habilidades que resultem de uma articulação entre conteúdo na área da leitura e operações intelectuais”.

Em relação à escolha dos textos e o suporte em que são apresentados ao aluno, existe uma preferência pelos literários, que não são da familiaridade dos alunos, e na maioria das vezes, são fragmentos e recortes transpostos para o caderno de provas, em que eles vão ler apenas para responder ao item, mas não conhecerão o contexto de produção, o momento histórico ou que tipo de influência o autor do texto sofria. Logo, a avaliação é movida por uma concepção de letramento estritamente escolar, em que o aluno precisa mostrar aquilo que é capaz de fazer com o texto.

Um terceiro dado que merece destaque, e que irá oferecer suporte à proposta desta pesquisa, por mostrar resultados locais, é o do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE). A primeira edição da avaliação foi realizada em 2009, acontecendo anualmente até 2016, último resultado que se tem da rede, e também avalia habilidades em Português e Matemática. É aplicada em turmas de 3º e 5º ano das séries iniciais, 9º ano das séries finais e 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas do estado.

A matriz que rege a avaliação é semelhante à da Prova Brasil, elaborada a partir de um recorte da Orientação Curricular do estado. Os testes são padronizados, realizados em larga escala e também pretendem verificar se os alunos conseguiram, ao longo de sua trajetória na escola, desenvolver um conjunto de habilidades voltadas para o cognitivo, não exigindo que mostrem como poderiam e se são capazes de utilizar os conhecimentos linguísticos adquiridos de maneira ativa.

Com a avaliação, o estado pretende prestar contas à sociedade de como anda a situação educacional de crianças, adolescentes e jovens, bem como poder subsidiar as discussões sobre medidas que visem a melhoria da educação no estado. A partir da aplicação dos testes, são oferecidos os números da proficiência da escola, dos municípios e do estado, que corresponde a uma média aritmética do desempenho dos alunos, o desvio padrão, que diz respeito à variação entre as respostas dos alunos e os padrões de desempenho, que estão organizados em escalas com diferentes níveis, organizados de acordo com as habilidades apresentadas por meio do percentual de acertos (ACRE, 2009).

Os quadros abaixo apontam os intervalos e as características do aluno em cada padrão de desempenho:

Quadro 4: Escalas de proficiência

Disciplina	Etapa de escolaridade	Abaixo do Básico	Básico
Língua Portuguesa	2ª série/3º ano	Até 400	400 a 450
	4ª série/5º ano	Até 125	125 a 175
	8ª série/ 9º ano	Até 200	200 a 250
	3ª série do EM	Até 225	225 a 275
Características de desempenho dos estudantes		Desempenho muito abaixo do esperado para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho requerem atenção especial, necessitando e recuperação das habilidades não	Desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses

	desenvolvidas	estudantes são necessárias estratégias de reforço.
	ADEQUADO	AVANÇADO
	450 a 500	Acima de 500
	175 a 225	Acima de 225
	250 a 300	Acima de 300
	275 a 325	Acima de 325
Características de desempenho dos estudantes	Desempenho adequado À etapa de escolaridade avaliada. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes À etapa de escolaridade em que se encontram.	Desempenho desejável para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho demonstram ter desenvolvido habilidades além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram

Fonte: ACRE, SEAPE (2016).

Dentro de cada padrão, existem os níveis em que se encontram os alunos, de acordo com as habilidades que já demonstraram domínio. Em relação ao INAF e ao SAEB, o SEAPE apresenta os dados de maneira bastante detalhada, permitindo à equipe escolar visualizar o que e de que forma está sendo ensinado. Nessas duas perguntas “O quê” e “De que forma” as atividades relacionadas às avaliações externas são desenvolvidas, é que se concentram grandes polêmicas quando a discussão é levada, principalmente a professores.

A proposta de avaliar pauta-se no objetivo de ajudar a escola a ter um material que lance um olhar de fora para dentro, que ajude o professor e a equipe a perceber quais conteúdos têm recebido maior ou menor ênfase, ou tem deixado de ser ensinado, apontando aquilo que pode ser melhorado. Outra justificativa é a de que os dados podem mostrar ao poder público que investimentos precisam ser feitos para que a qualidade na educação melhore. Mas as medidas adotadas até aqui tem

sido eficazes? A Matriz de referência define, efetivamente, em seu conjunto de descritores, uma educação de qualidade?

É de extrema importância que os sistemas e unidades de ensino sejam avaliados, mas é necessário cuidado ao abordar a significatividade da avaliação. Se, ao falar para uma escola X que seus alunos precisam avançar em determinado descritor, a ênfase for dada ao número, pode ficar entendido que o crescimento dos números é mais importante do que o fato de aluno desenvolver e consolidar a habilidade que apresentava déficit. Na verdade, essa visão já está presente em muitos discursos de diversos agentes da educação, de que o estado quer apenas números, a fim de mostrar que a educação melhorou.

Para isso, nas reuniões de planejamento, entregam as cópias das matrizes, que acaba ocupando o lugar do currículo, para que haja uma espécie de “treinamento” dos alunos. Essa é uma prática comum e cruel, pois acaba restringindo as possibilidades de aprendizagem da turma, negando o direito de aprenderem e ampliarem conhecimentos, haja vista, como já foi dito, que a Matriz é recorte da Orientação Curricular. Na verdade, se o professor planejasse a partir do documento orientador, já estaria trabalhando com aquilo que será avaliado nas séries finais.

Outra nuance da avaliação que precisa ser discutida é a de que o resultado da avaliação não reflete totalmente a realidade da escola. No momento da análise dos índices, cruzamentos de dados para gerar as proficiências médias, só os cartões-respostas são levados em consideração. Contudo, vários outros fatores externos podem influenciar nos resultados. Faz-se crucial entender que aquele teste avalia o desempenho do aluno, em condições determinadas de realização da prova. Pode acontecer de que um aluno extremamente inteligente, no dia da avaliação esteja com intensa dor de cabeça e não consiga ler todas as questões, isso afetará o seu desempenho. Outro fator determinante é a concentração da turma. Se for uma sala barulhenta, que não realize o teste com responsabilidade ou marque as questões aleatoriamente, o que chamamos de “chutar a resposta”, também irá causar baixo desempenho nos resultados. Contratempos como esses podem desvirtuar todo um trabalho elaborado e executado pelas equipes escolares.

A visão negativa a respeito da avaliação é mais comum do que o que se possa imaginar, e ela tem, de fato, suas limitações, e dependendo da maneira como é discutida na escola, pode mesmo parecer um índice apenas para competição e

ranking. Todavia, é importante ressaltar que ela cumpre papel relevante no contexto escolar, podendo apontar caminhos para melhorias no ensino e na aprendizagem. Para isso, as equipes precisam refletir sobre os dados, compreendendo que mesmo que não representem o espelho real do que acontece, também não pode ser negada de maneira absoluta. Se vista como uma ferramenta parceira, poderá ajudar no planejamento das ações pedagógicas da equipe gestora e de professores.

3 LEITURA

Nessa seção, iremos discorrer sobre a leitura. Em primeiro lugar, abordaremos os conceitos da palavra e as concepções que circulam em textos teóricos, na escola e nos livros didáticos, ao longo dos tempos. Depois, discutiremos sobre como tem acontecido o ensino de leitura na escola, a fim de compreender como as práticas têm sido desenvolvidas e que resultados têm sido alcançados. Teceremos, ainda, algumas discussões sobre a leitura do texto multissemiótico e a sua importância e necessidade de ser trabalhado na escola, considerando as práticas letradas da contemporaneidade. E, por último, abordaremos a respeito das estratégias de leitura, uma das principais ferramentas a ser utilizada na metodologia da pesquisa.

3.1 O que é leitura?

A leitura quase sempre foi vista em segundo plano pela escola. Os professores costumam atribuir nota às produções textuais, aos trabalhos escritos, aos exercícios realizados na sala com um número “x” de questões, enquanto a leitura é considerada uma atividade menos importante. O sucesso ou fracasso do trabalho escolar é, geralmente, medido pelo desempenho dos alunos nas atividades de escrita. E se questionarmos aos professores a respeito de como os alunos se comportam diante das atividades que envolvem a leitura, nos dirão que os alunos não gostam de ler ou que não o sabem.

Mas alguns questionamentos devem ser feitos antes de prosseguir a discussão: Como o professor conceitua a leitura? O que ele entende como ato de ler e quais as atividades que permeiam essa prática? As possíveis respostas ajudarão a esclarecer por que as atividades de leitura não são tão valorizadas na escola.

Primeiramente, vamos nos deter à primeira pergunta, pois o modo como o professor entende o conceito de leitura vai delinear as propostas de atividade que desenvolve com os alunos. Por muito tempo, e para algumas concepções, como é o caso da concepção mecanicista, discutida por Braggio (1992), a leitura é compreendida como o ato de decodificar símbolos, decifrar o código linguístico ou ainda, de verbalização do texto escrito. Baseada no estruturalismo dos anos 1933 a 1967, foi desenvolvido e predominou o método fônico, pautado no behaviorismo, em

que a língua é concebida como um processo mecânico, que apregoa que a criança só aprende a falar quando recebe um estímulo. Existe, nesse caso, uma preocupação apenas com o ato de decodificar e não existia a possibilidade de haver significado na leitura. A ênfase é dada para a forma linguística em detrimento dos significados do conteúdo. A respeito desse modelo, Braggio (1992) assegura que

a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesma, circunscritas às quatro paredes da sala de aula. São estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática de sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se nos métodos anteriormente apontados, e que vão ter sérias conseqüências sobre o professor e seus alunos, dentro e fora da sala de aula, ou seja, enquanto instrumentos/objetos do processo educativo e como homem no mundo em que atuam (BRAGGIO, 1992, p. 11).

Foi comum na escola a realização dos testes de leitura, em que cada aluno recebia um texto para ler diante do professor e de toda a classe, a fim de observar se ele respeitava os pontos e vírgulas, se não gaguejava e se pronunciava as palavras de modo claro, em um ritmo fluente. O modelo mecanicista expõe o aluno a leitura de textos fragmentados e descontextualizados, com supervalorização do ensino da gramática e da exigência de que os alunos falem e escrevam corretamente em todas as situações. De acordo com Foucambert (1994, p. 3), “até 1970, saber ler era quase unanimemente confundido com a possibilidade de se atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral”. No entanto, será que a habilidade de leitura abrange apenas esses aspectos tão restritos? Infelizmente, ainda há resquícios dessa visão em nas estruturas de ensino atuais.

É de extrema importância ampliar as concepções de leitura presentes na escola e o modo como os professores compreendem essa prática. É necessário que aconteça uma discussão mais ampla ao redor dos conceitos sobre a leitura. Haja vista que, ainda conforme Foucambert (1994, p. 4), “na escola, a leitura é presa de um corpo, apesar das nuances, fundamentalmente homogêneo, que combina os pressupostos históricos da decifração com a descrição rigorosa das correspondências entre o oral e o escrito, feita pela linguística”. Assim dizendo, a habilidade de leitura ainda é associada a tão somente decifrar o texto escrito.

Cada concepção de leitura carrega consigo a visão que se tem sobre linguagem, texto e construção de significado. Dependendo de como se define cada

um desses elementos, o foco das propostas de atividades é delineado de maneira diferente.

Do ponto de vista cognitivo, pode-se citar três abordagens ou concepções, de acordo com Leffa (1996), Koch e Elias (2007), os quais Solé (1998) tratou como modelos hierárquicos. O primeiro é o modelo *Bottom Up*, ou modelo ascendente. Nele, a decodificação é vista como ato de ler. Em um processo realizado de maneira ascendente, o aluno decifra as letras, sílabas, palavras e frases, até construir significado para o que acabou de decifrar. Assim, todo o sentido necessário está presente no texto, sem a necessidade de intervenção do leitor. Mediante Solé (1998, p. 23), o processo acontece de modo “ascendente, sequencial e hierárquico, que leva à compreensão do texto”. Conforme Geraldi (1984), essa concepção de leitura é limitada, uma vez que a linguagem é considerada uma estrutura e prioriza o código, como um instrumento de comunicação.

Para Leffa, nesse modelo “a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto, e muito menos atribuição de significado por parte do leitor. O significado é simplesmente construído através de um processo de extração” (LEFFA, 1999, p 18). Assim, o foco é apenas o texto, desconsiderando qualquer tipo de inferência e atribuição realizada por parte de quem lê.

Ao contestar esse modelo, Leffa (1996) considera que

Na realidade, o texto não possui um conteúdo, mas reflete-o, como um espelho. Assim como não há qualquer identidade física entre o material de que é feito o espelho e o material que ele reflete, não existe também uma relação unívoca entre o texto e o conteúdo. Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo (LEFFA, 1996, p.13-14).

Kleiman (2013, p. 36) destaca que “a leitura de uma palavra não pressupõe necessariamente sua compreensão”, confrontando o modelo *bottom up*. Se fosse assim, um leigo compreenderia textos jurídicos ou da área médica com facilidade, bastaria decodificar o que estava escrito.

O segundo modelo é o *topdown*, ou descendente. Nesse, “o leitor não processa letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (SOLE, 1998, p. 23). Esse modelo considera a possibilidade de atribuição de sentido por parte de quem lê. Assim, “quanto mais informação

possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 24). Também é considerado um modelo hierárquico, porém, de modo descendente, primeiro o leitor tece suas hipóteses e antecipações, e durante a leitura, faz a verificação no texto. Nesse caso, a construção do significado é centrada no leitor. Observa-se, dessa maneira, de acordo com Geraldini (1984), a concepção cognitivista, em que a linguagem é concebida como uma forma de representação do pensamento.

Kleiman (2013, p. 15) afirma que “é mediante a interação dos diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Desse modo, entende-se que a compreensão do sentido de um texto não pode estar centrada somente no próprio texto ou somente no leitor. A leitura deve ser vista como um processo interativo. Ainda de acordo com Kleiman (2013), “um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor”. Para a autora, “a dimensão interacional é a mais importante no ato de ler”. É necessário, assim, que esses elementos se relacionem para que haja leitura e compreensão.

De acordo com Foucambert (1994, p. 8), “a leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provém do leitor: o resto é informação sonora”. Enfatiza-se, portanto, a ideia de que texto e leitor são dois elementos essenciais que precisam interagir durante o processo da leitura. Durante esse processo, cada elemento se modifica em virtude do outro. O leitor não é mais o mesmo depois da apreensão de determinado texto, e cada texto possui sentidos e significados diferentes, para leitores diferentes. Acerca desse processo interativo, Koch (2002) corrobora

o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer de recepção, repousa visceralmente na interação produtorouvinte/leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas (KOCH, 2002, p. 31).

Braggio (1992) discute esse processo interativo e dinâmico entre a relação texto/leitor e autor/leitor, da qual o significado se origina e não pode ser concebido fora dessa relação. Assim, considera-se que em cada encontro, o qual a autora chama de evento, haverá uma particularidade e uma singularidade em relação aos

indivíduos que participam, o contexto social e cultural em que estão inseridos, os significados que o texto oferece. Braggio (1992) assegura que

segundo Goodman, a fala e a escrita são processos produtivos onde um texto é construído para representar o significado, e a audição e a leitura são processos receptivos, onde o significado é construído através de transações diretas do leitor com o texto e indiretas com o escritor. Conseqüentemente, tanto a leitura como a escrita são vistas como processos transacionais (BRAGGIO, 1992, p. 70).

Leffa (1996, p. 24) considera que, sob o ponto de vista da abordagem psicolinguística, o ato de ler 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”.

Para Solé (1998),

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p. 23).

Dito isso, chega-se ao terceiro modelo, o interativo, que é o meio termo dos outros dois modelos anteriores, e que não se centra exclusivamente nem no texto e nem no leitor. Solé define esse processo da seguinte maneira: os elementos que compõem o texto (letras, palavras, frases) geram expectativas no leitor, fazendo com que, de modo ascendente, a informação seja processada. Ao mesmo tempo, ele gera expectativas no nível semântico e, de maneira descendente, vai verificando-as ao longo da leitura. Para tanto, “o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e o seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p. 24). A concepção de linguagem presente no modelo interativo é a que considera a língua como instrumento de interação (GERALDI, 1984). Existe a ocorrência da interação entre autor-texto-leitor, mobilização de conhecimentos, e os elementos que interagem “se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10).

Portanto, entende-se, de modo definitivo, que ambos se complementam. Caso o trabalho seja desenvolvido com o foco em apenas um deles, corre-se o risco de prejudicar o desenvolvimento da leitura por parte dos alunos. O uso intensivo de

adivinhações, por exemplo, que é uma estratégia do *topdown*, pode acabar desviando a compreensão daquilo que era esperado. Todavia, se o leitor atrela a utilização do processamento da micro para a macro estrutura, resulta em uma leitura mais aguçada e refinada do texto.

A leitura é entendida como um processo complexo, em que o leitor mobiliza diferentes tipos de conhecimentos, para que haja a efetiva atribuição de sentido ao que foi lido. Um desses saberes é o conhecimento linguístico, o qual assume um papel primordial no processamento do texto. Conforme Kleiman (2013, p. 18), esse conhecimento está relacionado ao uso da língua, o que faz, por exemplo, que falemos o português como nativos. Quando alguém está realizando uma leitura, caso desconheça termos, a compreensão é prejudicada. Para a autora, o conhecimento linguístico “é um componente do chamado conhecimento prévio, sem o qual a compreensão não é possível”.

Outro saber importante para a realização da leitura é o conhecimento de mundo, o qual está relacionado às vivências que cada pessoa possui, os assuntos que domina, os eventos de cada cultura que participa. Durante a leitura, o leitor mobiliza ainda o conhecimento textual, que está relacionado a reconhecer os objetivos de quem escreveu, os propósitos do que foi escrito ou a função social de cada texto, por exemplo. A mesma autora considera que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (KLEIMAN, 2013, p. 29)”.

Em vista disso, considera-se que as dificuldades de compreensão por parte dos alunos nem sempre significam que eles não sabem ler. Ao pensar em uma proposta para a sala de aula, devem-se considerar tais conhecimentos adquiridos pela da turma ao longo da vida. O vocabulário deve ser apropriado para a idade, para as condições sociais e o contexto em que vivem. Além disso, é necessário ensinar estratégias adequadas para que os alunos possam mobilizar seus conhecimentos prévios, visto que não é uma prática intuitiva.

Assim, Kleiman (2013) assegura que

“o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um

texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2013, p. 30).

As concepções evidenciam que a leitura é um processo muito mais amplo do que geralmente se concebe (a leitura como ato de decodificar). É necessário que a maneira como se entende essa prática na escola seja ampliada e que aconteçam mais discussões a respeito desse tema. Para além da necessidade de os alunos aprenderem a ler, os docentes precisam ampliar sua visão do que é ler e potencializar as atividades que desenvolvem em sala de aula.

3.2 O ensino da leitura na escola

Respondido o questionamento a respeito do que é a leitura, compreende-se que a perspectiva interativa é a mais adequada para alcançar uma das maiores missões da escola: formar alunos leitores competentes e autônomos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propõem a definição do perfil de leitor que se pretende instruir como “o leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e os seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70). Parte-se, então, para o segundo: que tipos de atividades de leitura têm sido desenvolvidas na escola? A concepção de leitura presente na escola condiz com o perfil do leitor que se visa formar?

O PCN foi elaborado com o objetivo de nortear a construção das propostas curriculares dos estados. Há mais de 20 anos, já propunha uma concepção que visa a valorização da interação entre texto e leitor. Todavia, a prática das escolas, em sua grande maioria, ainda não prioriza o trabalho com esse tipo de proposta. Mediante Kato (1999)

A prática de grande maioria de nossas escolas, de privilegiar as atividades de escrita, parece fazer supor que à produção segue-se automaticamente a recepção. Em outras palavras, se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler (KATO, 1999, p. 7).

Para Foucambert (1996, p. 8), “a escola supõe que inculcar na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor”. O autor refere-se à visão de muitos

docentes de que a leitura é o domínio do código, da relação existente entre grafia e pronúncia das palavras.

Comumente, a tarefa de ensinar leitura é atribuída restritamente ao professor de língua portuguesa, como se nos outros componentes os alunos fizessem outras atividades, mas não lessem. Pelo contato com colegas professores de matemática, por exemplo, evidencia-se mais ainda essa visão. Eles acreditam que sua função é ensinar a somar, dividir ou multiplicar, como se, para entender um problema matemático, os alunos não necessitassem, prioritariamente, ler para entendê-lo e estabelecer relações de lógica.

Grande parte dos professores de língua portuguesa, por sua vez, acredita que o ensino da gramática cumpre o papel de formar um leitor competente. Dessa maneira, as aulas, em parte, acabam sendo direcionadas por atividades do livro didático e pelo estudo das estruturas gramaticais, em que se visa localizar os termos da oração, as classes de palavras ou sublinhar as conjunções subordinadas, por exemplo. A respeito dessas práticas, Kleiman (2013) assegura

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade (leitura). Nele, a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumo, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua (KLEIMAN, 2013, p. 32).

Mesmo que muitas mudanças já tenham acontecido, a exemplo do texto da BNCC que propõe habilidades mais amplas para as capacidades de leitura, favorecendo a participação do aluno na construção do seu aprendizado, e muitos professores tenham adicionado a leitura de modo mais significativos em suas aulas, ainda há muito que melhorar. Kleiman (2013, p. 38) considera também que “quando lemos porque outra pessoa manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido”. Em alguns casos, os textos de diversos gêneros até chegam na sala de aula, todavia, como pretexto para a realização de atividades que não fazem sentido para os alunos. O professor age apenas como um controlador das tarefas desenvolvidas, registrando nas cadernetas quem fez ou não.

Em vista disso, um primeiro passo para mudar o contexto e a significatividade do que se faz na escola para formar leitores seria atribuir objetivos para a leitura. Os professores devem explicar aos alunos o porquê de estarem lendo determinado

texto e, além disso, os precisam compreender a importância de estipular esses objetivos. Assim, o leitor poderá monitorar sua atividade, refazer processos, corrigir falha. Ler para adquirir novos conhecimentos, aprender palavras novas, para produzir um novo texto ou responder a um questionário, para aprender a ler o mundo. Freire (2003) afirma que

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2003, p. 5-6).

Para Kato (1999, p. 34), “a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão, tendo em vista esse objetivo”. Portanto, urge que a escola ofereça atividades significativas, e crie situações para que os alunos possam praticar a leitura com objetivo. Mediante Foucault (1996, p. 10), “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-los à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-los a ler”. Ou seja, os docentes precisam trabalhar para formar um aluno leitor que interaja bem com diversos tipos de textos, que consiga posicionar-se criticamente diante das informações, fazer inferências sobre o explícito e o implícito. Entretanto, esses objetivos precisam estar arraigados no consciente do professor, para, então, chegar até os alunos e constituir atividades significativas de leitura.

Ao passo que o aluno não consiga acessar seus conhecimentos prévios durante a leitura, por exemplo, o professor precisa atuar como mediador desse processo. Caso a classe ainda não possua vivências e conhecimentos suficientes para a compreensão de um determinado texto que se pretenda explorar, o docente deve criar as condições necessárias para ampliar esse aprendizado, com outros textos, imagens ou vídeos que insiram o aluno no universo linguístico e semântico que se vai adentrar, por exemplo.

Para Kato (1999),

O professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor

atividades significativas que levem a criança a utilizar toda a sua capacidade cognitiva e metacognitiva (KATO, 1999, p. 138).

Portanto, as atividades de leitura e o trabalho do professor em exercer seu papel de mediador da aprendizagem configuram os principais instrumentos para o desenvolvimento de práticas na escola que possibilitem o letramento, permitindo que a concepção da leitura como simples ato de decodificar seja superada. Uma proposta de atividade pautada na perspectiva interativa precisa possibilitar ao aluno leitor o contato com diferentes gêneros, que circulem em diferentes veículos e esferas e que propaguem informações diversas, de modo que compreendam o contexto de produção dos textos e suas propriedades discursivas, quem escreve, para quem escreve, qual o objetivo do que foi escrito, quais efeitos são produzidos no leitor e que consiga produzir novos significados.

3.3 A leitura do texto multissemiótico

Desde o início da história da humanidade, a imagem já era utilizada como forma de comunicação e, inclusive, foi uma das primeiras maneiras encontradas para registrar aspectos do dia a dia das pessoas. Com o passar do tempo, o avanço das tecnologias e as mudanças na vivência moderna, a presença dos recursos imagéticos torna-se cada vez mais enfática em todas as esferas da sociedade e, principalmente, na prática de vida das pessoas. Isso acaba trazendo a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades para que o indivíduo consiga dar conta das novas demandas sociais, bem como modifica a maneira de circulação e composição dos gêneros da contemporaneidade. Na verdade, as pessoas têm contato com essas novas habilidades diariamente, em seus *smarphones*, quando interagem em redes sociais, realizando leituras de memes, GIF's, vídeos, figurinhas de whatsapp (que agora também possuem movimento), e tantos outros gêneros. Automaticamente, executam tarefas como curtir, compartilhar, baixar arquivos, editam vídeos, criam conteúdos digitais etc. Todavia, essas e outras práticas ainda não adentraram o ambiente escolar, como objetos de ensino, de maneira potencializada.

O letramento, como foi visto no capítulo 1, está relacionado à possibilidade de uso da leitura e da escrita em diferentes situações, portanto, letramento é prática. As novas atividades exigidas pelos textos da contemporaneidade não só demandam

novas habilidades, como também expandem a noção de letramento para o campo das diversas semioses, como a música, as imagens, os movimentos, para além da escrita, a fim de contribuírem para a construção de sentido. A respeito disso, Lourenço (2013) considera

como as práticas de leitura e de escrita são diversas, os letramentos, no plural, também são, visto que dependem do contexto e do objetivo de cada sujeito. Na sociedade atual, diante das novas tecnologias, existem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros textuais, novas formas de ler e de escrever, os quais deram origem ao termo multiletramentos (LOURENÇO, 2013, p. 1).

Antes de prosseguirmos com a discussão, convém apresentarmos dois conceitos relevantes. Em primeiro lugar, pelo fato dessa pesquisa debruçar-se sobre questões que envolvem a leitura, é importante definir o que se entende por texto. Conforme Beugrande (1997, p. 10, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Dessa maneira, o significado do texto nasce das relações entre locutores e interlocutores, em uma determinada situação comunicativa. Portanto, um texto escrito ou impresso não é um produto final, tendo em vista que cada leitor, em seus referidos contextos, atribuirão diferentes sentidos.

Em segundo lugar, ao tratar do campo da multissemiose, vale apresentar também um conceito para a Semiótica que, de acordo com Santaella (1983) refere-se à ciência que estuda todas as linguagens possíveis. A Linguística dedica o foco de seu estudo ao signo verbal, tornando a noção de texto limitada a ele. Por outro lado, a Semiótica considera todos os fenômenos como uma possibilidade de texto ao qual se possa atribuir sentido. Nessa perspectiva, o texto pode ser compreendido não apenas como uma unidade de elementos linguísticos, mas de diversos outros elementos, como sons, cores, formatos e movimentos que contribuem para a construção do sentido global.

Em 1996, o Grupo de Nova Londres publicou um manifesto intitulado A pedagogia dos multiletramentos, apontando para a necessidade de a escola incorporar os novos letramentos surgidos com a modernidade.

Esses pesquisadores já apontavam para a necessidade de que a escola tomasse a seu cargo [...]os novos letramentos emergentes em sociedade contemporânea [...] e de que levasse em conta e incluísse nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo e

caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. [...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12- 13).

Rojo (2012) explica que o termo Multiletramento está relacionado à multiculturalidade, ou seja, as diferentes culturas e suas características e modos de vida das sociedades globalizadas. O cenário dos multiletramentos é uma possibilidade de diminuição das barreiras postas entre os textos que se estuda na escola e os que circulam na sociedade. Relaciona-se, ainda, com a questão da multimodalidade dos textos atuais, ou seja, os diferentes modos semióticos em que se apresentam (modos verbais, visuais, áudios, audiovisuais). Sobre essas novas configurações, Ferreira e Vieira (2015) corroboram

Imagem, palavra, cor, gesto e diagramação se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), sempre com o propósito de significar mais. Cada uma dessas linguagens pode ser utilizada de modo mais adequado para atingir certo propósito comunicativo e, quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo (FERREIRA; VIEIRA, 2015, p. 112).

Os textos que circulam diariamente nas redes sociais, bem como em outros veículos de comunicação, são carregados de multissemoses ou hibridismo de linguagens. A multiplicidade dessas linguagens contidas, por exemplo, em um anúncio de um produto favorecem a construção de sentidos que o fabricante pretende alcançar, torna atrativo, mais fácil de compreender e facilita a divulgação. De acordo com Rojo (2013, p. 20), os textos em que há a presença de linguagens híbridas “convocam novos letramentos”.

Acerca disso, Lourenço (2013) afirma

Como as práticas de leitura e de escrita são diversas, os letramentos, no plural, também são, visto que dependem do contexto e do objetivo de cada sujeito. Na sociedade atual, diante das novas tecnologias, existem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros textuais, novas formas de ler e escrever, os quais deram origem ao termo multiletramentos (LOURENÇO, 2013, p. 1).

As mudanças nas demandas sociais, nos gêneros que circulam e a necessidade de novas habilidades e letramentos afeta diretamente o ambiente

escolar. O texto multimodal sempre existiu. Um professor dando aula produz multimodalidade quando faz gestos, expressões corporais e faciais, muda o tom da voz, porém a escola sempre privilegiou as letras, as palavras e, mesmo que essas também sejam dotadas de multimodalidade (a diferença de tamanho de letra na manchete de uma capa de jornal, as cores que podem ser utilizadas, por exemplo), a linguagem escrita prevalece em relação ao uso das imagens e outros modos.

Da discussão sobre multiculturalidade, pode-se perceber o quanto a escola ainda supervaloriza os textos da cultura erudita, em detrimento dos textos da cultura popular, trazendo para os planejamentos e sequências didáticas o que é culto e deixando de lado o que é de massa. Rojo (2012) corrobora que é necessário “descolecionar os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens (ROJO, 2013, p. 16)”. Todavia, para que isso aconteça, é necessário que haja mudança na concepção de ensino de língua e compreensão dos multiletramentos por parte dos professores e equipes pedagógicas. A formação inicial e continuada também tem papel importante para a mudança desse cenário, para fazer com que as práticas escolares promovam um diálogo e uma aproximação entre as mais diversas culturas e vivências.

Grande parte dos docentes desconsidera o fato de que os alunos estão cada vez mais em contato com as imagens em diferentes suportes, e ainda, que elas podem ser um grande aliado na questão da aprendizagem. Muitos acabam utilizando apenas para colocar ao lado de um texto e ficar “bonitinho” no material ou para ilustrar sobre algum elemento que aparece no texto, de maneira isolada e sem sentido. Rojo (2012, p. 19) considera que “as imagens e os arranjos de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos, quase tanto ou mais que os escritos ou a letra”.

Além da questão de entender a necessidade de trabalhar com o multissemiótico na sala de aula, haja vista que já fazem parte da vivência dos alunos, está o fato de que muitos professores desconhecem sobre o assunto. Para o professor de língua portuguesa, por exemplo, existe a aula clássica sobre linguagem verbal e não-verbal, em que explora algumas imagens de anúncios, tirinhas, histórias em quadrinhos, como um conteúdo programático do plano de curso anual, todavia, não dão conta dos aspectos e necessidades dos novos e multiletramentos.

A Base Nacional Comum Curricular, documento que norteou a reelaboração dos currículos de cada estado, a partir ano de 2017, incorpora, a partir das competências e habilidades previstas, os aspectos multissemióticos e multimidiáticos. Ao descrever as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, as quais o aluno deverá desenvolver ao longo do ensino fundamental, o texto descreve a terceira delas como

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p.85).

Assim, o ensino das habilidades relacionadas aos multiletramentos está previsto nos currículos de todo o país. Observa-se que é uma proposta abrangente e que requer ensino e direcionamento. Os alunos consomem as mídias nas redes, mas apenas voltados para o entretenimento. A competência proposta pela BNCC propõe que ele seja capaz de ler, escutar e produzir, de maneira autônoma e que seja capaz de ter posicionamentos críticos e éticos diante do texto e nas interações.

O texto considera ainda que

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (BRASIL, 2017, p.139).

Faz parte do trabalho do professor direcionar o aluno para os contextos de produção e circulação dos textos, a intencionalidade de quem escreve, onde são publicados, os acontecimentos da sociedade em que estão inseridos. Ao pensar no tipo de leitor que a escola quer formar, é possível delinear o tipo de atividades que são necessárias.

Uma das maiores dificuldades dos alunos está em interpretar texto com auxílio de material gráfico. A leitura do texto multissemiótico, como gráficos,

infográficos, charges, gif's, memes, campanhas e anúncios publicitários, propagandas, entre outros, exige a capacidade de relacionar as diferentes semioses presentes em cada um deles (vídeos, áudios, imagens) para construir o sentido global do texto, analisar minuciosamente os elementos verbais e não verbais e perceber da integração para a significação global, realizar inferências, levando em consideração seus conhecimentos prévios e de mundo.

O contato espontâneo que os alunos possuem diariamente com os textos multissemióticos não direciona para as habilidades exigidas no currículo e imprescindíveis para um bom desempenho. Entra em cena a participação decisiva do docente como mediador dessa atividade. Outro desafio se põe: o desconhecimento ou a aversão em relação ao uso de mídias e tecnologias por parte de alguns docentes. Para os mais antigos, assusta a ideia de que os adolescentes criam e editam vídeos, manuseiam aplicativos com muita facilidade ou conhecem muitos termos próprios desse universo. Opta-se por permanecer no seu lugar mais seguro e confortável, o do conteúdo que ele já domina. Essa é uma discussão ampla e complexa, pois não envolve apenas “o ter vontade de fazer”, mas as condições que são oferecidas pelas escolas, pelo governo e pelas políticas públicas.

Sobre essa necessidade, Kato (1999, p. 10) assegura que “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler”.

Foucambert (1996, p. 11) afirma que “definir o saber ler, definir meios para sua avaliação, propor estratégias a serem implementadas, assegurar a coerência e o acompanhamento, essa política para a leitura é de responsabilidade da equipe docente”. Certamente não é incumbência exclusiva do professor, embora sua figura seja fundamental, também depende de outros investimentos. Por isso, ele defende que a responsabilidades “na formação permanente do leitor deve ser assumida por todas as instâncias educativas” (FOUCAMBERT, 1996, p. 17).

Muitos reconhecem a importância e o ganho que teriam ao desenvolver um trabalho com os textos multissemióticos, haja vista que são atrativos para os alunos, tornam as aulas mais dinâmicas e, acima de tudo, fazem parte da cultura dos adolescentes. O que parece ainda estar incógnito para os docentes é o como fazer. Em experiências de formação com professores, quando se trata desse assunto, uns colocam a culpa nos laboratórios defasados da maioria das escolas, na internet que não funciona, na falta de tempo para estudar e planejar. Assim como quando se

refere à leitura e a resposta é que “os meninos não querem nada com a leitura”. Acerca disso, Rojo (2012) assegura que

Não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

Dessa maneira, as discussões apontam para o mesmo direcionamento do trabalho com a leitura na perspectiva interativa e colaborativa. É necessário que haja contribuição nos momentos de formação de professores, com o objetivo de proporcionar estudo e reflexão sobre as condutas adotadas no contexto escolar, concernente ao ensino da leitura e dos textos multissemióticos. O espaço de formação é um facilitador dessas discussões, tendo em vista que a rotina dos docentes é corrida e cheia de tarefas.

Rojo (2012) discute um tópico que questiona: “Por que uma pedagogia dos multiletramentos?”. Em primeiro lugar, a escola não pode fugir dos impactos relacionados aos avanços da tecnologia e os alunos já lidam com isso, portanto, pode funcionar como um instrumento a mais para os docentes. Depois, a interatividade dos multiletramentos auxilia no desenvolvimento do papel ativo do aluno, tomando como base o fato de que dependem das ações dele como usuário. Assim o aluno não apenas recebe informações, mas participa desse ciclo informativo e produtivo. Por fim, o ensino apoiado em práticas e usos sociais das habilidades faz com que o aluno veja sentido naquilo que está aprendendo, deixando de ser apenas uma tarefa da escola e para a escola. Assim, inserir as reconfigurações dos gêneros e das linguagens nas práticas de leitura é de grande relevância para os avanços no ensino da língua.

3.4 As estratégias de leitura

O ensino da leitura constitui uma tarefa desafiadora para a maioria dos professores, assim como o é para os alunos. Mesmo com todos os avanços observados na formação inicial e continuada, muitos docentes ainda não tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre como desenvolver o trabalho com a leitura

em sala de aula. No que se refere ao lugar ocupado por essa prática na escola, ainda é associada a uma tarefa cansativa, enfadonha e rejeitada. Todavia, mantém-se o discurso de que se pretende formar alunos leitores ativos e proficientes.

Muitas equipes engajam-se em desenvolver projetos de leitura, de maneira interdisciplinar, aumentando a oferta dos gêneros em todos os componentes ou em disputas para estimular os alunos a ler a maior quantidade de livros que conseguirem, sob a ótica de que ler muito é ler bem. Contudo, pouco se observa a ênfase no trabalho com a perspectiva dialógica e interativa da leitura. Além da necessidade de ofertar uma gama ampla de possibilidades de textos e situações de uso, é importante que os docentes possam formular um entendimento sobre o que é ensinar a ler e, principalmente, como vão proceder em sua rotina didática, a fim de alcançar resultados significativos no processo de formação de alunos leitores.

Para Solé (1998), um instrumento potente que pode ajudar a desenvolver a leitura proficiente são as estratégias de leitura. Nessa perspectiva, a mediação do professor durante os processos em sala de aula são ferramentas importantes e necessárias. Acerca disso, Solé (1998) afirma que

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem (SOLE, 1998, p. 70).

De acordo com Kato (1999), as crianças utilizam estratégias já no início do aprendizado. Assim, caracteriza a existência de estratégias cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas são aquelas relacionadas aos comportamentos inconscientes e automáticos que o leitor realiza. As metacognitivas, por outro lado, referem-se aos processos conscientes que, mediante Kato (1999, p. 130), “regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. Assim, a metacognição “rege o comportamento do leitor” (KATO, 1999, p. 124) e envolve habilidades de estabelecer objetivos, predição, inferência, monitoração e checagem. O aluno não desenvolve a utilização de tais habilidades sozinho, apenas em contato com os textos do livro didático, por exemplo. Portanto, necessita da intervenção e interação com o professor para que possa desenvolver essas competências. Solé (1999) considera:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLÉ, 1999, p. 77).

Vale ressaltar que o ensino por meio de estratégias não se constitui em um método preciso e fechado, mas, sim, em ferramentas que podem auxiliar o professor a desenvolver seu papel na mediação e formação de leitores, e o aluno a construir-se como sujeito ativo, capaz de levantar hipóteses, realizar previsões e inferências, tirar conclusões a partir do que leu, elencar as informações principais de um texto e atribuir significados às leituras realizadas não só na escola, mas ao longo da vida. Para a sistematização do trabalho, Solé (1998) propõe estratégias para as etapas de antes, durante e depois da leitura. Elas vão auxiliar no direcionamento dos pontos que devem ser analisados pelos alunos e procedimentos que devem ser executados enquanto leem um texto.

Inicialmente, a leitura feita pelo professor é tomada como modelo, onde ele sistematiza e explica os passos que conduzem a construção da compreensão. Posteriormente, observa-se o desenvolvimento da turma e inicia-se o envolvimento deles como agentes participativos no processo, por meio dos andaimes. Progressivamente, encaminha-se para a etapa em que o aluno esteja pronto para realizar leituras com autonomia e possam “dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão, etc. (SOLÉ, 1998, p. 78)”.

Cabe ao professor, elencar e ensinar as estratégias que possibilitem ao aluno planejar sua leitura de modo geral. Como já foi tratado, não são métodos rígidos e precisos, nem receitas prontas, mas procedimentos que precisam ser ensinados, inclusive, por todos os professores, independente de qual seja o componente, pois todos são professores de leitura. Realizar esses procedimentos junto com os alunos fará com que, de maneira progressiva, ele vá adquirindo autonomia para ler e compreender textos diversos.

As estratégias para serem utilizadas antes de iniciar a leitura ajudam a trazer a atenção do aluno para o tema que será trabalhado. Para essa etapa, uma técnica de extrema significância é estabelecer um objetivo para a leitura, a fim de que o

aluno não leia apenas porque deverá responder a questões. O leitor precisa aprender que ele vai interagir com um texto para alcançar diferentes objetivos, como por exemplo, para se informar sobre acontecimentos atuais, para se divertir, para aprender a instalar um aparelho eletrônico, para refletir, dentre inúmeras finalidades que os diversos gêneros textuais possuem.

Para Kleiman (2013, p. 37), “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”. É traçar o caminho que será percorrido em busca de encontrar algo previamente definido. Quando esse objetivo não está claro para o leitor, a tarefa torna-se apenas uma obrigatoriedade da escola.

Kato (1999) considera que a ausência de objetivos para a atividade de leitura interfere no desenvolvimento do processo de monitoração que o leitor proficiente vai adquirindo. Acerca disso, afirma

Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma (KATO, 1999, p. 135).

Outra atividade importante para ser realizada antes da leitura é a de levantamento de hipóteses ou predição, que também é considerada uma estratégia metacognitiva, de acordo com Kleiman (2013). O professor pode direcionar o aluno para explorar o título do texto, o canal de circulação, as fontes, e ilustrações, pois estes trazem pistas relevantes para o leitor. Isso leva o aluno a iniciar o processo de mobilização dos conhecimentos prévios que poderão auxiliar na compreensão do texto a ser lido.

É importante que o professor conheça o grau de maturidade e conhecimento de mundo da turma, em relação ao assunto que vai ensinar. Caso os alunos desconheçam totalmente ou saibam muito pouco, deve-se planejar maneiras de atualizá-los, a fim de que a compreensão não seja prejudicada. A presença ou ausência desses conhecimentos podem determinar o sucesso ou o fracasso da compreensão do texto.

A próxima etapa, a qual Solé (1998) define como durante a leitura, assume um caráter de verificação. É o momento efetivo do contato com o texto. Nas primeiras aulas em que se utiliza dessa metodologia de trabalho, a mediação do

professor é imprescindível para fornecer direcionamentos, que poderão ser conduzidos por perguntas, que apontem o olhar do aluno para informações relevantes na construção dos significados do texto. Trata-se de apontar caminhos para a compreensão. A leitura é feita sem pressa, explorando o texto a partir do ponto de vista sintático e semântico. É necessário estabelecer, juntamente com os alunos, uma relação entre as previsões que fizeram antes e as informações que o texto oferecendo, ao passo que se lê. Assim, vão confirmando ou refutando as expectativas que foram estabelecidas previamente.

Solé (1998) considera que a utilização das estratégias já propõe uma leitura compartilhada, até que os alunos comecem a ganhar independência nesse percurso. Assim, propõe um modelo com quatro estratégias básicas para executar depois da leitura de um texto ou de um trecho.

Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro responsável ou moderador (SOLÉ, 1998, p. 119).

Reitera-se que a sequência não é uma forma fixa e pode ser alterada de acordo com a realidade de cada turma. Trabalha-se, assim, a capacidade de falar de maneira sucinta sobre o que foi lido e favorece o desenvolvimento da habilidade de sintetizar, de perceber o que são informações principais. Ao esclarecer as dúvidas, verifica-se a compreensão. Ao realizar perguntas, o objetivo é que os alunos aprendam a formular questões que façam sentido sobre o texto lido. É importante que as previsões estejam sempre relacionadas às estratégias prévias (SOLÉ, 1998).

O objetivo é levar os alunos a desenvolver o comportamento de um leitor ativo e proficiente, o qual tem consciência da realização dos processos, controla e avalia a aprendizagem que está construindo e sabe quando não entendeu um trecho e retorna para preencher lacunas no entendimento da informação, por exemplo. Ao propor os passos, vale ressaltar que o processo não vai acontecer nessa mesma lógica e nem dentro de um tempo previsto. Assim como cada leitor tem sua experiência diferente e particular com um texto, de acordo com suas vivências, também tem seu tempo.

A respeito desse processo, Kleiman (2013) assegura

Ao formular hipóteses o leitor está predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma 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, 2013, p. 47).

Por fim, Solé (1998) elenca as estratégias para serem utilizadas após a leitura do texto, as quais são: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. É certo que esses processos aparecem na etapa “durante a leitura”, todavia, de maneira mais superficial, para 'começar o desenvolvimento dessas habilidades. No capítulo que trata dessa fase, Solé (1998) explica que essas estratégias se repetem, pois precisam ser explicadas de maneira mais aprofundada e, acima de tudo, precisam ser ensinadas na escola.

Uma prática bastante comum é a de o professor pedir aos alunos que façam um resumo do livro didático da página *x* até a *y*, entretanto, sem ensinar de fato como se faz um. Outro fato frequente é concluir a leitura de um texto e perguntar à turma qual é a ideia principal do texto. Porém, com essa pergunta, apenas se constata quem conseguiu ou não encontrá-la, mas não se ensina como identificar essa ideia.

Solé (1998) considera que para ensinar os alunos a identificarem a ideia principal do texto, o professor precisa, em primeiro lugar, esclarecer a diferença entre o tema, ou seja, o assunto sobre o qual o texto vai tratar, e a ideia principal, que é a informação mais importante que o autor utilizou para explicar o tema. Além disso, é preciso esclarecer para os alunos quais os objetivos ou propósitos, pois o que é mais relevante está diretamente associado a isso. Dessa maneira, o docente pode utilizar um texto que os alunos já tenham familiaridade para realizar essa tarefa coletivamente, enfatizando qual o tema, mostrando quais as informações são imprescindíveis para manter a ideia do texto e quais podem ser deixadas em segundo plano, alinhando isso aos objetivos e, deixando claro que, na maioria das vezes, a ideia principal vai ser elaborada pelo leitor, considerando o que foi estabelecido como propósito para aquela atividade de leitura.

A segunda estratégia proposta para ser realizada depois da leitura é a elaboração de resumos. As etapas são bem parecidas com as da estratégia anterior.

Todavia, deve ser realizada no nível de parágrafo, para ao fim, serem conjugadas e constarem como um resumo. Assim, o docente precisa ensinar os alunos a encontrarem o tema de cada parágrafo, desconsiderando informações que se repetem ou que podem ser dispensadas por não prejudicarem a essência do parágrafo se não aparecerem. Depois disso, organizar as frases que resumem e encadeá-las de maneira que faça sentido e represente aquilo que é primordial.

A terceira e última estratégia para essa fase é a de levar os alunos a elaborar perguntas e respostas. Essa prática é bastante utilizada em salas de aula, porém, apenas com o objetivo de verificar se os alunos conseguiram assimilar ou não o que foi lido ou explicado. Para que essa atividade seja produtiva, precisa ser ensinada em níveis diferentes, os quais sejam, perguntas de resposta literal, para auxiliar a localizar e assimilar as informações explícitas, perguntas para buscar e pensar as respostas, ajudando o aluno a realizar inferências e perguntas com resposta de elaboração pessoal, por meio das quais os alunos podem colocar em prática a construção de sentido a partir do que leram. Solé (1998, p. 155) afirma que “o leitor capaz de formular perguntas sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz”. Destaca ainda que “para aprender a formular perguntas desse tipo é preciso que os alunos assistam ao que o professor faz, formulando para si mesmo e para seus alunos perguntas sobre a leitura” (SOLÉ, 1998, p. 155). Confirma-se, assim, a importância de o professor participar de todos os processos como um mediador, fornecendo aos alunos direcionamentos de como devem agir e, gradualmente, os leitores vão sendo formados.

Portanto, fica claro que são necessárias aulas mais detalhadas e aprofundadas para que sejam aprendidas. Para isso, o professor como um agente experiente, deve continuar a exercer seu papel de mediador da aprendizagem e fazer junto com os alunos, mostrando como chegar à ideia principal de um texto, separando repetições, excluindo as informações secundárias, justificando o porquê das escolhas, bem como ajudá-los a formular e responder perguntas que favoreçam o entendimento, explorando o explícito e o implícito, que levem a reflexão.

Muitos são os desafios encontrados para ensinar leitura na escola, porém, não é um alvo inalcançável. Mesmo que muitos obstáculos tenham sido cristalizados no discurso de alguns docentes, enfatizando o desinteresse dos alunos, bibliotecas com acervos defasados, laboratórios sem equipamentos, ausência de investimentos

e políticas públicas, não se deve desacreditar do poder transformador da educação. E a leitura, por sua vez, é uma das principais ferramentas de transformação social. Para que possa cumprir o papel de formar leitores autônomos e proficientes, é necessário que haja um trabalho bem planejado, assumido por todos os agentes envolvidos no processo educacional dos discentes, pautado em concepções que favoreçam a participação ativa do leitor, valorize as experiências e que entenda o letramento como prática social.

Diante do exposto, considera-se que a realização do trabalho pedagógico com a leitura, planejado a partir das estratégias propostas por Solé (1998) e na construção de andaimes, conforme os estudos de Bortoni-Ricardo (2010), podem contribuir para que haja melhorias no ensino e na busca de formar leitores capazes de interagir com textos diversos e produzir sentido para o que leem. Assim, a proposta de intervenção pedagógica foi elaborada a partir dos pressupostos teóricos aqui discutidos, privilegiando a leitura do texto multissemiótico, o qual exige habilidades complexas de compreensão, associação e inferências, e que precisam ser direcionadas pelo professor. Acredita-se ainda, que a leitura desses gêneros é essencial para aproximar a escola dos textos que circulam socialmente.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo, trataremos a respeito da metodologia adotada nesta pesquisa, para a construção do estudo, sob o intuito de caracterizar o método de abordagem dos dados, os objetivos e os procedimentos, bem como os sujeitos da pesquisa e a estruturação da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida.

4.1 Caracterização da pesquisa

As subseções apresentam a descrição das características da pesquisa, no que diz respeito à abordagem dos dados, objetivos propostos, natureza, corpus e procedimentos a serem adotados.

4.1.1 Abordagem dos dados

Levando em consideração que a pesquisa visa investigar questões relacionadas à prática do contexto escolar, mais especificamente um problema observado no cotidiano da sala de aula, buscamos refletir o que pode ser considerado uma inquietação de muitos docentes: a dificuldade de leitura e interpretação de textos multissemióticos.

No que diz respeito à abordagem, este estudo apresenta o caráter qualitativo, tendo em vista que os aspectos analisados não poderão ser medidos por meio de números em escalas ou porcentagens, mas avaliados de acordo com o desenvolvimento, evolução e participação dos alunos nas atividades propostas. Para Minayo (2002, p. 21) a pesquisa qualitativa trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e os fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O aspecto qualitativo revela-se na necessidade de refletir a totalidade do contexto estudado, os significados que não são medidos apenas através das variáveis. É necessário que se faça uma interpretação do processo vivenciado com a turma, desde a sondagem realizada com os alunos, até o resultado final das atividades desenvolvidas, na intenção de não apenas tabular dados e números, mas também de poder compreender e explicar os porquês, os fatores que exercem

influência na aprendizagem e aqueles que melhor potencializam o desenvolvimento da turma.

De acordo com Deslandes (1994, p. 21-22), “o conjunto de dados qualitativos e quantitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente”.

4.1.2 Natureza

No que diz respeito à finalidade da pesquisa, pode ser definida como de natureza aplicada. De acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 60), na pesquisa aplicada “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos”.

Para Thiollent (2009, p. 36), a pesquisa aplicada “concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”. Consideramos aqui que buscamos discutir sobre uma dificuldade enfrentada pelos docentes na sala de aula, em relação às questões de leitura de textos multimodais, através de diagnósticos realizados na turma, bem como a apresentação de uma proposta de intervenção, com o intuito de ajudar os alunos a melhorarem o desempenho nas atividades que envolvem habilidades de leitura e interpretação.

Embora saibamos que a aplicação da proposta não irá resolver todos os problemas ou dificuldades apresentadas pelos alunos, podemos dizer que haverá transformação na realidade da comunidade envolvida, pois iniciaram um processo diferente em suas relações com o ato de ler.

4.1.3 Procedimentos

No que diz respeito aos procedimentos elencados para a realização desse estudo, pode-se classificá-lo, em primeiro lugar, como um estudo de caso. Gil (2009, p. 54) o define como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

De acordo com André (2005, p. 24), o estudo de caso volta-se “para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social”. Dessa forma, permite analisar a realidade específica de um grupo, visando um tratamento profundo e completo acerca do objeto, que neste caso, é uma turma egressa do ensino fundamental, anos iniciais. O cenário que se pretende observar está ligado às competências de leitura do texto multissemiótico, envolvendo as capacidades de leitura que visam a associação de texto e imagem, de realização de inferências, interpretação e construção de significados.

De forma a complementar a definição, o estudo caracteriza-se ainda como uma pesquisa-ação, que conforme define Gil (2009) é aquela em que o pesquisador envolve-se no desenvolvimento de modo participativo, e que busca modificar uma determinada realidade. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador age de modo a não apenas observar, mas também de intervir sobre a realidade observada, de modo a oferecer hipóteses de transformação, não apenas do objeto e contexto pesquisado, mas também da prática do pesquisador.

Esse aspecto justifica-se quando fica claro que o intuito, a partir das práticas a serem desenvolvidas na proposta, é o de auxiliar na aprendizagem dos alunos, identificando os que possuem maiores dificuldades, e refletir sobre quais das atividades exerceram melhor efeito, no sentido de amenizar as dificuldades apresentadas pela turma. Nesse sentido, pesquisador e participantes estão envolvidos no processo, de modo participativo, na intenção de buscar resoluções para um problema coletivo, transformando, ao mesmo tempo, a realidade do docente que aplica a pesquisa, de modo que insira no planejamento de suas aulas, as práticas de leitura que fortaleçam as habilidades que os alunos necessitam desenvolver.

Thiollent (1997) descreve a organização da pesquisa-ação em quatro fases, as quais podem ser observadas dentro da organização desta pesquisa: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação. A primeira visa analisar o objeto de estudo, de modo a analisar a situação do objeto em estudo e possibilitar o planejamento das fases seguintes. Para tanto, além da aplicação de uma atividade diagnóstica, que expressa o desempenho dos alunos de maneira autônoma diante das leituras propostas, e que permitiu visualizar até que ponto eles conseguem ir e onde precisam melhorar, foi realizado um estudo das avaliações

externas realizadas na rede estadual de ensino, que fornecem percentuais que auxiliam na análise.

A segunda fase é a do planejamento, quando o pesquisador possui um diagnóstico claro e é possível planejar a intervenção prática. Na realização dessa fase, apontamos para a elaboração de uma aula que contempla a mediação da leitura por meio da utilização das estratégias, baseadas nas etapas, com a seleção de textos que possibilitassem o contato com a multimodalidade. Desse modo, o desenvolvimento faz com que o aluno seja participativo e interaja com o docente, atribuindo maior significado à prática de ler.

Na fase da ação, Thiollent (1997) afirma que se deve executar ações baseadas nas etapas anteriores, como visualizar resultados, reorganizar ações, refletir sobre o que foi oferecido na aplicação do diagnóstico e da intervenção, avaliando todos os aspectos envolvidos na pesquisa. Aqui, é necessário refletir sobre os efeitos das ações realizadas, se cumpriram o papel inicialmente estabelecido, observando tudo o que é oferecido ao pesquisador como possibilidade de análise.

Por fim, a fase da avaliação visa refletir sobre os resultados da aplicação, verificando a pertinência e a possibilidade de aplicação em ações futuras, buscando verificar as consequências positivas ou negativas, a curto e a longo prazo. Nessa etapa, buscamos acomodar todos os dados apresentados durante as fases anteriores, relacionando com as teorias estudadas, com as possíveis análises, hipótese e justificativas, a fim de analisar os resultados.

Portanto, percorremos as diversas fases da pesquisa quando estudamos os referenciais teóricos que envolvem a discussão do tem em estudo, as hipóteses e o planejamento de ações que visam agir de forma transformadora nas fragilidades dos alunos em relação à leitura do texto multissemiótico.

4.1.4 Descrição do *corpus*

A proposta de intervenção foi aplicada em duas turmas de sexto ano de duas escolas diferentes da rede pública estadual de ensino de Rio Branco. A primeira, localizada no segundo distrito da cidade, atende a três modalidades de ensino diferentes. Pela manhã, possui turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), à tarde, atende à etapa dos Anos Finais (6º ao 9º ano) e à noite,

possui turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria dos alunos é advinda de bairros próximos, porém, alguns pertencem à zona rural.

A escola conta com um espaço amplo, com 12 salas de aula, espaços administrativos, refeitório, quadra poliesportiva, laboratório de informática, porém com poucos computadores instalados e sem acesso à internet. A biblioteca da escola é um pequeno espaço sem possibilidade de organização de mesas ou prateleiras para os livros, com acervo bastante limitado. O espaço de área ao ar livre é bastante amplo e bem cuidado.

A escola atende a 873 alunos nas duas etapas do Ensino Fundamental, envolvendo os turnos matutino e vespertino. Pelo fato de as aulas estarem sendo aplicadas em forma de atividade remota, a composição da turma deu-se entre os alunos dos quatro sextos anos da escola, e participaram das atividades aqueles que possuíam celular e internet que possibilitassem o envio das atividades no grupo de *WhatsApp* e a participação da aula por videochamada.

A segunda escola encontra-se no primeiro distrito da cidade de Rio Branco, atende a 870 alunos das etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, oriundos de diferentes bairros. O público dessa escola conta com poder aquisitivo superior à da outra, com maior acesso a bens e produtos culturais. A escola conta com estrutura física relativamente nova, haja vista que esse é o seu terceiro ano de funcionamento, possui dez salas de aula, quadra de esportes, laboratório de informática, equipamentos de som e projeção de mídias e biblioteca.

A identificação das instituições de ensino e dos alunos envolvidos na pesquisa foi preservada, a referência a eles foi feita sempre de maneira genérica. Assim, garantimos a não exposição daqueles que nos confiaram adentrar em seu espaço, realizar esse estudo e vivenciar as experiências.

4.2 Proposta de intervenção

Nesta seção, será apresentada a proposta de intervenção aplicada nas turmas de sexto ano, com a finalidade de verificar e amenizar as dificuldades de leitura e compreensão, relacionadas ao texto multissemiótico. Serão descritas, ainda, as etapas da aplicação, baseando-se no contato com os gêneros charge, conto, tirinha, campanha publicitária e conversa de *WhatsApp*.

4.2.1 Apresentação da proposta de intervenção

Discorrer sobre a questão da leitura em turmas do Ensino Fundamental II sempre trará à tona as falas de muitos dos professores: “meus alunos não sabem ler”, “não sei o que fazer para que gostem das aulas de leitura”, “toda vez que proponho que leiam na sala, ninguém quer participar”, e tantas outras que expressam a dificuldade que é explorar o desenvolvimento dessa habilidade com os alunos. Na verdade, para além desse não gostar de ler, existe o não dominar habilidades de leitura com autonomia, pois aqueles que ainda não desenvolveram bem essa prática sentem vergonha de se expor. Deve-se levar em consideração, também, a maneira como a leitura é apresentada e trabalhada nas aulas, muitas vezes a partir de atividades cansativas, sem propósito e desarticuladas de todas as outras vivências do aluno.

É importante que o professor defina a concepção que ele tem a respeito da leitura, bem como sua finalidade. Para alguns, essa atividade representa apenas o ato de decodificar. Isso implica diretamente nas atividades que se vai desenvolver nas aulas. A perspectiva adotada neste trabalho é a de leitura interativa, sobre a qual Solé (1998) considera

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta concepção, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Ao compreender que a leitura precisa ser um processo que leve o aluno a construir significados, interagir com o texto e com o autor, existe uma maior possibilidade de que as práticas vivenciadas na escola possam fazer mais sentido e trazer melhores resultados. Ressalta-se que os caminhos a serem percorridos pelo aluno leitor, como o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, o acionamento dos conhecimentos prévios e a realização de processos que conduzem à composição de significância aos textos lidos são elementos que devem ser ensinados. Com a mediação do professor, o aluno vai praticando e se apropriando dos percursos até começar a perfazer o trajeto com independência.

Desse modo, a proposta de intervenção estrutura-se com base na ideia da interatividade, na intenção de que seja pertinente e significativa, além de objetivar proporcionar aos discentes um contato com diversos gêneros compostos por multissemióses.

4.2.2 As etapas previstas

A organização dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos foi feita por meio de Unidades Didáticas de Leitura. Nessa forma de planejar o trabalho e as ações de ensino, o professor deverá observar os conhecimentos prévios dos alunos, a fim de visualizar o que já sabem, e a partir deles, planejar as próximas tarefas. Deve, ainda, definir os objetivos didáticos para cada unidade, estruturar os conteúdos, de modo que estejam ordenados e encadeados, e observar o contexto mais próximo do aluno, como o tempo, o espaço, os recursos disponíveis e as pessoas envolvidas. Por fim, ao término do desenvolvimento de cada unidade, é necessário avaliar o trabalho e se os objetivos esperados foram alcançados ou não.

Para Damis (2016), o ensino por unidade didática compreende uma

técnica desenvolvida pela escola e que constitui objeto de trabalho específico do professor, quando organiza e sistematiza a abordagem de conhecimentos, de habilidades e de valores da educação formal, visando desenvolver aprendizagens significativas no aluno. Decidir sobre a seleção, a organização e o desenvolvimento de estudo e de experiências de educação formal constitui tarefa pedagógica complexa desempenhada pelo professor, quando ensina com o objetivo de colocar o estudante, como sujeito ativo, diante de seu processo de aprendizagem (DAMIS, 2016, p. 106).

Vale ressaltar que a proposta, mesmo que tome como base o baixo percentual de acertos dos alunos nos descritores que se referem ao texto multissemiótico nas avaliações externas, não se constitui em um programa de treinos para melhorar tais resultados. Mas constitui-se em uma proposta que considera esses dados relevantes, para além de todas as ressalvas que podem ser feitas, pois eles ajudam a identificar as principais dificuldades do alunado, no que se refere à leitura do texto multimodal e podem ajudar a pensar em práticas escolares que contribuam para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, não só numa perspectiva escolarizada, mas que realmente amplie o trabalho com esses textos, de maneira que possam contemplar os multiletramentos.

As unidades da proposta foram previamente elaboradas, tomando como base a informação de que é comum os alunos demonstrarem, ao longo dos anos, fragilidade na resolução de questões que envolvem a leitura do texto multissemiótico, como é o caso de Descritor 5 (D5), da Matriz de Referência da avaliação Saeb, que descreve a habilidade como a capacidade de o aluno Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Por ocasião da pandemia do novo coronavírus e a suspensão das aulas presenciais, a proposta que havia sido elaborada para aplicação presencial, haja vista a ênfase na mediação do docente nas atividades de interpretação e na utilização de estratégias de leitura, foi alterada para realização por intermédio de atividade remota. Dessa maneira, o suporte das aulas foi modificado e o contato com os alunos foi realizado de forma virtual, por meio de aplicativos como *WhatsApp* e *google meet*, ferramentas para diálogo e repasse de informações em tempo real.

Etapa 1: Diagnóstico

A realização da primeira etapa consiste em enviar aos alunos uma atividade com questões sobre interpretação de textos de diversos gêneros, compostos por diferentes semioses, a maioria estruturados com a junção do verbal e o não verbal, e no caso do conto “Uma galinha” de Clarice Lispector, encaminhado em forma de vídeo e sem falas dos personagens, tem-se os modos de áudio, imagem e movimento, os quais ajudarão os alunos a construir a sequência lógica dos acontecimentos. O principal objetivo dessa etapa é verificar como os alunos se comportam, em relação à leitura e atribuição de sentido, diante dos textos que envolvem as multissemioses, circulam em diferentes esferas e que pertencem a diferentes práticas de letramento. Pretende-se, além disso, perceber, não de maneira quantitativa, mas qualitativa, qual grau de desenvolvimento deles ao terem contato com esses textos, se são capazes de relacionar texto escrito e imagem para construção de sentidos, se reconhece as finalidades de textos diversos, se identifica assuntos tratados nos textos lidos, bem como outras capacidades.

UNIDADE 1: Trabalhando as habilidades de inferência – textos verbais e não-verbais.

Objetivo: Interpretar texto com auxílio de material gráfico.

Aprendizagens esperadas: Espera-se, com o desenvolvimento das atividades da unidade, que os alunos sejam capazes de estabelecer as relações entre as imagens e textos, a fim de construir sentido. Pretende-se, ainda, que possam perceber, de acordo com o suporte e o público ao qual se destina, a finalidade de cada texto.

Duração: 4 h/a

O arquivo encaminhado para os alunos contém a seguinte estrutura:

ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DIVERSOS



OLÁ! VOCÊ DEVERÁ RESPONDER ÀS PERGUNTAS RELACIONADAS AOS TEXTOS QUE SERÃO APRESENTADOS EM CADA QUESTÃO. PARA ISSO, COPIE EM SEU CADERNO O NÚMERO DA QUESTÃO E A RESPOSTA. EM SEGUIDA, TIRE UMA FOTO DAS SUAS RESPOSTAS E ENCAMINHE PARA A PROFESSORA. OBSERVE

QUESTÃO 1

Figura 1 – Anúncio publicitário do shampoo Seda



Fonte: Seda (2012).

- Onde essa imagem poderia ser encontrada?
- Qual a finalidade dessa imagem?

c) A que grupo de pessoas essa imagem está destinada? Por quê?

TEXTO 2:

Figura 2- Tirinha do Cascão em Mãe é Mãe!



Fonte: Maurício de Sousa (2013).

- O que o Cascão está fazendo nos primeiros quadrinhos?
- No quarto quadrinho, como o Cascão está? Por que ele ficou assim?
- O que a mãe de Cascão fez para o ajudar?
- Por que nos dois últimos quadrinhos, o personagem demonstra estar feliz e dá um abraço em sua mãe?
- Faça um resumo do que você entendeu da história.

QUESTÃO 3

Figura 3 – Charge “Fique em casa”



Fonte: Amarildo (2020)

- a) O texto acima é uma charge. O objetivo desse gênero é discutir, de maneira divertida e, às vezes, irônica, problemas atuais. Qual o assunto tratado na charge lida?
- b) Qual a crítica feita pela charge?

QUESTÃO 4

Figura 4 – Campanha publicitária “Coronavírus”

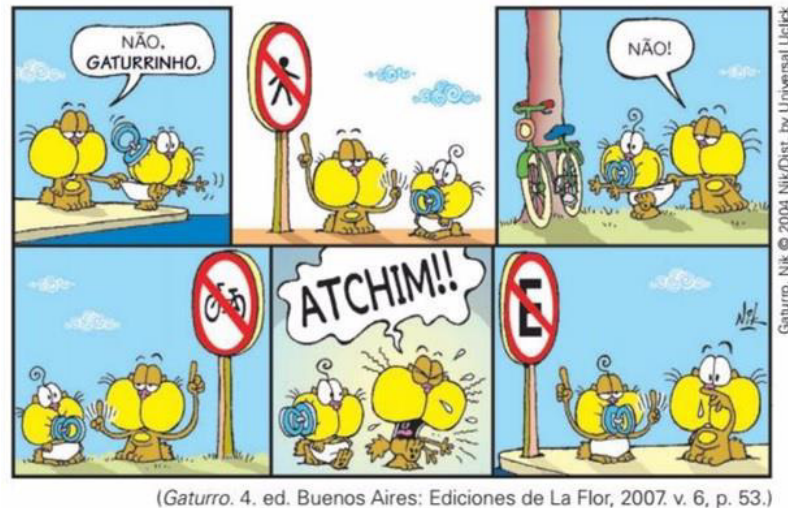
Fonte: Governo do Estado da Bahia (2020).

- a) O texto acima é uma campanha publicitária. Qual o principal objetivo da campanha apresentada acima?

- b) Onde podemos encontrar esse tipo de imagem?
- c) Quais os dois sentidos diferentes presentes na frase “A prevenção está em nossas mãos”? Por que ela está em nossas mãos?

QUESTÃO 5

Figura 5 – Tirinha do Gaturro



- a) Por que o Gaturro disse “NÃO” ao Gaturrinho, no primeiro quadrinho?
- b) E no terceiro, por que ele disse não ao filho?
- c) O que o Gaturro faz no quinto quadrinho?
- d) Por que o Gaturrinho aponta para a placa e balança o dedo em forma de negativa? O que ele acha que a placa significa?
- e) O que a placa do sexto quadrinho realmente significa?

Etapa 2: Leitura e mediação

O objetivo da segunda etapa é realizar uma leitura com mediação do professor, utilizando as estratégias nomeadas por Solé (1998) como “antes, durante e depois da leitura”, que consistem basicamente em levar os alunos a levantarem hipóteses a partir do título e do suporte, fazer inferências, realizar checagens e verificações, constatando ou refutando as hipóteses levantadas durante todo o processo.

Essa aula será realizada online, em tempo real, por vídeo-chamada no aplicativo *Google Meet*. O próximo passo é explicar como se dará o

desenvolvimento da Unidade 2, em que faremos a leitura de maneira blocada, com pausas para questionamentos que ajudem os alunos a levantarem hipóteses sobre o conto e fazerem verificações durante todo o processo e incentivar os alunos a participarem ativamente das atividades.

UNIDADE 2: Leitura mediada de textos multissemióticos (Charge, Infográfico e o texto Guilherme Augusto Araújo Fernandes.

Objetivo: Realizar leitura de texto multissemiótico.

Relacionar texto e imagem para construir significado.

Realizar inferências na interpretação de texto com auxílio de material gráfico.

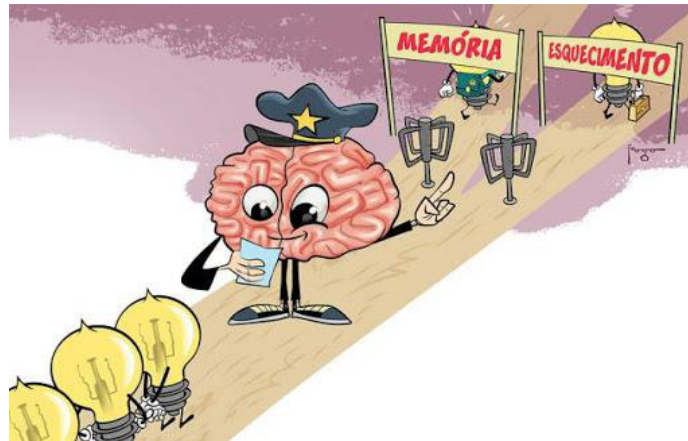
Utilizar estratégias de leitura.

Aprendizagens esperadas: Espera-se, com o desenvolvimento das atividades da unidade, que os alunos sejam capazes de estabelecer as relações entre as imagens e textos, a fim de construir sentido. Por meio da mediação do professor, leva-os a realizar previsões, antecipações, inferências, confirmar e refutar hipóteses levantadas por eles, como forma do trabalho com as estratégias de leitura.

Iniciar a aula com a apresentação da imagem de um cérebro e pedir aos alunos que digam o que estão vendo na imagem. Perguntar aos alunos o que lhes vem à mente quando observam a imagem e que palavras podem ser associadas a ela. Espera-se que os alunos mencionem “pensamento”, “lembranças”, “memória”, “inteligência” etc. Caso as respostas não apareçam, realizar perguntas que possam conduzi-los a essas respostas, por exemplo: para que serve o cérebro humano, o que as pessoas guardam no cérebro, você acha que usa o cérebro para quê, e tentar converter as respostas nos substantivos esperados no momento da apresentação da figura para a turma.

Em seguida, apresentar a charge e pedir que observem:

Figura 6 - Charge “O labirinto da memória”



Fonte: Itamar Melo (2019)

Pedir aos alunos que descrevam o que estão vendo na imagem. Nesse momento eles vão falar os elementos que estão presentes na charge (as lâmpadas, o cérebro e as duas placas de memória e esquecimento). Caso ainda não surjam respostas que definam o que está acontecendo, realizar perguntas que os ajudem a construir o significado e a interpretação. As questões são: a) que posição o cérebro ocupa na imagem? Em relação às outras imagens, observamos que o cérebro destaca-se por ser maior que os outros elementos. O que isso significa? Que acessório ele está utilizando? O que esse acessório representa? E o que significa o cérebro usar um chapéu de polícia? O que o cérebro está fazendo? Sabemos que o cérebro possui dois lados. Na imagem, o rostinho dele está diferente em cada lado. Como cada lado está? Para onde cada lado do cérebro manda as lâmpadas? O que as lâmpadas representam? O que acontece com elas depois que passam pela roleta e ganham seu destino? Como podemos perceber isso na imagem? O fato de existirem dois lados na imagem nos faz pensar nos dois tipos de memória. Você já ouviu falar neles? Quais são? (Responder aos alunos, caso eles não saibam, sobre as perguntas de curto e longo prazo).

Depois de lançar todos os questionamentos e coletar todas as respostas da turma, fazer um entrelace das respostas e interpretações para fechar o significado da charge. Recapitular, junto com a turma, a interpretação geral do texto. Enfatizar que todas essas informações e respostas que eles deram foram extraídas da observação e leitura das imagens.

Após a leitura, perguntar aos alunos qual a relação entre a primeira e a segunda imagem que lhes foram apresentadas e que temáticas são comuns entre elas. Espera-se que eles mencionem a questão da memória. Em seguida, apresentar apenas as imagens que fazem parte de um infográfico.

Figura 7 - Infográfico: Estágios do Alzheimer



Fonte: Ministério da Saúde; Associação Brasileira de Alzheimer (Abraz).

Solicitar que observem as imagens, aguardar as respostas, sintetizá-las e, caso não alcancem o esperado nas descrições, lançar os seguintes questionamentos: a) o que você vê na primeira imagem? b) Como está o semblante do homem da foto? c) Por que você acha que ele está assim? d) E na segunda, o que você está vendo? e) Por que você acha que aparece um relógio ao lado da senhora? f) que horas o relógio está marcando? g) o que isso significa? h) e na terceira imagem, o que você observa? i) O que podemos entender? h) observe que, em cada uma das imagens, aparece uma palavra “inicial”, “moderado” e “avançado”, a que você acha que isso se refere? j) Sintetizando, temos elementos em comum nas imagens que vocês foram descrevendo: os três idosos, as palavras, a relação deles com os pontos de interrogação, o relógio marcando uma hora tardia e a alimentação vinda de outra pessoa. De que maneira essas imagens e significações podem estar relacionadas com as que já analisamos antes?

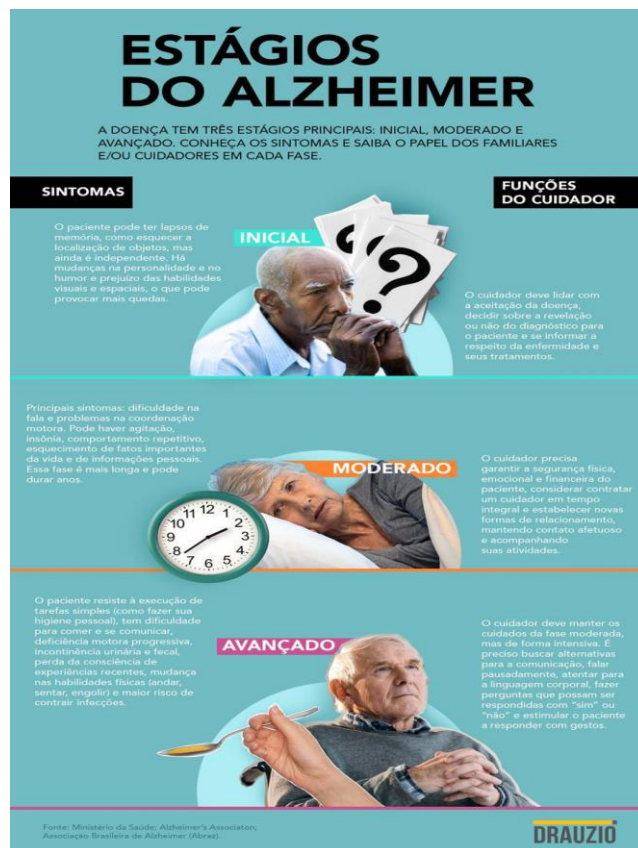
Ouvir as respostas da turma, tentando direcioná-los à percepção de que idosos costumam ter dificuldade em lembrar-se de acontecimentos, pessoas e informações diversas, portanto, relacionadas à memória e ao cérebro. Em seguida, explicar que agora, faremos a leitura de um infográfico, gênero textual que soma texto verbal e imagens, utilizado para organizar informações de modo claro, sintético o objetivo, cujo título é “Estágios do Alzheimer”, e questionar se conseguem imaginar, a partir do título, sobre o que o texto vai tratar. Aguardar as respostas,

explorar os significados das palavras “estágio” e “Alzheimer” e fazer as previsões das informações que constarão no texto.

Posteriormente, realizar leitura compartilhada de cada estágio, pedindo que, ao final dos blocos lidos, os alunos expliquem “com suas palavras” o que entenderam sobre as informações lidas. No decorrer do desenvolvimento, questionar se existem palavras que os alunos desconheçam o significado, como pode ser o caso de “lapso”, e ajuda-los a construir inferências a partir do contexto, sugerindo também que anotem as palavras desconhecidas para pesquisa-las no dicionário, posteriormente. Sugerir que essa prática seja constante, sempre que realizarem leituras, pois ajuda na compreensão mais ampla e correta dos textos.

Por fim, perguntar se já tinham lido ou visto infográficos anteriormente, se sabem identificar qual a finalidade do que acabamos de ler e qual o assunto principal. Reforçar com a classe que os textos lidos até aqui, todos tratam sobre memória, haja vista que uma das principais características do Alzheimer é a perda da memória.

Figura 8 - Infográfico – Estágios do Alzheimer



Fonte: Ministério da Saúde; Associação Brasileira de Alzheimer (Abraz).

Concluída a etapa da leitura do infográfico, e esclarecido que todos os textos lidos até aqui abordavam um assunto em comum, perguntar aos alunos o que é memória. Acolher as definições que eles derem e explicar que, para fecharmos esse ciclo de leituras sobre memória, vamos ler mais um texto, intitulado Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Apresentar a imagem abaixo e pedir à turma que, a partir dela e do título, imaginem sobre o que o texto vai tratar e que relação poderá ter com os textos anteriores, quem eles acham que é o Guilherme, por que ele é tão importante que teve seu nome colocado como título da história, entre outros questionamentos.

Figura 9 – Print do conto Guilherme Augusto Araújo Fernandes



Fonte: Julie Vivas (1984).

Após o levantamento das hipóteses por parte dos alunos, convidá-los a ler o texto, também de maneira compartilhada. Iniciar a leitura da história e fazer uma pausa no trecho “Ele gostava da Sra. Silvano que tocava piano. Ele ouvia as histórias arrepiantes que lhe contava o Sr. Cervantes”. E questionar: Note que A Sra. Silvano rima com piano e o Sr. Cervantes rima com arrepiantes. Assim, tente imaginar as rimas para “o Sr. Valdemar, a Sra. Mandala e o Sr. Possante”. Aguardar as respostas da turma e prosseguir com a leitura, momento em que eles irão verificar as rimas de cada nome.

Dar continuidade à leitura até o momento em que Guilherme coleta todas as informações sobre a definição de memória e volta para casa. Fazer mais uma pausa e perguntar: o que o Guilherme vai fazer depois de ter coletado todas as repostas

com os velhinhos do asilo? Deixar que a turma faça as suas previsões, pedir que justifiquem as suas respostas. Continuar a leitura até o momento em que o menino mostra todos os objetos à senhora que perdeu a memória e pausar mais uma vez para perguntar o que eles acham que vai acontecer. Depois que os alunos derem as suas respostas, seguir a leitura do texto até o final e descobrir o que acontece.

Ao fim, refazer a pergunta aos alunos, sobre o que eles acham que é memória. No primeiro momento, a resposta certamente será mais objetiva. Depois do contato com o texto desenvolve-se uma noção mais afetiva do que é lembrar-se de algo. Reforçar a necessidade de construirmos memórias positivas, agradáveis, carinhosas e felizes com as pessoas que consideramos importantes.

Para finalizar, pedir que os alunos busquem em sua memória alguma lembrança que não queiram perder nunca e façam um desenho, deixando claro o motivo que faz essa lembrança tão importante. Pode ser um objeto, uma pessoa, um momento que o aluno deseje não esquecer. Ao finalizar, os alunos deverão enviar a foto dos desenhos no grupo de *WhatsApp* e falem sobre o que representam.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de descrever e analisar os resultados da intervenção pedagógica, convém explicar como se deu a constituição das turmas em que foram aplicadas, a fim de que possamos conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e quais impasses se deram nesse trajeto. A proposta foi pensada para ser aplicada em uma escola urbana de Rio Branco, localizada no segundo distrito da capital, que atende três modalidades de ensino: Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e EJA, e atende 873 alunos no ensino regular, os quais são oriundos dos bairros adjacentes e uma parcela significativa vem de uma Zona Rural próxima. Os alunos permanecem na escola ao longo de todas as séries da etapa do Ensino Fundamental. Isso é positivo, pois permite a consolidação de trabalhos iniciados, bem como o acompanhamento do aluno e das habilidades e fragilidades que ele apresenta. O IDEB observado na última avaliação realizada pela escola é 5,9 para o 5º, quando a meta era 5,8 e 5,1 para o 5,1 para o 9º ano, quando a meta era 4,9. Percebemos que, em termos do que é avaliado pelo Saeb, a escola apresenta um bom desempenho.

Ao analisar a etapa do diagnóstico, enviada aos alunos com questões para que respondessem sem ajuda, percebemos que eles apresentaram um bom desenvolvimento, acertando ou passando sempre muito perto daquilo que era esperado. Como as questões esclarecedoras e bem direcionadas, de certa forma, funcionavam como uma condução para que analisassem e compreendessem os textos. Desse modo, ficamos sem parâmetro para analisar e perceber a diferença entre o desempenho dos alunos com e sem mediação e utilização de estratégias. Assim, recorreremos a uma segunda turma, a fim de aplicar a atividade de diagnóstico adaptada, com questionamentos mais diretos e com menos informações e direcionamentos que o primeiro.

A outra turma de sexto ano é pertencente a uma escola também da zona urbana, todavia no primeiro distrito da cidade, com alunos vindos de vários bairros de Rio Branco, e alguns de escolas particulares. A escola atende 870 alunos nos dois turnos e atende alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. O IDEB observado na avaliação realizada em 2019 é de 6,0 e a meta estabelecida era 5,0.

A aplicação da proposta de intervenção consistiu em três etapas, cada uma contendo uma unidade básica de leitura. A primeira teve como objetivo sondar em

que grau se encontram as habilidades de leitura dos alunos, em relação ao texto multissemiótico. Para tanto, os alunos receberam uma sequência de atividades que contemplam os gêneros anúncio publicitário, cartaz de campanha publicitária, tirinha, charge e meme. As questões exploravam as propriedades dos gêneros, como finalidade, público alvo, esfera de circulação, inferência do assunto principal do texto, de acordo com a relação que se estabelece entre o modo escrito e o visual (o texto e a imagem) e generalizações quanto ao conteúdo dos textos. As perguntas guiam o olhar do aluno para essas habilidades, durante a leitura e, de certa forma, funcionam como uma estratégia de mediação. Essa atividade foi aplicada na turma da escola do segundo distrito.

Com o surgimento da necessidade de aplicar a atividade em outra turma, para estabelecer parâmetro, surgiu a segunda etapa, aplicada na escola do primeiro distrito. Trabalhamos com os mesmos textos, todavia, os questionamentos lançados foram elaborados de forma bem direta, com perguntas pontuais do tipo: Qual o assunto tratado, qual o tema da imagem ou o que está acontecendo na tirinha. Dessa maneira, buscamos observar a interpretação que os alunos conseguiam fazer de maneira independente, sem outros direcionamentos do professor.

As atividades foram encaminhadas para os alunos no grupo de *WhatsApp* da turma, eles responderam e devolveram a foto com a resolução. O único comando foi que eles deveriam ler e responder sem a ajuda de outra pessoa (pais, colegas, pesquisas). A segunda etapa pode ser considerada um exemplo das atividades definidas como práticas escolarizadas de leitura, em que o aluno lê um texto para responder às questões, lê porque o professor mandou ou porque a atividade vale ponto.

A terceira etapa realizada, aplicada com a nossa turma inicial, consistiu na realização de uma aula online, por meio da plataforma *Google Meet*, cujo objetivo foi aplicar a leitura mediada, defendida nesse trabalho, como estratégia potencializadora de aprendizagem e como prática que favorece a formação do leitor proficiente. A aula teve duração de uma hora e meia, e realizamos leitura e análise de uma charge, que fala sobre a atividade do cérebro humano, de um infográfico sobre Alzheimer, que contém informações sobre os estágios da doença, como as pessoas se comportam em cada um deles e que cuidados parentes e cuidadores precisam ter com os portadores desse diagnóstico e, por último, o conto Guilherme Augusto de Araújo Cordeiro, um livro rico em ilustrações, que narra a história de um menino

que morava ao lado de um asilo e tem uma amiga muito querida que mora lá. Ela perde a memória e ele a ajuda a recuperar, levando objetos que se relacionam com a definição de memória dada a ele pelos pais e os outros colegas do lugar.

A escolha dos gêneros se justifica pela presença da multimodalidade, aspecto que vem sendo trabalhado desde os primeiros momentos. A diferença é que, agora, com a intervenção do professor e a utilização das estratégias propostas por Solé (1998), para os momentos antes, durante e depois da leitura. De acordo com o conceito de andaimes, baseado nos estudos de Vigotsky (1997), Bortoni-Ricardo (2010, p. 26) considera que “a aquisição do conhecimento, como um atributo intrapessoal, processa-se na ação entre pessoas”. Assim, a presença e participação do professor na realização da leitura, oferecendo sua experiência, por meio de instruções e direcionamentos, ajuda o aluno a direcionar a leitura e a compreensão.

A elaboração e aplicação da proposta defendida nessa pesquisa apoiam-se nos dois seguintes pressupostos, os quais Bortoni-Ricardo (2010) considera

Primeiro: a linguagem, e conseqüentemente a interação entre pessoas, são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem; e, segundo: as ações humanas, incluindo-se aí a linguagem, constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos integrantes (BORTONI-RICARDO, 2010, p .26).

O envolvimento do professor é primordial e interfere diretamente na maneira como os alunos reagirão às propostas de atividades. Sabe-se que ele não é o único responsável por essa prática. Todavia, na sala de aula, o docente constitui o principal condutor desse percurso e, o modo como as tarefas são planejadas e aplicadas exerce diferença significativa.

Ressaltamos que, para a descrição e análise das etapas, classificaremos a atividade dois como a primeira etapa, a fim de estabelecer uma linearidade na análise dos dados observados. A atividade de leitura com os questionamentos bem detalhados e a aula online foram aplicadas nas turmas da primeira escola, para as quais foram pensadas desde o início. A atividade com os questionamentos mais diretos foram aplicadas na segunda turma e, nessa, acrescentei uma questão que continha um meme, a fim de ampliar os resultados dos dados a serem observados.

5.1 Relato e discussão da etapa 01 – Sondagem

O objetivo principal dessa etapa de sondagem foi observar como os alunos leem textos multissemióticos sem a intervenção de um par experiente dando explicações sobre as questões.

A primeira questão continha um anúncio publicitário que faz a propaganda de um shampoo da marca Seda e mostra um leão com o cabelo cheio de frizz e volume, sem o uso do produto e do outro lado, com o cabelo perfeitamente liso, após usar o shampoo. As perguntas feitas aos alunos foram “que mensagem a imagem pretendia transmitir” e “onde ela poderia ser encontrada”. A maioria respondeu que se tratava de uma propaganda de shampoo, que poderia ser encontrada na internet ou na TV, contudo, não explicam sobre o jogo das imagens que a propaganda sugere, nem associam ao fato de o produto ter deixado a juba do leão lisa, macia e brilhante. A resposta é relacionada ao gênero, contudo os alunos não chegam à compreensão do que a multissemiótica da propaganda de fato significa.

Figura 10 – Resposta de aluno participante



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

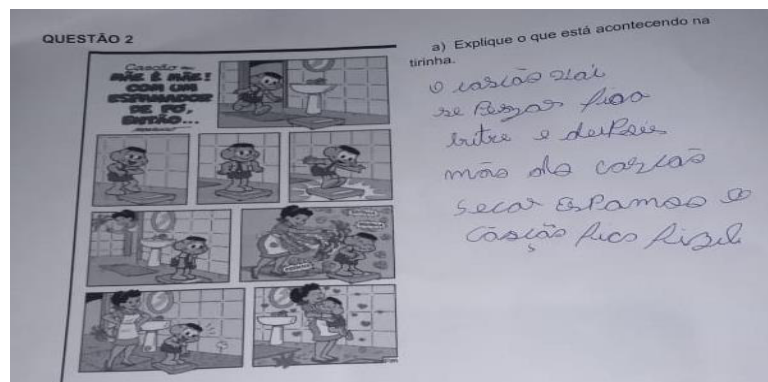
Observamos que os alunos não conseguiram voltar a atenção para as informações verbais e nem para as visuais, haja vista que a imagem propunha um antes e depois da utilização do produto e continha as frases “cabelo volumoso e com frizz” e no outro quadrinho, aparece o pote de shampoo, o leão com o cabelo liso e a frase “sem frizz e com volume controlado”. Assim, o leitor tem explícita a informação do que a propaganda promete. A habilidade de descrição da imagem, atitude que marca um processo bem superficial de leitura de imagem também não foi observada nas respostas oferecidas pela turma. Assim como as questões. As respostas também foram vagas e gerais.

Dessa maneira, observa-se que a leitura foi guiada por um conhecimento que eles tinham sobre a estrutura e função do gênero e não por estabelecer relações

entre a materialidade do texto em si. Kleiman (2013) descreve a leitura *scanning*, ou “passada de olhos” em que o leitor faz uma leitura geral, procurando informações que lhe interessem, para que então possa localizar o que procura. Nesse caso, podemos entender que o aluno faz esse processo. Ele quer encontrar o assunto do texto, percorre a imagem de maneira mais geral e apega-se ao fato de que é uma propaganda, e toma isso como resposta para a questão.

A segunda questão traz uma tirinha do Cascão, em que ele vai se pesar e a balança acusa que ele está gordo. Depois, a mãe o espana, tira toda sujeira, haja vista que a característica principal do personagem é não gostar de tomar banho. Então, ele se pesa novamente e fica mais leve. O direcionamento da questão era que eles explicassem o que estava acontecendo na tirinha. Parte dos alunos respondeu de um modo geral, que ele foi se pesar e ficou triste, a mãe limpou e ele se pesou mais uma vez e ficou feliz. Nesse caso, observou-se a descrição das imagens, limitando-se a descrevê-las, com a observação de elementos isolados, sem interrelacioná-los. Na explicação do que acontece na história, novamente foi descartada a informação verbal que diz “mãe é mãe! Com espanador de pó, então...”, ou seja, teríamos um enfoque também na ação da mãe para resolver o problema do Cascão. Nessa questão, houve respostas como “O Cascão foi pego de surpresa pela mãe”, “o Cascão foi se pesar e a balança estava suja” e “o Cascão saiu pulando de tapete em tapete para não sujar a casa”.

Figura 11 – Resposta de aluno participante

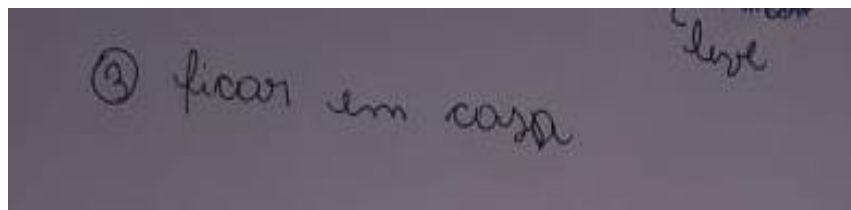


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse caso da imagem, a identificação dos itens imagéticos representativos da ação não foi completa, pois não foram corretamente observados e compreendidos. O aluno limita-se a narrar os fatos mais gerais da cena.

A terceira questão pedia que explicassem o assunto da charge com uma tartaruga e uma lesma entrando no casco, com um balão de fala dizendo: “Fiquem em casa!”. Na primeira parte, aparece o desenho do Coronavírus e, na segunda, quando eles entram na “casinha”, não aparece mais. Todos os alunos conseguiram responder que o assunto era o covid-19, ou que falava do isolamento social, pois havia informações na fonte da charge. Uma parte ateu-se à mensagem explícita do balão, que ordena a permanência em casa. Porém, a explicação se mantém nesse nível superficial.

Figura 12 – Resposta de aluno participante



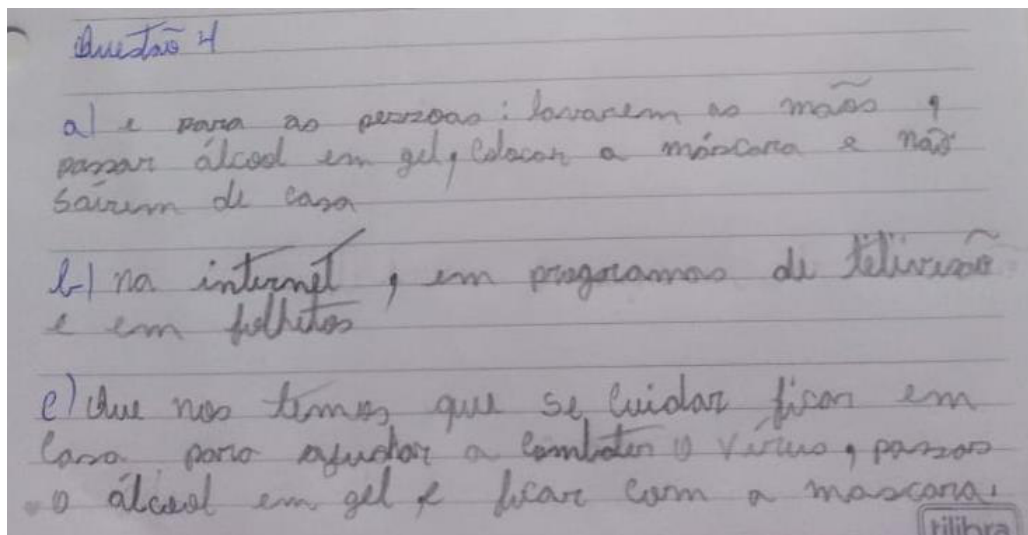
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Observa-se que, sozinhos, não mencionaram o fato de que até os animais estão ficando em casa, enquanto os humanos apresentam resistência para cumprir a quarentena ou atentaram para a questão de a imagem do vírus ter desaparecido quando os bichinhos entraram em seus cascos, que simbolizam a casa. Considera-se que essa análise aprofundada e crítica necessitaria de um olhar mais atento e detalhado do leitor.

A quarta questão traz o texto imagético contendo o cartaz de uma campanha publicitária sobre os sintomas, formas de transmissão e maneiras de se prevenir contra o coronavírus. Ao serem questionados sobre o assunto, todos responderam que trata sobre o vírus e, sobre onde o cartaz poderia ser encontrado, mencionaram vários lugares como comércios, igrejas, locais públicos e internet. A maioria compreende que o objetivo da campanha publicitária é informar a população sobre como se cuidar. O título da campanha é “A prevenção está em nossas mãos”. Questionamos a eles qual era o duplo sentido presente nessa frase, a fim de verificar se compreendem o jogo de palavras presente no enunciado. A maioria relacionou apenas ao fato de precisar lavar e passar álcool em gel, acreditamos que pelo fato de ter um desenho de mãos sendo higienizadas. Essa era uma resposta que exigia interpretação e inferência.

Como discutido, os alunos possuem dificuldades em interpretar e integrar os elementos linguísticos e não-linguísticos, para compreender a informação que o texto veicula. Nesse caso, realizam uma leitura passiva, que não acrescenta informações novas ao discurso. Bakhtin (2003) considera que nessa leitura passiva, o aluno faz apenas reproduções daquilo que o texto já deixou claro ou que está explícito. Assim, o aluno mobilizou a capacidade de compreensão que possui, e necessitaria de uma intervenção do professor, a fim de auxiliá-lo na ampliação desse entendimento. Observamos na figura abaixo as repostas dadas por um aluno participante aos questionamentos solicitados.

Figura 13 – Resposta de aluno participante

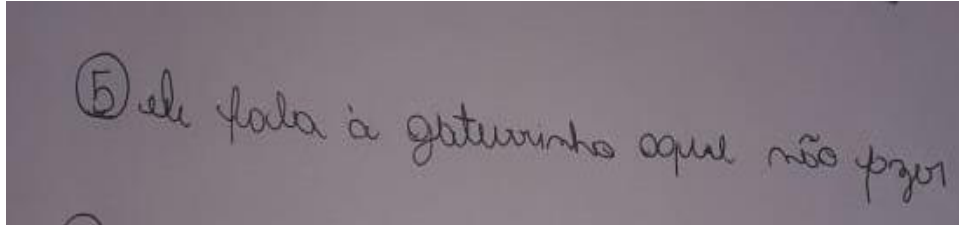


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na quinta questão, apresenta-se uma tirinha do Gaturro, que contém várias placas de sinalização e ele vai apontando ao filho Gaturrinho o que não deve fazer por conta da proibição expressa em cada placa. Ao final, Gaturro espirra e o filho faz um sinal de negativa, apontando para a placa de proibido estacionar, pois acredita que signifique “proibido espirrar”. O questionamento lançado foi para que respondessem o que está acontecendo na história. A tirinha possui uma sequência de fatos e a principal interpretação a ser feita está nos dois últimos quadrinhos, onde há a necessidade de realizar inferências e de reconhecer o trocadilho entre o **E** da placa de trânsito com o sentido de **E** de espirro. Algumas das respostas obtidas foram “Uma história do Gaturrinho e das placas proibidas”, “Fala ao Gaturrinho o que

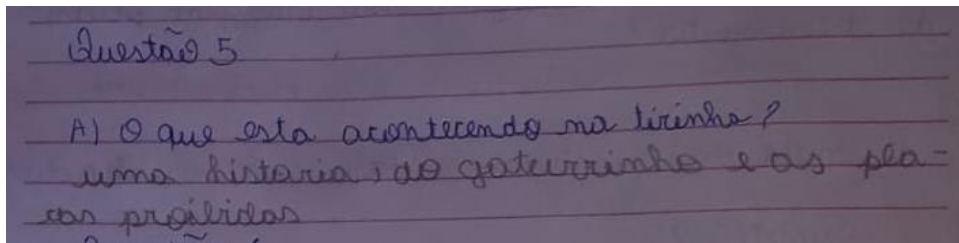
não pode fazer” e “eles estão andando na rua”. Nas imagens abaixo, temos alguns exemplos das respostas dadas nesta questão.

Figura 14 – Resposta de aluno participante



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15 – Resposta de aluno participante



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nota-se que, em respostas assim, não houve nenhum tipo de análise e percepção da relação entre o verbal e o visual e nem compreensão global do texto. Os processos de inferência que são indícios da compreensão leitora do aluno não ficam claros nas respostas dadas. Mais uma vez constatamos o fato de que os alunos apegam-se a pontos isolados ou mais evidentes na imagem e constroem a interpretação a partir desses índices. Como as placas aparecem em destaque na tirinha, pelo fato de serem vermelhas, acabam ganhando ênfase na ideia do aluno que respondeu, por exemplo, que “é uma história do gaturrinho e das placas proibidas”. Assim, os demais vetores da imagem são desconsiderados, quando, na verdade, a observação deles era essencial para a compreensão global da tira.

Outra questão que foi levantada, no que diz respeito ao que influencia na leitura é o estabelecimento de objetivos. Nessa atividade, os alunos estavam lendo os textos apenas porque lhes foi solicitado, não sabendo onde queriam chegar, quais informações buscavam e a que resultados deveriam chegar. Conforme Kleiman (2013) o leitor precisa conhecer os objetivos que foram traçados, de forma específica, para que possa estabelecer suas expectativas em relação ao texto. Isso ajuda a direcionar o foco, no momento em que ele estiver realizando a leitura.

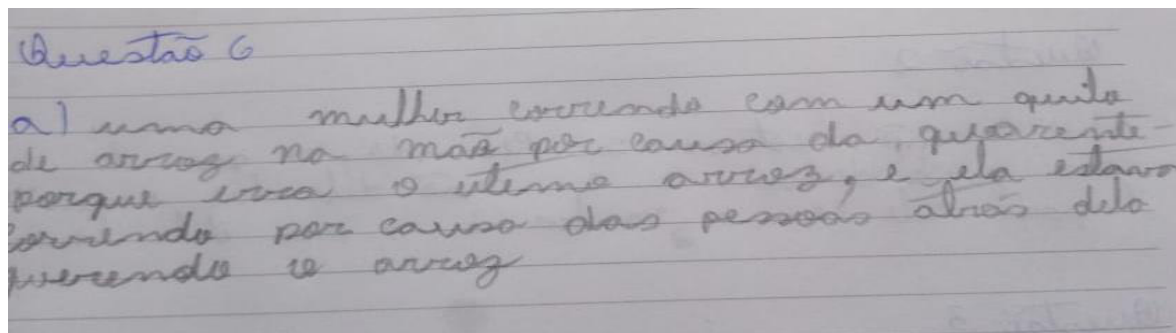
Para finalizar, a sexta questão trazia um meme que contém a personagem Nazaré Tedesco, que realizou o sequestro de uma criança na novela *Senhora do Destino*. Na imagem, ela aparece na cena do roubo da recém-nascida, porém, carregando um saco de arroz Tio João no colo. Solicitamos que explicassem o meme. A grande maioria respondeu que trata do aumento do preço do arroz. Respostas como “a mulher está correndo porque o arroz está barato”, “a mulher comprou o arroz e está correndo para não ser roubada” e “Tio João é um arroz” apareceram entre os questionários.

Aqui, percebemos a questão do contexto social de produção do meme, pois os alunos conseguiram relacionar a um fato real que a sociedade está vivenciando: o preço alto do arroz nos mercados. Todavia, pelo fato de a novela ser antiga, nenhum deles conseguiu entender e estabelecer relações com a origem do meme, pois não assistiram e não conhecem a personagem. Em uma resposta, uma aluna mencionou que a personagem Daniele, da novela *Fina Estampa*, está correndo com o arroz. Dentro da perspectiva do conhecimento de mundo do aluno, não está errada, haja vista que a Renata Sorrah interpreta esse papel e a novela estava sendo transmitida quando o exercício foi aplicado.

Para Solé (1998, p.24), “o aluno utiliza seu conhecimento de mundo e o seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”. Kleiman (2013) afirma que é a interação entre os diversos conhecimentos prévios, como o linguístico, o textual e o de mundo, que o aluno leitor consegue atribuir significado ao texto que leu. Assim, podemos reiterar o quanto esses níveis de conhecimento podem ser decisivos na interpretação de um texto. No caso da associação da imagem a personagens diferentes referiu-se ao grau de conhecimento de mundo que a aluna possuía.

Em uma situação de leitura de forma presencial, o professor poderia ajudar os alunos a construírem um repertório de saberes sobre o meme, apresentando um resumo da trama da novela e caracterizando a personagem, como forma de oferecer pistas que levassem os alunos a entender a relação do meme com o contexto de produção. A figura abaixo mostra uma interpretação construída por um aluno participante.

Figura 16 – Resposta de aluno participante



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesse outro caso, o aluno relacionou à escassez de alimentos em decorrência da quarentena e criou uma história em que a mulher foge para proteger o último arroz que encontrou. Essas leituras são excelentes exemplos para enfatizar os diálogos entre conhecimentos prévios dos alunos com a leitura dos textos e o quanto são imprescindíveis na compreensão. Mesmo que esse seja um conhecimento de mundo dos alunos, descontextualiza o meme do sentido original, e assim, perde o significado real.

Ao discorrer sobre elementos que são decisivos para que haja compreensão leitora, Solé (1998, p. 71) destaca que em muito depende “o grau de conhecimento de conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto. Em outras palavras, da possibilidade de o leitor possuir conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significado aos conteúdos do texto”. Assim, notamos que os alunos possuíam informações restritas a respeito do assunto tratado nos textos, para que pudessem agregar às informações e dar um significado para o que leram.

Ao observar o desempenho dos alunos na realização da atividade sem auxílio ou participação do professor, podemos considerar o que Solé (1998) enfatiza a respeito na necessidade dessa construção da leitura como uma prática colaborativa.

[...] as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os ‘andaimos’ necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (SOLÉ, 1998, p. 77).

A análise das atividades realizadas pelos alunos permitiu perceber que existe a necessidade de enfatizar o trabalho com as habilidades de leitura do texto

multissemiótico na sala de aula, como a capacidade de relacionar todos os elementos da imagem ao texto escrito, perceber o todo unificado do texto, ativar conhecimentos de mundo durante a realização da leitura, analisar a estrutura e função dos gêneros lidos e o contexto de produção, para que possam começar a se desenvolver enquanto leitores. Porém, não se trata simplesmente de oferecer os textos aos alunos, mas também, oferecer a oportunidade de vivenciarem atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência leitora. Solé (1998) destaca a relevância de planejar aulas em que o professor realize práticas que ofereçam modelos, a fim de que os alunos possam adquirir, gradativamente, autonomia na leitura.

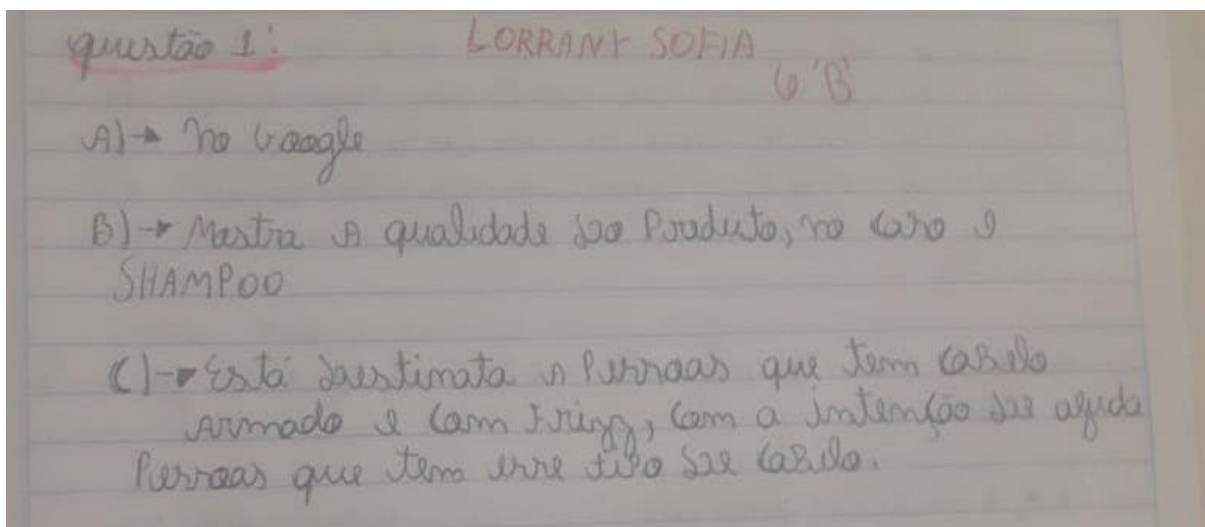
Vale ressaltar que não é um trabalho fácil e nem possui uma fórmula aplicável e infalível. Cada docente irá avaliar a necessidade de suas turmas e a quais atividades e dinâmicas eles reagem melhor. A ênfase, nesse momento, se dá para a constatação de fragilidades na relação com o esse tipo de texto e, conseqüentemente, a urgência de contemplar essas habilidades nos planejamentos escolares de maneira colaborativa.

5.2 Atividade de leitura com direcionamento

A segunda etapa da proposta de intervenção consistiu na aplicação da mesma atividade, entretanto, com os comandos das questões mais claros e desenvolvidos. Assim, as perguntas funcionaram como uma espécie de mediação, pois conduzem a atenção do aluno a observar pontos específicos, os quais ajudarão na compreensão do todo.

Na questão de número um, que traz o anúncio do shampoo seda, notou-se a análise de mais elementos na imagem, pois foi inserida a questão “qual a finalidade da imagem” e “a que grupo de pessoas ela pode estar destinada”. Com isso, foi necessário que observassem o texto mais detalhadamente.

Figura 17 – Resposta de aluno participante



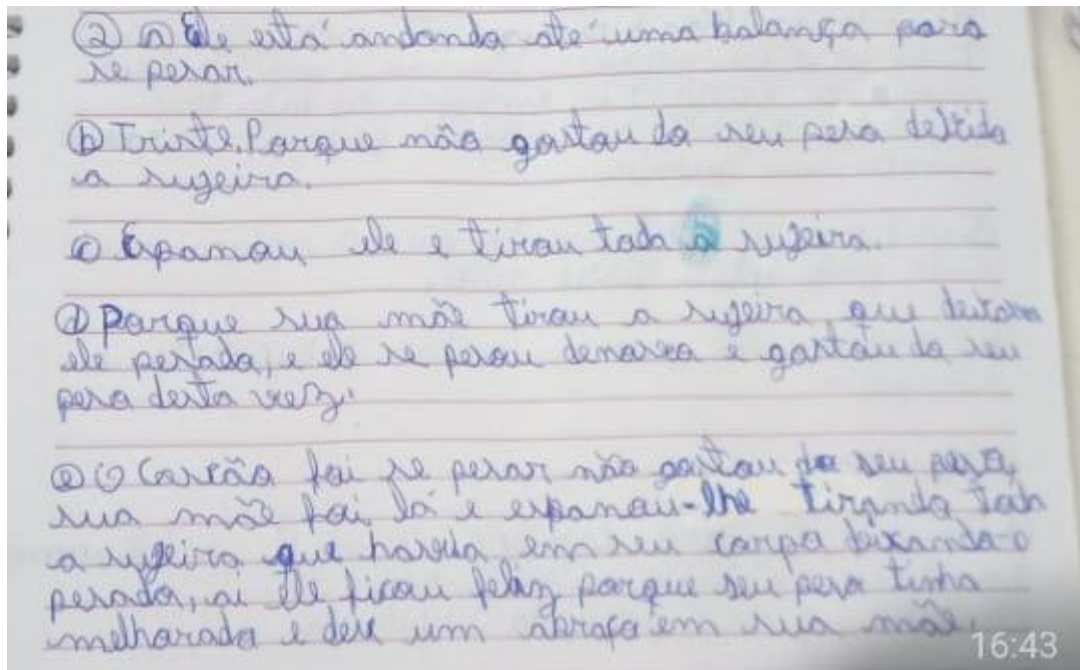
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Observa-se nas respostas da aluna, contidas na imagem, que ela já fez uma inferência que indica compreensão da mensagem transmitida, a intenção de mostrar a qualidade do produto. Também utilizou as informações verbais contidas no anúncio para responder a que público alvo o texto está destinado: pessoas com cabelo armado e com frizz. Quanto ao suporte, a maioria respondeu que a imagem pode ser encontrada no Google, na internet, no rótulo do shampoo etc. Considera-se, assim, que as perguntas norteadoras favoreceram o entendimento global do texto. A maioria da turma conseguiu responder nesse viés. Solé (1998, p. 75) julga que o ensino das estratégias funciona como “uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados”, haja vista que sozinhos, ele dificilmente conseguirá se apropriar dos conteúdos e atingir os objetivos de aprendizagem. Percebemos isso quando visualizamos uma melhora na compreensão quando as pistas oferecidas são mais detalhadas.

Na análise da tirinha do Cascão, o objetivo era que percebessem que ele estava mais pesado na balança e que associassem ao fato de que o garoto não gosta de tomar banho. Para isso, foram lançadas as seguintes perguntas: a) O que o Cascão está fazendo nos primeiros quadrinhos? b) No quarto quadrinho, como o Cascão está? Por que ele ficou assim? c) O que a mãe de Cascão fez para o ajudar? d) Por que nos dois últimos quadrinhos, o personagem demonstra estar feliz e dá um abraço em sua mãe? e e) Faça um resumo do que você entendeu da história. As perguntas com a indicação de qual quadrinho devem observar (nos primeiros quadrinhos, no quarto, nos dois últimos), garante que parem para fazer

uma leitura mais atenta e minuciosa do texto. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de compreensão e visualização de detalhes que podem ser cruciais para o entendimento da relação de construção de sentido entre o verbal e o visual. Isso pode ser observado na imagem com as repostas abaixo.

Figura 18 – Resposta de aluno participante



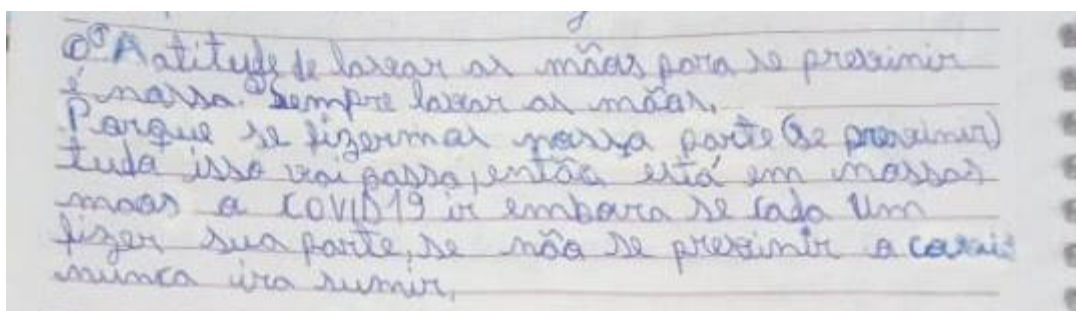
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nota-se que, na resposta da letra “b”, a aluna conseguiu alcançar a compreensão geral do quadrinho. Ao responder, certamente já havia feito a leitura completa, juntando todas as informações disponíveis para realizar inferências. Ela menciona o fato principal e que gera o humor da história, que é o fato de o Cascão estar mais pesado por conta da sujeira em seu corpo. A solicitação de que fizessem um resumo do que entenderam é uma estratégia de leitura que ajuda no desenvolvimento e apreensão das informações. Nesse caso, a aluna respondeu com descrição das cenas. Todavia, isso não indica que tenha feito apenas uma análise superficial ou passiva, ela de fato avançou para um passo mais complexo, realizando inferências e explicando aquilo que não estava dito na imagem. O oferecimento de perguntas que auxiliaram os alunos a ir analisando a imagem gradativamente ajudou a dirigir o olhar deles para o que era fundamental no texto, o que permitiu que, de acordo com o objetivo estabelecido, de compreender o sentido

da tirinha e construir um resumo no final, pudessem extrair uma quantidade maior de informações e entender a ideia que está sendo veiculada.

Na leitura do cartaz de campanha publicitária, que divulga as formas de prevenção contra o coronavírus, intitulada “A prevenção está em nossas mãos”, foi acrescentada a pergunta que exigia a habilidade mais complexa de interpretação, a fim de perceber o duplo sentido da frase: porque a solução está em nossas mãos”, solicitando ainda que explicassem as duas interpretações possíveis. Poucos alunos conseguiram chegar a essa compreensão. Necessitava de uma intervenção mais aprofundada, em uma situação de diálogo em tempo real. Na figura abaixo, observa-se a resposta de um dos poucos alunos que conseguiu fazer essa leitura. Percebemos na figura abaixo que o aluno alcançou o que se espera de um leitor proficiente, pois conseguiu estabelecer um diálogo entre o que sabe, o contexto de produção do gênero e as informações oferecidas no texto e chegar a uma interpretação.

Figura 19 – Resposta de aluno participante



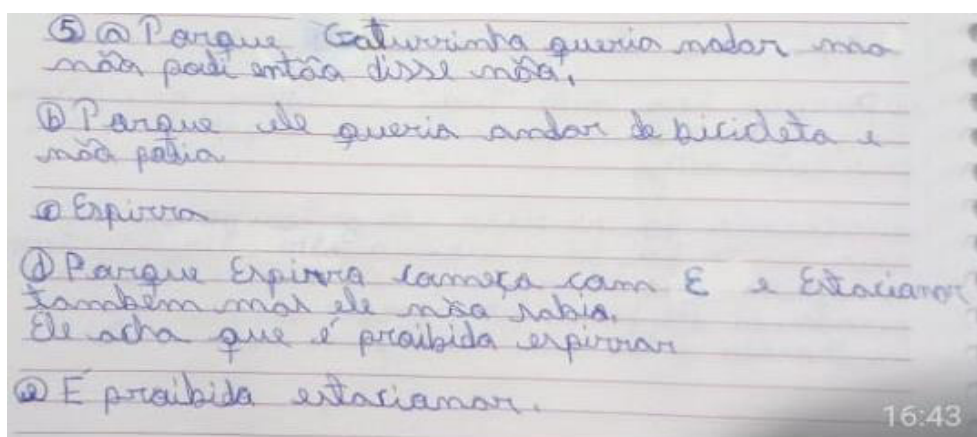
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Outra questão que exigiu habilidade de inferência mais complexa foi a tirinha do Gaturro. Para entendê-la, o leitor precisa associar o ato de espirrar com o E da mensagem sobre estacionamento, bem como mobilizar os conhecimentos de mundo sobre placas de proibição e integrar as informações verbais e não-verbais, para construção do sentido completo da tirinha. No primeiro exercício, foi solicitado que explicassem o que estava acontecendo na tirinha. Já no segundo, as perguntas eram mais específicas, na intenção de direcionar a observação por parte dos alunos:

- Por que o Gaturro disse “NÃO” ao Gaturrinho, no primeiro quadrinho?
- E no terceiro, por que ele disse não ao filho?
- O que o Gaturro faz no quinto quadrinho?
- Por que o Gaturrinho aponta para a placa e balança o dedo em forma de

negativa? e) O que ele acha que a placa significa? e f) O que a placa do sexto quadrinho realmente significa?. Na figura abaixo, observa-se a evidência de um aluno que alcançou a compreensão esperada, que era de realizar inferências globais, ou seja, interpretar aquilo que não foi dito no texto. Ele consegue captar o significado de todas as ações e expressões presentes na interação entre os personagens, acompanhando a sequência lógica dos acontecimentos e constrói o significado da tirinha. O aluno conseguiu utilizar todas as informações que pode extrair da relação entre os significados das imagens com os seus conhecimentos de mundo e realizou uma interpretação acertada.

Figura 20 – Resposta de aluno participante



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O texto da tirinha foi o que mais os alunos apresentaram dificuldades quando tiveram contato com eles sem as questões que conduziam o raciocínio, apontando mais uma vez para a importância da interação para a aprendizagem. Para a Bortoni-Ricardo (2010), a respeito do trabalho com a estratégia dos andaimes, considera

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aprendiz, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 27).

As perguntas direcionadas, na segunda atividade, cumpriram o papel dos andaimes que seriam possíveis em uma situação de aula presencial. Não se trata de dar a resposta ao aluno, mas de ajudá-los a atingir uma compreensão. Assim, ele

poderá ressignificar o que está vivenciando em parceria com o docente e construir suas próprias respostas, em outras ocasiões de leitura.

Realizar as duas etapas ofereceu os dados observáveis que eram esperados. Em primeiro lugar, os alunos possuem fragilidades na leitura do texto multimodal, o que é natural, haja vista estarem no sexto ano do ensino fundamental e ainda possuírem um longo caminho a trilhar. O importante é que se possa conscientizar os docentes da importância e necessidade de que o trabalho com esses textos em sala de aula aconteça de fato. Levar os alunos a terem contato com os textos que circulam nas redes sociais, nas paredes de lugares que eles frequentam, em *outdoors* nas vias públicas por onde passam diariamente, auxiliará no desenvolvimento como leitores, aproximando a escola e a realidade dos alunos para gerar aprendizagem.

Em segundo lugar, constatou-se a diferença positiva que exerce a presença do professor por meio das estratégias de mediação, mesmo que, até aqui, tenha sido desenvolvida através de uma atividade remota. Ainda assim foi possível perceber o quanto os alunos melhoraram as respostas e a assimilação dos textos, quando foram utilizadas perguntas mais direcionadas, que guiavam o olhar deles para os itens que deveriam ser observados.

5.3 Relato e análise dos resultados da Unidade 3

Como dito anteriormente, essa etapa foi realizada com a turma de sexto ano da primeira escola. Ressaltamos que as atividades foram pensadas inicialmente, apenas para essa turma. A necessidade de uma segunda turma deu-se pelo fato de que os comandos favoreceram a interpretação dos textos, sendo necessário, portanto, refazer as questões, de modo mais sucinto, a fim de que os alunos buscassem seus próprios caminhos para entender os textos lidos e pudéssemos observar como se deu esse desempenho.

A segunda etapa, intitulada “Leitura mediada de textos multissemióticos”, estruturada na Unidade 3, consistiu na realização de uma aula online, cujo objetivo era que os alunos realizassem a leitura de textos multimodais, no entanto, com a participação do professor como mediador desses momentos, utilizando as estratégias de leitura, a fim de favorecer a compreensão dos textos que foram apresentados aos alunos.

A aula aconteceu por meio da plataforma *Google Meet*, contou com a participação de 33 alunos e teve duração de uma hora e meia. De início, explicamos a eles que a aula era uma continuidade do trabalho iniciado com a resolução dos exercícios, e esperava que eles tivessem percebido que a maioria deles tratava-se de textos com imagens, cujo objetivo do encontro era realizar outras leituras nesse mesmo sentido, a fim de que pudéssemos começar a desenvolver as habilidades necessárias. Explicamos que era uma aula em que precisaríamos interagir bastante e que ficassem tranquilos para responder as perguntas, pois não se tratava de erro ou acerto, mas de uma atividade para auxiliá-los nesse tipo de leitura.

No primeiro momento de desenvolvimento da unidade, apresentamos a imagem de um cérebro e pedimos a eles que dissessem o que estavam vendo. A maioria respondeu que era um cérebro e, então, perguntei quais palavras vinham a nossa mente quando olhamos para a imagem de um cérebro. Eles pensaram por alguns segundos e começaram a responder: pensamento, memória, lembrança, conhecimento, ideia. Uma aluna respondeu que quando olha a imagem pensa que o cérebro comanda todo o nosso corpo, dizendo o que a gente deve e não deve fazer. Respondemos a ela com “muito bem” e sintetizamos as informações que havíamos conseguido até ali. Assim, iniciamos o processo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos para o tema que seria estudado na aula.

Em seguida, dissemos a eles que seria apresentada outra imagem e mostramos a charge do cérebro direcionando se as ideias iam para o lado da memória, para serem lembrados, ou para o lado esquecimento. Solicitamos que observassem a imagem e dissessem o que conseguiam entender da charge, considerando o que já tinham dado como resposta na imagem anterior. A primeira resposta foi “o cérebro tá comandando”. Esperamos mais alguns segundos e outro aluno disse que o cérebro estava mandando tudo o que deveria ir para a memória ou para o esquecimento. Perguntamos a eles o que permitia que tivessem entendido dessa maneira e me disseram que era o fato de ele estar apontando e lá atrás ter os dois espaços para irem. Sobrepondo um comentário à resposta deles, pedimos que agora fôssemos explorar todos os itens da imagem, a fim de verificarmos se a leitura que tinham realizado até ali fazia sentido.

Perguntamos aos alunos por que poderíamos justificar que o cérebro era quem estava mandando e eles ficaram em silêncio. Então pedimos que olhassem em qual posição ele estava na charge e se estava usando algum acessório. Eles

analisaram um pouco mais a imagem e disseram que o cérebro estava bem no meio e usava um chapéu de polícia, e polícia tem poder, por isso que o nosso cérebro tem o poder de comandar. Considerei a resposta com a expressão “isso, muito bem!” e continuei com o questionamento do que havia na frente do cérebro, aguardando um comando. Responderam que tinha uma fila de lâmpadas, que poderiam ser ideias, pensamentos ou sentimentos. Questionamos sobre o que eles conseguiam ver no rosto do cérebro na charge e uma aluna considerou que ele tem dois lados. Respondemos que estava certa, e pedimos que analisassem os olhinhos, se eram iguais. Outra aluna respondeu que eram diferentes, um lado mais sério e outro com um pequeno sorriso e que isso poderia se referir aos sentimentos que guardamos, como alegrias e tristezas.

Para finalizar, perguntamos a eles como interpretavam a charge, depois de termos feito todas essas observações. Alguns continuaram dizendo que significa que o cérebro comanda tudo, enquanto outros alunos responderam de modo mais ampliado, entendendo que o cérebro determina quais informações, ideias e pensamentos nós guardaremos e quais serão esquecidos, por isso ele é o órgão mais importante do nosso corpo. Uma aluna acrescentou a informação de que tinha estudado na aula de ciências que o cérebro determina coisas para serem esquecidas, pois não suportaria toda a quantidade de informações com as quais temos contato diariamente.

Nota-se que, a princípio, os alunos observam um ponto isolado da imagem, e o descrevem como o sentido geral do texto. Quando responderam que a charge significava que “o cérebro comanda”, concentraram a atenção apenas no desenho central, tendo em vista que é o maior da charge e aparece posicionado bem no meio. Assim, na leitura do texto multissemiótico, o *design* gráfico, o posicionamento das imagens, das letras ou a cor (mais clara, mais escura) também condicionam as possibilidades de interpretação. Quando, depois da análise colaborativa, eles conseguem encontrar as demais informações presentes e, relacioná-las ao todo do significado, ou a conhecimentos aprendidos em outras disciplinas ou situações, pode-se considerar que houve assimilação do assunto abordado na charge.

Kato (1999, p. 29) destaca que “a inferência construtiva é aquela que cria significados a partir de pistas contextuais, o que torna o leitor menos dependente da informação linear e mais integrador de informações co-ocorrentes”. Assim, a

construção dos andaimos, por meio das pistas, apontando os detalhes da imagem, fez com que os alunos conseguissem alcançar a compreensão textual.

O terceiro momento da etapa 03 foi elaborado para que os alunos realizassem a leitura de um infográfico sobre o Alzheimer. Inicialmente, apresentamos as três imagens contidas no infográfico e pedi que me dissessem o que estavam vendo em cada uma delas. As imagens eram as seguintes:

Figura 21- Infográfico – Os estágios do Alzheimer



Fonte: Ministério da Saúde; Associação Brasileira de Alzheimer (Abraz).

A turma respondeu que, na primeira imagem tem um senhor preocupado, na segunda tem uma senhora tão preocupada que não conseguia dormir e, na terceira, tinha um senhor que não queria se alimentar. Esperamos que terminassem de contribuir e questionamos se essas eram as únicas informações que as imagens nos ofereciam. Um aluno respondeu: “tem umas interrogações ali e um relógio, mas eu não sei o que quer dizer”. Então os convidamos para fazer uma observação mais detalhada. Pedimos que olhassem a primeira, a qual eles já tinham identificado que o senhor estava pensativo, preocupado e perguntamos por que aqueles sinais de interrogação apareciam ali. Ficaram em silêncio. Então questionamos se sabiam o que aquele sinal significava e eles disseram que servia para fazer pergunta. Consideramos que estava certo e continuamos as indagações, dizendo que quando a gente pergunta é porque não... e esperamos que completassem, e eles responderam com “sabe”. Então, dissemos “não sabe ou não...” e eles demoraram um pouco, mas disseram “lembra”. E outro aluno comentou “ah, professora, ele deve estar tentando lembrar-se de alguma coisa”.

Em seguida, pedimos que observassem qual era a hora que estava marcando no relógio da segunda imagem e eles ficaram tentando acertar a hora precisa. Perguntamos se era cedo ou tarde e responderam que era tarde. Depois questionamos se sabiam o que, geralmente, faz a gente dormir tarde. Alguns

responderam que poderia ser preocupação, muitos problemas e uma aluna disse que poderia ser perda de sono ou insônia.

Questionamos, ainda, sobre as palavras inicial, moderado e avançado, se eles sabiam o significado delas e por que apareciam nas imagens. Todos compreendiam o sentido dos termos, mas não conseguiram explicar a razão de estarem ali. Solicitamos que relembassem os outros textos que havíamos lido anteriormente e tentassem lembrar o assunto delas, tentando relacionar com as que estávamos vendo agora. Essa tarefa foi um pouco complicada. Para ajudar, repetimos o que eles haviam destacado nas imagens do infográfico, ressaltando que há um senhor que não consegue lembrar-se de algo, uma senhora com dificuldade para dormir e outro velhinho com resistência a se alimentar, e que, nas três imagens, todos são idosos. Questionamos se conviviam com pessoas idosas e de esses comportamentos ou dificuldades eram comuns nessa idade e responderam que sim. Alguns moravam com avós, tios mais velhos e foram falando sobre como eles agem. Então perguntamos se conseguiam imaginar sobre que assunto o texto vai tratar. Eles responderam que “era sobre alguma coisa de idosos”.

Nesse bloco de andaimes, em que vamos nos apoiando nas respostas dos alunos para fazer novas perguntas e sondando o que eles já sabem, foi possível conduzi-los ao levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do infográfico. A partir das previsões relacionadas pelos alunos, é possível conhecer o que o aluno já sabe sobre o que será trabalhado, bem como perceber o que será preciso enfatizar para levá-los a explorar o texto da melhor maneira possível. Na verdade, essa estratégia pode ser utilizada ao longo de toda a atividade de leitura, pois ajuda a manter os alunos participando da leitura e mantendo a atenção no conteúdo.

Em seguida, apresentamos o título do infográfico “Estágios do Alzheimer”, a fim de que pudessem obter mais informações para construir as respostas. Interpelamos se sabiam o que era Alzheimer e uma aluna disse que “sim, pois a tia sofria dessa doença e esquecia-se de tudo”. Afirmamos que ela estava certa, pois se trata de uma doença que provoca perda de memória e questionamos se agora conseguiam ver algum sentido nas imagens que observaram e qual a relação que existia entre elas e os textos anteriores. Um aluno respondeu que é uma doença que “dá em idosos”, ou seja, afeta essa faixa etária. Falamos novamente sobre o significado das palavras “inicial, moderado e avançado”, e como se ligam ao contexto da doença sobre a qual estamos estudando. Outro aluno se arriscou a dizer

que poderiam ser as fases da doença. Concordamos com um “muito bem!” e continuamos indagando-os sobre como esse texto se liga aos de antes e, depois de um tempo, eles responderam que “é por causa do cérebro e da memória, pois com essa doença a pessoa não se lembra das coisas”. Dito isso, realizamos a leitura conjunta do infográfico, explicando como a pessoa doente se comporta em cada fase e o que deve ser feito por quem cuida ou convive, para melhorar os dias e garantir a segurança do paciente.

Ao concluir a leitura, expliquei que o infográfico é um gênero informativo, da esfera jornalística, que tem o objetivo de repassar informações de modo claro e objetivo, assim, tornando o assunto mais fácil. Observamos isso nesse texto em que os alunos puderam aprender um pouco sobre os estágios do Alzheimer e ampliar os conhecimentos sobre o assunto. Enfatizamos, ainda, que as imagens não são postas aleatoriamente no texto, mas que são relacionadas ao tema tratado e favorecem a compreensão. Nesse momento, foi possível que os alunos fizessem a checagem das hipóteses levantadas, a fim de confirmá-las ou descartá-las.

Realizar a leitura assim, pautada em blocos, perguntas, antecipações e associações é uma prática com a qual os alunos não estão habituados. No entanto, a turma foi bastante participativa, colaborou com conhecimentos e vivências que traziam e se manteve interessada em concluir as leituras.

Nessa etapa, a construção dos andaimes precisou ser bem mais minuciosa, tendo em vista que o infográfico tratava de um assunto relativamente novo para os alunos e a composição das palavras com as imagens exigiam uma análise mais profunda. Contudo, mesmo se tratava de um tema novo, a turma conseguiu mobilizar e construir a compreensão pelas perguntas e associar aos saberes que já possuíam.

Bortoni-Ricardo (2010, p. 27), a respeito da andaimagem, considera que “na tradição do discurso da sala de aula, os andaimes são associados com as iniciações de um evento de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos”. Na execução dessa unidade, considerou-se o modelo tripartite IRA (iniciação, resposta, avaliação). Assim, o professor inicia com problematizações ou perguntas, o aluno responde e o professor avalia as respostas, utilizando-as para dar continuidade ao processo de leitura. Essa interação e compartilhamento de ideias e posicionamentos vão atribuindo sentido ao ato de ler.

O quarto momento da sequência de atividades desta unidade consistiu na realização da leitura do conto “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”. Para a etapa antes da leitura, apresentamos a eles imagem de um garoto em um *skate* e uma velhinha sentada em uma cadeira e pedi que imaginassem do que trataria a história. As respostas foram “acho que a senhora é a avó do Guilherme”, “acho que a senhora vai ter perda de memória”, “acho que a história vai falar de um garoto que vai cuidar da avó, se aventurando” e outra aluna disse que “achava que ela ia perder a memória e o aluno ia ajudar a recuperar”. Como realizamos um percurso de leituras tratando do assunto memória, os alunos levantaram hipóteses relacionadas a esse tema.

Depois disso, explicamos que começaríamos a leitura para que verificássemos quem havia acertado em suas previsões. Foi interessante ver o quanto ficaram atentos e com expectativas nos olhos, aguardando o contato com o texto. O primeiro bloco foi do início, em que conta que o menino morava ao lado de um asilo e conhecia todos que moravam lá, até a parte que começa a descrever as pessoas como “Ele gostava da Sra. Silvano que gostava de tocar piano”. Pausamos a leitura e disse a eles que observassem como Silvano rimava com piano, e que procurassem rimas para o Sr. Valdemar, a Sra. Mandala e o Sr. Possante. Eles foram citando algumas palavras que não cumpriam o papel das rimas. Questionamos se eles lembravam o que era uma rima e responderam que era quando o final de uma palavra tinha o som igual ou parecido com o de outra. Consideramos que estava correto e refizemos o questionamento “se Silvano rima com piano”, o que poderia rimar com Valdemar? E responderam que ele gostava de descansar, para Mandala disseram que ele era mandão. Perguntamos se realmente rimava, e outra aula respondeu que ele andava de bengala. Para o Sr. Possante, sugeriram que ele tocava um berrante.

Depois, demos continuidade à leitura, enquanto eles foram fazendo suas verificações a respeito das rimas e continuaram a ouvir a história. O segundo bloco foi até o momento em que ele descobre que a Sra. Maria Antônia Diniz, sua amiga favorita no asilo, perdeu a memória, sai em busca de respostas sobre o que é memória e coleta vários itens em uma caixa. Então, questionamos o que eles achavam que iria acontecer. A maioria acertou. Disseram que o menino ia levar os objetos para a senhora, a fim de ajudá-la a recuperar suas lembranças. Realizamos a leitura do texto até o fim e verificaram que era isso que realmente acontecia. O

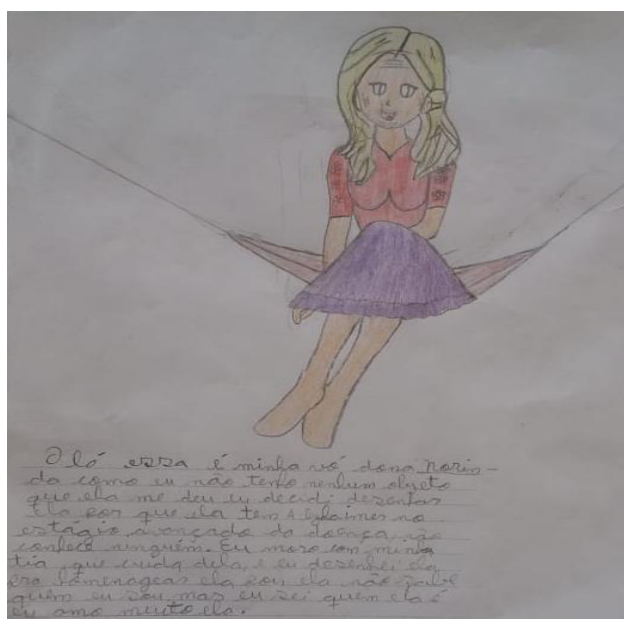
livro era bastante ilustrado e a história chamou a atenção da turma. Foi um momento mais leve e mais prazeroso, permitiu que fruísem, de fato, o texto.

A ligação entre os três textos trabalhados, por meio da temática da memória, visava possibilitar que os alunos vivenciassem uma atividade significativa de leitura, em que pudessem refletir o tema sobre diversas nuances, como o humor, a informação e o lúdico. Assim, pretendemos mostrar que a leitura não está apenas a serviço das atividades propostas para resolver questões, mas principalmente para levar a refletir e fazer sentido.

Para finalizar, pedimos aos alunos que fizessem uma recapitulação sobre tudo o que havíamos estudado nessa aula, de acordo com a estratégia proposta por Solé (1998), que sugere que os alunos elaborem resumos. Nesse caso, pedimos que fizessem isso de forma oral, já que estávamos em uma aula à distância.

A última atividade, que agora partiria deles, foi pedir que pensassem em uma memória que nunca gostariam de perder, registrassem em forma de desenho e escrevessem um pequeno texto explicando porque aquela lembrança era tão importante. Solicitei que desenvolvessem a atividade e encaminhassem a foto no grupo de whatsApp da turma. Na figura abaixo, temos o exemplo da atividade enviada por uma aluna.

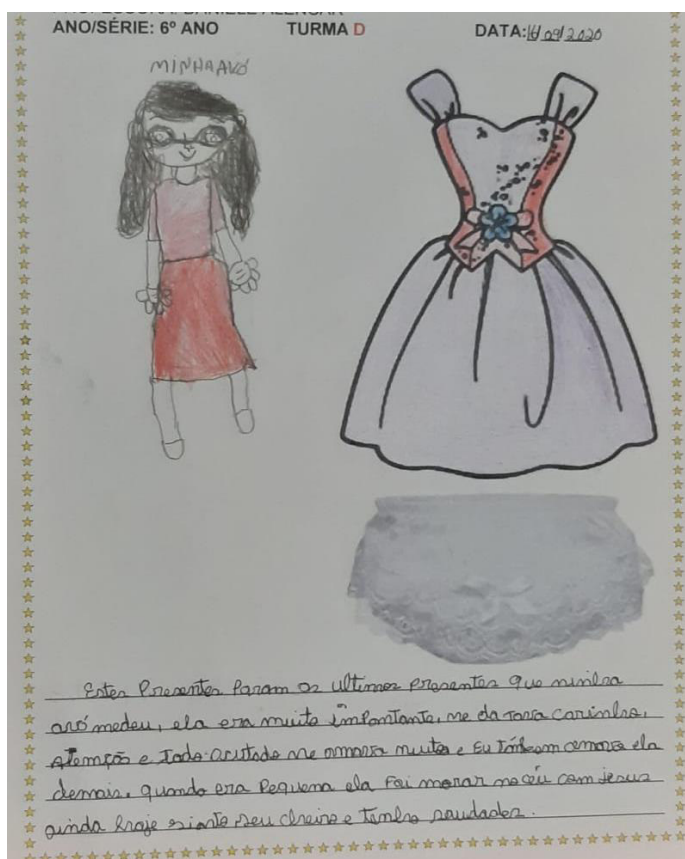
Figura 22 – Produção de aluno participante



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

É possível observar no desenho e descrição da aluna que a atividade pode mobilizar os conhecimentos prévios e de mundo, e que ela conseguiu estabelecer uma ligação entre as suas vivências pessoais, no caso da avó que é diagnosticada com Alzheimer, e os textos que foram estudados na aula, não somente do ponto de vista cognitivo, de demonstrar ou não habilidades, mas também de associar esse conteúdo ao que de fato vivem cotidianamente. Por meio da atividade, a aluna pode falar do que sente, do carinho que tem pela avó e da vontade de nunca esquecê-la. A leitura mobilizou a junção dos conhecimentos com os sentimentos e o significado do texto foi construído, para ela, de maneira particular. Na figura abaixo, temos outro exemplo de produção de uma aluna.

Figura 23 – Produção de aluno participante



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No texto, a aluna descreve a relação de carinho que tinha com a avó e a lembrança dos últimos presentes recebidos. Ela menciona a presença da saudade e o fato de ainda sentir o cheiro da avó. A delicadeza dessa descrição ativada pela leitura de um texto nos chama a atenção para a ideia do que o ato de ler pode

desenvolver em nós. Através do contato com o conto, os alunos puderam resgatar muitas lembranças e registrá-las no papel. A maioria fez desenhos de momentos com a família, em que brincavam com os pais, assistiam filmes e faziam algo juntos. Consideramos bastante positivo o diálogo que conseguiram estabelecer entre os textos estudados e as suas experiências de vida. Assim, puderam ver que a leitura não é apenas o ato de decodificar um código linguístico, mas também foi possível estabelecer uma relação com a vida, o contexto, o uso social, e puderam fazer uma construção própria de significado para cada leitor específico.

A respeito da importância de trabalhar com as atividades de leitura de modo que os alunos possam ver sentido e estabelecer relação com as demais práticas da vida, como fizeram a partir do estudo dos textos da unidade 3, Solé (1998) destaca

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65)

A aplicação da proposta através das unidades básicas de leitura, com foco no desenvolvimento de atividades utilizando estratégias de leitura e construção de andaimes e com ênfase na análise do texto multissemiótico permitiu confirmar a relevância do cumprimento do papel de mediador da aprendizagem por parte do professor, bem como pode ser produtiva a interação com os colegas. Os alunos se mantiveram envolvidos e participativos e afirmaram que ler junto com o docente faz com que o texto fique mais fácil de entender. Solé (1998, p. 64) afirma, a respeito dos modelos, “que a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída”. Assim, quando eles veem seus professores lendo juntamente na sala, além de se apropriarem dos processos, passam a acreditar mais ainda na importância de ler.

Vale ressaltar que a aplicação das unidades não resolve todos os problemas de leitura que os alunos apresentem, mas constitui um possível caminho que pode ser adotado nas práticas escolares e ressignificado, de acordo com a necessidade e evolução de cada turma. Dentro dessa metodologia, os alunos se sentem ativos dentro do processo e isso garante maior motivação por parte deles. Além disso,

conseguem compreender melhor os textos lidos, relacionando-os às suas vivências e contribuições pessoais.

É possível, ainda, fazer com que os alunos percebam a funcionalidade da leitura e a relação com as atividades que ele desempenha em todos os âmbitos de sua vida. Dessa forma, deixa de encarar o ato de ler como enfadonho e cansativo, para vê-lo como significativo e necessário dentro e fora da escola.

A aplicação das aulas ocorreu como atividade remota e por meio de plataforma de comunicação visual pelo fato de as aulas estarem suspensas, em decorrência da Pandemia do novo coronavírus. Isso certamente traz algumas implicações para os resultados descritos. Em primeiro lugar, na etapa do diagnóstico, em que foi solicitado que respondessem sozinhos, não podemos garantir que não tenham feito pesquisas ou pedido orientações a uma familiar, fazendo com que o desempenho tenha se tornado diferente do real. Em segundo lugar, na etapa de leitura e mediação da aula, por meio de videochamada, não é possível estabelecer uma comunicação mais próxima com os alunos e suas dúvidas. Há sempre os que são mais participativos e as intervenções acabam sendo guiadas pelo diálogo com eles.

Dessa maneira, os mais calados, com os microfones desligados, agem como expectadores da aula e das leituras. Em uma atividade presencial, com certeza seria possível instigar um pouco mais a cada aluno participante. Ainda assim, foi possível realizar um trabalho que possibilitou a visualização da importância de tornar as práticas de leitura na escola mais dinâmicas e proveitosas.

Deve-se considerar, ainda, que a aplicação foi adaptada para aula online, por isso foi realizada em duas horas, mas que em sala de aula, deverá durar mais aulas e permite aprofundar o desenvolvimento das atividades e possibilidades de análises por parte do professor. Em leituras mais detalhadas dos textos multissemióticos, por exemplo, é importante atentar para aspectos como design, cores e tamanhos das fontes, diagramação, por que um fundo é mais claro ou mais escuro, assim como as escolhas lexicais, quais as possibilidades de leitura de cada aspecto destacado ou não no texto e o que há nas entrelinhas no nível semântico. Portanto, ao trabalhar com gêneros que carregam diversas semioses, é necessário salientar todos os aspectos possíveis de leitura, levando os alunos a entenderem que, cada ponto ou risco, por menor que seja, contribui para a construção de sentido do texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura possui um papel significativo na sociedade, pois pode configurar possibilidades de inserção na cultura letrada, participação social e pode influenciar na maneira de pensar e agir do cidadão que lê. Assim, um dos grandes objetivos e também desafios da escola é inserir os alunos no universo da leitura, desenvolvendo o gosto por essa prática que vai além do ato de decodificar. Dessa maneira, é compromisso da escola, promover um ensino da leitura que forme alunos leitores proficientes, capazes de interagir com os diversos textos que circulam na sociedade. Por interagir, pode-se entender a capacidade de compreender, construir outras ideias, tecer críticas e acima de tudo, aprender com o que lê. Portanto, o ensino de leitura na escola precisa criar base e condição no indivíduo para se envolver e participar de práticas sociais em que faça uso da leitura e da escrita.

As transformações sociais, ao longo dos tempos, implicaram em mudanças significativas na cultura, nas formas de se comunicar, no modo de enxergar o mundo e se expressar, portanto, a escola precisa acompanhar essa evolução, modificando suas formas de ensinar e enxergando o aluno como alguém capaz de aprender para transformar o ambiente em que vive. Assim, falamos em práticas significativas de aprendizagem, para que os alunos consigam ver sentido naquilo que a escola tem a oferecer e, para além disso, apliquem o que aprendem ao longo de sua vida.

Considerando a importância do papel da leitura na formação de cada aluno, bem como as habilidades cada vez mais complexas e diferenciadas, exigidas pelo avanço tecnológico e as diferentes formas de se comunicar, é necessário que haja mudanças também no contexto da prática docente. Embora saibamos que a leitura não envolve apenas aspectos pedagógicos, escolares, mas também políticos, torna-se imprescindível que a escola, enquanto espaço institucional, torne possível o acesso aos conhecimentos exigidos por todas essas novas demandas sociais. Para tanto, equipes e professores precisam refletir se o que se faz na escola garante que haja a formação do leitor com o perfil esperado pelos documentos curriculares, como o caso do PCN que, em 1998, já anunciava uma concepção de leitura como prática interativa e transformadora.

Em vista disso, como objetivo geral desse trabalho, buscamos realizar uma reflexão sobre o ensino da leitura e o desempenho dos alunos no que se refere ao contato com os diferentes gêneros que trabalham a multissemiótica, levando em

consideração que são os textos que os alunos apresentam maior dificuldade para ler e interpretar, de acordo com as avaliações, bem como sobre a importância da mediação do professor nas atividades que visam formar leitores proficientes. Para isso, além dos estudos a respeito das teorias envolvidas, aplicamos a proposta de intervenção com atividades com foco nesses textos para o aluno realizar sozinho e, posteriormente, com a ajuda do docente. Isso permitiu visualizar a diferença no desempenho em cada uma delas, reforçando que, quando o professor está presente na atividade, o aluno compreende melhor o texto.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pretendíamos estudar as implicações do ensino da leitura pautado em estratégias de mediação, o que foi realizado ao aplicarmos a proposta, analisar a relevância do papel da mediação, para o qual realizamos a observação do desempenho dos alunos nas atividades propostas e na aula online com a construção de andaimes, e por fim, contribuir com o ensino da língua portuguesa, por meio da produção de um caderno com Unidades Básicas de Leitura, para trabalhar com diversos gêneros multissemióticos.

Em relação às hipóteses, levantamos, inicialmente, que boa parte dos alunos chega ao Ensino Fundamental – Anos Finais com domínio reduzido das habilidades de leitura e compreensão de textos diversos. Consideramos, ainda, que a maneira como as atividades são propostas e desenvolvidas na sala de aula não favorece o desenvolvimento dessas habilidades. Assim, conforme as discussões teóricas e a aplicação da proposta, foi possível confirmar as hipóteses levantadas.

Procurou-se apresentar reflexões apoiadas em teóricos que discutem as questões de alfabetização, leitura, letramento e multiletramentos, considerando o contexto da escola e dos professores, de que forma compreendem essas concepções e como isso afeta o fazer pedagógico, tal como apresentar uma possibilidade de prática de ensino que pode auxiliar no desenvolvimento e na formação do aluno leitor que se espera.

Desse modo, apoiamo-nos nas reflexões de Isabel Solé (1998), que trata da utilização de estratégias de leitura para auxiliar na formação do leitor proficiente, e de Bortoni- Ricardo (2010) com o conceito de andaimagem, que consiste na mediação do professor durante as atividades com leitura na sala de aula. De certo modo, as duas estratégias se complementam, colaborando para a consideração da perspectiva da leitura como um ato interativo, em que autor, texto e leitor, se encontram, se constroem e se modificam em cada experiência que realizam.

Além das reflexões, o trabalho, concebido como uma pesquisa-ação, haja vista que se busca apresentar uma proposta de resolução para o problema estudado, possui caráter qualitativo, que visa observar a progressão do objeto de estudo em qualidade de melhoria e não por meio de quantitativos ou porcentagens, apresentou uma proposta de intervenção pedagógica, por meio da aplicação de três Unidades Básicas de Leitura com foco na mediação de leitura de textos multissemióticos. Outra característica desse tipo de pesquisa é a busca pela transformação do ambiente, nesse caso, da turma em que a proposta foi aplicada e da nossa prática enquanto docente. A partir desse trabalho, ao planejar as aulas, buscaremos valorizar cada vez mais as práticas significativas de leitura, que levem o aluno a refletir e que possibilitem um maior desenvolvimento dessas habilidades.

A construção das Unidades foi pensada tanto para verificar como os alunos interagem sozinhos diante de textos de natureza multissemiótica, como forma de obter um diagnóstico, quanto para oferecer uma estratégia que possibilite melhoria e desenvolvimento aos alunos. Não se trata de um método testado e garantido para todas as realidades, mas de uma proposta em que o professor precisa definir sua concepção de linguagem, de ensino da língua e que objetivos pretende alcançar com seu fazer na sala de aula.

Os gêneros foram escolhidos pelo critério da presença dos diferentes modos presentes nos textos (verbal e visual), com vistas a mobilizar os conhecimentos e habilidades relacionados à realização de inferências, percepção dos sentidos globais ao associar texto e imagem, reconhecimento das características do contexto de produção dos gêneros, como finalidade e público alvo, e mobilização de conhecimentos de mundo para a construção de significados a partir do que se lê. O trabalho bem planejado e executado com esses textos pode auxiliar na construção do perfil de leitor que a escola pretende formar, além de promover uma visão emancipadora sobre as tarefas de leitura, tornando-as menos cansativas.

As etapas do desenvolvimento das unidades possibilitaram aos alunos, no encontro com os textos, ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses, fazer checagens durante a leitura, a fim de confirmá-las ou refutá-las, elaborar resumos orais, analisar textos com diversos recursos verbais e visuais, participando ativamente do processo de leitura. Na interação com o professor, durante a atividade de mediação, o aluno se vê como um agente na escola e não apenas como um

mero receptor que tem que cumprir uma tarefa designada, para a qual muitas vezes não vê significado.

A aplicação das unidades permitiu visualizar dados que fornecem algumas respostas para as inquietações que deram início à pesquisa. Em primeiro lugar, foi possível constatar que existem fragilidades em relação às habilidades de leitura, mas que isso não significa que os alunos não aprenderam a ler. O problema está relacionado à concepção que a escola carrega sobre o que é ler, à maneira como o docente desenvolve atividades de leitura na sala de aula e, por fim, revela as necessidades que precisam de um olhar mais atento e reflexivo por parte de todos os agentes responsáveis por oferecer um ensino de qualidade.

Em segundo lugar, foi possível afirmar a partir do desempenho dos alunos quando realizaram a atividade sozinhos e quando realizaram a atividade mediada, a importância da intervenção do professor, como parceiro experiente, nas leituras compartilhadas. A participação do docente oferece modelos de atitudes que os alunos reproduzirão em outras situações, quando forem, gradativamente, se tornando independentes. Isso revela a necessidade que existe de ressignificar as tarefas propostas na escola, pensando em um aluno participativo, que precisa ser motivado e envolvido nos processos de aprendizagem.

Em face do exposto, a realização da pesquisa e aplicação da proposta pedagógica ratificaram a necessidade da utilização de metodologias mais envolventes para o ensino da leitura, a fim de desassociá-lo da ideia de atividades maçantes e entediantes, que não cumprem um objetivo significativo para a aprendizagem, a não ser o de desenvolver habilidades superficiais de compreensão.

Conclui-se, ainda, que não se trata de os alunos não saberem ou não gostarem de ler, mas da maneira como essa tarefa lhes é oferecida e se ele conhece os propósitos para os quais vai realizá-la. É importante que as aulas de leitura sejam bem planejadas, dinâmicas, atrativas e ofereçam a oportunidade de contato com uma gama diversificada de gêneros, principalmente os multissemióticos, os quais se apliquem em possibilidades reais de uso, de maneira contextualizada.

As unidades de leitura foram compiladas em um caderno, como proposta de iniciação de um trabalho com a mediação por meio da construção de andaimes e da utilização de estratégias de leitura, como possibilidade de alcançar melhorias no desenvolvimento e formação de leitores na sala de aula, com a intenção de levar

reflexões e auxiliar no desenvolvimento de práticas que possam transformar o cotidiano tradicional que ainda marca a realidade de muitas escolas. Porém, é importante que tenhamos o cuidado de não pensar nas estratégias como um fim em si mesmas ou como um método, para não correremos o risco de que os alunos conheçam muitas, mas não utilizem a favor da compreensão do texto. Todas as práticas realizadas na escola precisam ser significativas.

Ressalta-se que as estratégias propostas podem ser aplicadas aos mais diferentes textos e situações de aprendizagem, bem como para todas as faixas etárias e etapas de escolaridade, assim o professor planeje e estabeleça objetivos claros para a sua utilização.

Desenvolver a aplicação durante o período pandêmico constituiu um grande desafio. Primeiro por questões estruturais e de recursos. Grande parte dos alunos do sexto ano, nas comunidades mais afastadas do centro, não possui celular com acesso a internet via *wifi* e realizam as atividades no aparelho dos pais, quando chegam do trabalho, contando com acesso proveniente de dados móveis. Muitos alunos tem deixado a escola e ido para fazendas e colônias. Assim, para conseguirmos um número expressivo de alunos participando das atividades, foi necessária a junção de turmas.

Em segundo lugar, foi desafiador por estarmos distantes, avaliando o desenvolvimento e o progresso dos alunos sem vê-los presencialmente ou acompanhá-los de perto, principalmente em uma proposta que discute mediação e interação entre professor e alunos. Mesmo que haja o favorecimento das mídias utilizadas, é no contato direto que se percebe o outro, que é possível sentir e perceber com maior clareza o progresso da turma. Ainda assim, consideramos os resultados de forma positiva.

Em suma, como resultado de todas as reflexões, implementação da proposta pedagógica, análise e discussão dos resultados, depreende-se que, mesmo que haja documentos legais, discussões em momentos formativos e que alguns avanços tenham acontecido, o trajeto a ser percorrido ainda é longo no que se refere ao ensino da leitura. Todavia, quando o professor planeja e reconhece essa prática não apenas como um exercício para fins escolarizados, mas seguindo a perspectiva do letramento, com ampliação também para os multiletramentos, favorece o acesso ao conhecimento de forma a possibilitar a participação em práticas letradas.

REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria estadual de educação. **Orientações Curriculares de Língua Portuguesa**. Rio Branco, 2010.

ACRE. Secretaria estadual de educação. **Sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar**. Rio Branco, 2016. Disponível em: www.seape.caedufff.net. Acesso em: Abril, 2018.

AMARILDO. **Combate ao Coronavírus - Fiquem em casa!** 2020. Charge. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/charge/charge-do-amarildo--combate-ao-coronavirus---fique-em-casa-0320>. Acesso em: 01 de jul. de 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

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

BAHIA. Secretaria de Saúde. **A prevenção está em nossas mãos**. 2020. Campanha Publicitária. Disponível em: <http://www.secom.ba.gov.br/2020/03/152881/>. Acesso em 15 de jul. de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. [1979] Estética da criação verbal. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: abril, 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa - anos iniciais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRITTO. Luiz Percival Leme. Sociedade da cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V.M. (Org) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, 2ed.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DAMIS, Olga Teixeira. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino:**

novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papyrus, 2006 - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DESLANDES, Sueli Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DRAÚZIO, Varella. **Estágios da doença de Alzheimer**. Infográfico. 2019. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/infograficos/estagios-da-doenca-de-alzheimer-infografico/#imageclose-57567>. Acesso em 10 de jul. de 2020.

FERRARO, Alceu Ravanelo. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FOX, Men. **Guilherme Augusto de Araújo Fernandes**. Brink Book, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2009.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15º edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. (Org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra ,DC Luzzatto, 1996.

LOURENÇO, Daiane da Silva. **Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de língua inglesa e as (im)possibilidades de aplicação no ensino público**. 2013. Porto Alegre, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes. 2002. p. 9-30.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana**. Pró-Posições, Campinas: 1990.

PUBLICIDADE SHAMPOO SEDA. 2006. Cartaz Publicitário. Disponível em: www.google.com/search?rlz=1C1PRFE_enBR786BR786&biw=1242&bih=597&tbm=isch&sa=1&ei=4nZ3XIPSJdux5OUPw9KbwAk&q. Acesso em 01 de junho de 2020.

RIBEIRO, V.M. (Org) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, 2ed.

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

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Ed., 2012.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Linguagem: representação ou mediação?**. Revista Veredas, v. 1, n. 1, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA. Ademar da. **Alfabetização e escrita espontânea**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SOUZA, Maurício. **Cascão em Mãe é mãe! Com um espanador de pó então...**2013. Tirinha. Disponível em: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/image/50035180585>. Acesso em 29 de maio de 2020.

THIOLLENT, Michel. **A metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.